

ISBN 978-5-9624-1941-1



# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ

XX Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием  
Иркутск, 23–24 апреля 2021 г.

УДК 159.9(063)  
ББК 88л0  
П78

**Редколлегия:**

И. А. Конопак, декан факультета психологии, канд. филос. наук  
А. В. Глазков, д-р психол. наук; Е. А. Кедрова, канд. психол. наук  
О. В. Синева, канд. психол. наук; И. В. Ярославцева, д-р психол. наук  
Л. Д. Дубровская (отв. секретарь)

**Проблемы** теории и практики современной психологии : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 23–24 апреля 2021 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска. <https://doi.org/10.26516/978-5-9624-1941-1.2021.1-492>

**ISBN 978-5-9624-1941-1**

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов в различных сферах. Предназначен для всех интересующихся проблемами теоретической и прикладной психологии.

---

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Иркутский государственный университет»  
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. (3952) 24-34-53

Издательство ИГУ  
664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 124; тел. (3952) 52-18-53; e-mail: [izdat@lawinstitut.ru](mailto:izdat@lawinstitut.ru)

Подписано к использованию 21.05.2020. Тираж 100 экз. Объем 6,0 Мб.

---

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше

ISBN 978-5-9624-1941-1

# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



МАТЕРИАЛЫ

XX Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием  
Иркутск, 23–24 апреля 2021 г.

ISBN 978-5-9624-1941-1

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»



# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ

XX Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием  
Иркутск, 23–24 апреля 2021 г.

Иркутск  
2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<b>Бабанова И. А.</b> Изучение эмоционального отношения старшеклассников к разным видам деятельности .....	12
<b>Байдикова М. П.</b> Улыбка как эффективный инструмент позитивного воздействия на себя и окружающих .....	17
<b>Визгина А. В.</b> Проблема эмпирического выявления внутреннего диалога в устной речи .....	21
<b>Демина М. Л.</b> Ошибки экспертов в судебно-психологической и судебно-психолого-педагогической экспертизах .....	26
<b>Горшкова А. С.</b> Позитивность образа Я и гендерная идентичность: постановка проблемы .....	29
<b>Грудинин В. А.</b> Познавательная потребность как основа для становления практических и интеллектуальных действий .....	34
<b>Ильина В. А.</b> Л. С. Выготский – основатель диалектической психологии .....	37
<b>Карапетова А. В.</b> К вопросу о научном коллективе В. М. Бехтерева .....	42
<b>Колобов С. В., Миронова Е. И., Кузьмин М. Ю.</b> Тревожность и ее связь с самооценкой личности у подростков с ожирением .....	46
<b>Копылова Л. П.</b> Связь типа информационного метаболизма человека с функциональной межполушарной асимметрией .....	49
<b>Никитина Е. Д.</b> Особенности страхов детей старшего дошкольного возраста: теоретический аспект .....	53
<b>Овчинников В. Л.</b> Факторная структура психологической готовности к школе .....	56
<b>Пашкин С. Б., Тюкаева А. Н.</b> Анализ значимых различий социально-психологических характеристик государственных служащих в зависимости от возраста и стажа профессиональной деятельности .....	58
<b>Синева О. В.</b> Практический идеализм Л. С. Выготского .....	63
<b>Суханова П. С., Щеголева Т. М.</b> Роль продуктивного мышления в подготовке психологов к профессиональной деятельности .....	66

### РАЗДЕЛ 2. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Александрова Л. Ю.</b> Психологическое благополучие преподавателя как его конкурентное преимущество .....	70
<b>Безлепкина Е. Ю.</b> Комплексный подход в сопровождении обучающихся с задержкой психического развития .....	75

<b>Бородулина Т. П., Косач Е. В.</b> Приемы развития рефлексии у студентов колледжа на дисциплине «История» .....	78
<b>Васильченко А. Ю.</b> Структура эмоциональной гибкости пилотов-инструкторов .....	81
<b>Галченкова Д. П., Сукнева Е. А.</b> Особенности мотивов обращения к видеоиграм у людей разных возрастных групп .....	85
<b>Горнакова Н. С.</b> К вопросу о развитии эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте .....	90
<b>Засухина Я. И.</b> Роль гаджетов в жизни современного ребенка .....	95
<b>Зверева А. К.</b> Особенности эмпатии у молодых людей, играющих в видеоигры .....	97
<b>Ивайловская К. Ю., Уварова М. Ю.</b> Изучение стрессоустойчивости педагогов дошкольных образовательных учреждений .....	100
<b>Кабанова Е. Ф.</b> Особенности подготовки к обучению в школе детей поколения Z .....	106
<b>Кобзова Е. А., Протасова В. В.</b> Взаимосвязь родительского отношения и силы базовых стремлений личности у ребенка старшего дошкольного возраста .....	109
<b>Лисунова Н. П.</b> Психологическая защита как ответная реакция младшего школьника на стрессовую ситуацию .....	114
<b>Литвиненко К. С., Сукнева Е. А.</b> Особенности психологической безопасности образовательной среды вуза на примере факультета психологии .....	118
<b>Маркова Н. С.</b> Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста средствами арт-терапии .....	122
<b>Муратова Н. В., Халус М. Н.</b> Игротерапия .....	125
<b>Онучина П. А., Сукнева Е. А.</b> Взаимосвязь образа тела и ауто-симпатии на разных этапах зрелости .....	128
<b>Павлова Е. В.</b> Особенности самоорганизации студентов с различным уровнем академической вовлеченности .....	134
<b>Панчук Е. Ю.</b> Исследование прокрастинации у студентов .....	139
<b>Романюк Е. В.</b> Выявление признаков одаренности у ребенка .....	143
<b>Суворова Е. Э.</b> Формат психологического квеста как инновативная и эффективная форма работы педагога-психолога образовательной организации .....	147
<b>Селиверстова М. В.</b> Работа с семьей по профилактике саморазрушающего поведения .....	150
<b>Уразова Ю. А.</b> Стрессы в жизни старшеклассников .....	152
<b>Ухов С. Д., Белоусова Е. А., Якунина А. Р.</b> Что такое буллинг и как с ним бороться .....	155

<b>Харченко М. А.</b> Обоснование коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с риском игровой компьютерной зависимости .....	158
<b>Хрисанхова Е. А.</b> Цифровизация начального образования в разрезе выявления блоков и мишеней психологической работы .....	162
<b>Шашкова М. С.</b> Особенности копинг-стратегий учащихся начальной школы .....	167
<b>Шерешкова Е.А.</b> Формирование жизнеспособности будущих педагогов посредством технологии «кейс-стади» .....	170
<b>Шилко Р. С.</b> Позитивное образование как ресурс поддержки психического здоровья и психологического благополучия студентов .....	174

### **РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

<b>Байрамова С. И., Ма Пин.</b> Когнитивные аспекты российско-китайской межкультурной коммуникации .....	178
<b>Балахонцева А. Н.</b> Синдром социального серфинга: к постановке проблемы .....	183
<b>Башлай Э. Х.</b> Подростковый суицид. Что могут сделать родители и педагоги, чтобы спасти детей? .....	187
<b>Гунзунова Б. А., Плюснина Л. В.</b> Психологические детерминанты агрессивности студентов колледжа .....	192
<b>Евсевлеева М. Ю., Русских Н. И.</b> Особенности психологических защит у разведенных женщин .....	195
<b>Жукова А. С.</b> Особенности этнической идентичности и толерантности иркутской учащейся молодежи .....	199
<b>Иванова Е. Н., Пешкова Н. В.</b> Психологическая помощь членам семьи в процессе социально-психологической реабилитации и абилитации ребенка-инвалида в школе приемных родителей .....	203
<b>Калашнова Е. А.</b> К вопросу необходимости оценки и формирования адекватной (конструктивной) мотивации создания замещающей семьи .....	207
<b>Калита В. В., Марин Е. Б.</b> Семантическая реконструкция отношения к политическому протесту молодежи поколения у на примере студентов московских вузов .....	210
<b>Карандеева А. М., Кварацхелия А. Г., Насонова Н. А.</b> Профилактика аддиктивного поведения студенческой молодежи на современном этапе .....	214
<b>Ларькина В. А., Почебут Л. Г.</b> Социальный капитал и ВИЧ .....	218

<b>Пачколина А. В.</b> Роловой конфликт работающей женщины и его влияние на трудности обучения ребенка в границах школьной программы: теоретический обзор .....	222
<b>Пушкаш А. А.</b> Межличностные отношения и социальный интеллект подростков в зависимости от особенностей взаимодействия с матерью .....	231
<b>Рафикова В. А.</b> Развитие социальной психологии в США в период Второй мировой войны .....	235
<b>Спиридонова В. А.</b> Коррупционное поведение государственных служащих: социально-психологический аспект .....	239
<b>Тишанинов И. А.</b> Влияние современной музыки на психологическое состояние подростков .....	243
<b>Шейна В. В., Сукнева Е. А.</b> Особенности локуса контроля атеистов в период ранней зрелости .....	245

#### **РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

<b>Дякина Н. В.</b> Авторская методика «Метод драматического проживания травматического опыта» в терапии диссоциации и расстройств множественной личности .....	249
<b>Еремина Д. А., Короткова И. С., Щелкова О. Ю., Яковлева М. В.</b> Эмоциональное состояние медицинских работников в период пандемии COVID-19 .....	252
<b>Ильин Б. А.</b> Возможности метода эгоскопии в исследовании тревожности у студентов.....	255
<b>Невмержицкая О. Ю.</b> Проявление жизненной удовлетворенности у жителей Иркутска в условиях распространения коронавирусной инфекции (COVID-19) .....	260
<b>Синева Е. В.</b> Применение методов йогатерапии в работе с пациентами, страдающими расстройствами аффективного спектра .....	263
<b>Усманова Е. Б., Щелкова О. Ю., Яковлева М. В.</b> Исследование качества жизни больных с онкологическим поражением нижних конечностей при разных видах хирургического лечения .....	270

#### **РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

<b>Горюнова А. А.</b> К проблеме развития смысложизненных ориентаций в процессе психологического консультирования у женщин, переживших домашнее насилие .....	275
---	-----



<b>Дьячкова Т. А.</b> Снижение проявлений чувства вины у сотрудников МЧС в процессе психологического консультирования .....	278
<b>Кононова М. Д., Уваровская А. Н.</b> Использование программ виртуальной реальности при коррекции стрессового состояния .....	281
<b>Лутошлива Е. С., Максимова Е. М.</b> К проблеме коррекции эмоционального выгорания у женщин в отпуске по уходу за ребенком в процессе психологического консультирования .....	285
<b>Прокопьева Е. Г.</b> Теоретические аспекты психологического консультирования студентов-психологов по проблеме развития адаптивного копинг-поведения .....	290
<b>Селюгина К. В., Лутошлива Е. С.</b> Теоретические основы психологического консультирования больных туберкулезом по проблеме коррекции аутоагрессии .....	294
<b>Стельмах Е. А.</b> К проблеме развития самоотношения обучающихся юношей старших классов в процессе психологического консультирования .....	299
<b>Хозиева М. В.</b> Сочинение в психологическом консультировании родителей .....	303
<b>Хрисанхова Е. А.</b> Цифровизация и ее влияние на изменение процесса психологического консультирования .....	308
<b>Шкуратова Т. В.</b> Современные методы консультирования родителей и детей по вопросам готовности к школьному обучению .....	314
<b>Шульга О. А., Кузьмин М. Ю.</b> Ценностные ориентации СММ-специалистов и их развитие в процессе психологического консультирования .....	318

## **РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Барышкова О. В.</b> Профориентационные занятия по мультфильмам для младших школьников .....	323
<b>Богданова В. Л.</b> Ролевые фреймы самоопределения .....	327
<b>Боташева Ф. М.</b> Цифровые тренды в контексте влияния на молодежное сознание .....	332
<b>Гришаева Е. М., Линейцева Д. С., Никулина Т. И., Чепурко Ю. В.</b> Особенности эмоционального выгорания сотрудников организаций служебной деятельности на разных этапах профессионализации .....	335
<b>Дубровская Л. Д.</b> Проблема ценностно-смысловой сферы личности студентов-организаторов внеучебной деятельности на факультете психологии .....	338

<b>Дударева К. А.</b> Подходы к исследованию личностных особенностей в зарубежной и отечественной психологии .....	342
<b>Думолакас Д. Х.</b> Занятия по психологии для детей с ограниченными возможностями здоровья с элементами профориентации .....	347
<b>Кондрашова Н. С., Литвиненко К. С., Сукнева Е. А.</b> К вопросу об особенностях лидерских качеств у студентов помогающих профессий (на примере профилей обучения «Психология» и «Социальная работа») .....	351
<b>Кондрашова Н. С., Сукнева Е. А.</b> Исследование взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и эмоционального интеллекта (на примере факультета психологии).....	355
<b>Курмель Т. И., Николаева Н. В., Придевус В. З.</b> Бинарный урок как результат психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального коррекционного учреждения .....	359
<b>Литвиненко М. А.</b> Привлечение в учебные заведения студентов, обладающих высокой конкурентоспособностью: бакалавриат и магистратура .....	363
<b>Насонова Н. А., Кварацхелия А. Г., Карандеева А. М.</b> Индивидуализация формирования научного потенциала студентов медицинского вуза .....	367
<b>Насонова Н. А., Соколов Д. А.</b> Профессиональное выгорание преподавателей высшей школы .....	372
<b>Носов В. А.</b> Психологические детерминанты эффективной цифровой трансформации .....	376
<b>Седых А. Е.</b> Психологическая технология развития адаптивных копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных организаций .....	380
<b>Снигирева Н. В., Широких А. Н.</b> Некоторые факторы, влияющие на выбор военной профессии .....	383
<b>Степанова Ю. В., Лутошлива Е. С.</b> Теоретические основы психологического консультирования по проблеме развития личностной зрелости у женщин, помогающих профессий .....	387
<b>Тользак А. Е.</b> Правосознание в правотворческой деятельности .....	391
<b>Трофимова Е. Л., Преловская К. Е.</b> Подходы к изучению успешности предпринимательской деятельности .....	395
<b>Хрисанхова Е. А.</b> Профессиональное самопроектирование как средство интеграции в профессию: постановка проблемы .....	398

## **РАЗДЕЛ 7. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

<b>Баранова А. Ю., Размахова О. С.</b> Профилактика эмоционального выгорания у педагогов средствами арт-терапии .....	404
<b>Галаутдинова М. О.</b> Межполушарная асимметрия головного мозга и академическая успеваемость младших школьников .....	408
<b>Глазков А. В., Федотова А. Г.</b> Взаимосвязь мотивации и саморегуляции подростков с успешностью дистанционного обучения .....	412
<b>Гомзякова Н. Ю., Глубокова Е. А.</b> Повышение эффективности работы по преодолению тревожности у детей с речевыми нарушениями через задействование ресурса психолого-педагогического консилиума образовательной организации .....	417
<b>Гончар А. С., Чувашова М. Н.</b> Психологический аспект в развитии зеленой экономики .....	420
<b>Горбунова Л. А.</b> Взаимосвязь профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников МЧС .....	424
<b>Жукова А. С., Уварова М. Ю.</b> Психологические технологии изучения толерантности учащейся молодежи .....	429
<b>Зайнулин А. Г.</b> Психологические технологии управления конфликтом с клиентом провайдера связи ПАО «РОСТЕЛЕКОМ» .....	434
<b>Кожевникова А. В.</b> Особенности и технологии развития саморегуляции самозанятых граждан .....	438
<b>Королёва Д. А.</b> Использование фитнес-технологий как метода развития психомоторных и познавательных способностей детей дошкольного возраста .....	442
<b>Королева О. К.</b> Психолого-педагогическая технология профилактики кибербуллинга подростков в школе .....	446
<b>Медина Бракамонте Н. А., Филимоненко Ю. И.</b> Эволюционно обусловленные схемы экспертного психологического оценивания .....	449
<b>Медовикова Е. А., Морозова И. С.</b> Преодоление трудных жизненных ситуаций в аспекте личностного развития .....	454
<b>Питько О. А.</b> Психологические аспекты воздействия рекламы на потребителя .....	459
<b>Пленкова А. О., Глазков А. В.</b> Необходимость развития коммуникативной компетентности студентов-социологов .....	462
<b>Полинякина А. Э., Глазков А. В.</b> Эмпатические способности студентов-психологов в образовательном процессе .....	466
<b>Хмелева О. Н.</b> К вопросу о тревожности сотрудников правоохранительных органов .....	471
<b>Ходакова В. С.</b> Взаимосвязь тревожности и типа мышления у подростков .....	476

<b>Шангареева Н. Г., Трофимова Е. Л.</b> Особенности этнической идентичности студентов с разным уровнем толерантности .....	479
<b>Шведова А. А.</b> Психологические технологии развития памяти школьников .....	483
<b>Ягина Е. Н.</b> Оценка нейропсихологических аспектов восприятия цвета при склонности к алкогольной зависимости методом окулографии .....	488
<b>Яковлева М. В.</b> Влияние наставничества на уровень социальной фрустрированности государственных служащих .....	490

# **РАЗДЕЛ 1**

## **ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

## ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РАЗНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**И. А. Бабанова**

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: babanova57@mail.ru*

Как писал П. М. Якобсон: «В процессе взаимодействия с окружающей средой у человека могут возникать различного рода ответные реакции на полученные воздействия. Многие из этих реакций эмоционально окрашены, имеют устойчивый и повторяющийся характер и поэтому перерастают в стойкие формы эмоционального отношения к действительности, занимающие большое место в жизни человека, оказывающие определенные влияния на его действия» [2].

Актуальность данной темы имеет большое значение, поскольку эмоциональные состояния человека в течение дня оказывают значительное влияние на результаты его деятельности. Об этом пишут многие исследователи. В настоящее время разработаны методики с целью изучения эмоций человека, наиболее известная К. Изарда. Американский психолог К. Изард рассматривал эмоции как сложную систему. Каждое эмоциональное состояние содержит в себе три элемента: физиологический, экспрессивный, субъективный. Каждому эмоциональному переживанию соответствует определенное сочетание физиологических проявлений, и, наблюдая внешние признаки, мы можем судить о том, что, возможно, чувствуют окружающие нас люди. Существуют базовые эмоции, которые примерно одинаковым образом выражают все люди, хотя в зависимости от народной принадлежности интенсивность и особенности выражения могут различаться. Ученый выделял 10 фундаментальных эмоций, а для того, чтобы показать степень выраженности и интенсивности, указывал пары слов следующим образом: удовольствие – радость; удивление; интерес – возбуждение; гнев – ярость; презрение – пренебрежение; горе – страдание; отвращение – омерзение; страх – ужас; стыд – застенчивость; вина – раскаяние. Также он отмечал, что большое количество эмоций представляются в смешанном виде, называя их диадами (например, интерес – удовольствие) и триадами (например, отвращение – страх – презрение) [1]. Эмоции подкрепляют нашу мотивацию и решимость совершить то, что хочется. Если бы наши цели были нам безразличны, мы бы к ним не стремились.

Однако эмоции могут и мешать нам. Человек, который не умеет осознавать свои переживания и не умеет их контролировать, зачастую сталкивается с конфликтами в общении, переживает серьезную внутреннюю борьбу и испытывает общую неадекватность.

Идея эксперимента возникла в связи с тем обстоятельством, что при переходе в 10-й класс учащиеся оказались в новом коллективе и стали внимательно присматриваться друг к другу, адаптироваться. У многих этот процесс прошел легко и быстро, но были и те, кто остался с проблемами в общении. Почему так происходит? В поисках ответов на эти вопросы родилась идея измерения силы эмоций. Мы решили определить силу эмоций членов группы, переведя разные эмоции в положительные и отрицательные баллы эмпирическим путем. Положительная сила эмоций связана со стабильностью и позитивностью, а отрицательная – с тем фактом, что люди слишком озабочены своими переживаниями и не радуются повседневной жизни.

Объект исследования: эмоции.

Предмет: изменение эмоций в зависимости от разных видов деятельности.

Рабочая гипотеза: самооценка и корректировка эмоций помогают человеку стать сильнее и позитивнее.

Цель: составить опросник для изучения эмоций обучающихся в зависимости от разных видов деятельности.

На этапе подготовки был составлен алфавитный список наиболее распространенных эмоций (табл. 1), таблица основных видов деятельности в течение недели, бланки опроса и инструкция, следуя которой участники эксперимента выбирали эмоции на разные виды деятельности из предложенного списка или дописывали свои (табл. 2).

Таблица 1

Список эмоций по алфавиту и оценка в баллах

№	Название	Балл	№	Название	Балл
1	Апатия	-12	15	Раздражение	-6
2	Беспокойство	-3	16	Радость	11
3	Благодарность	9	17	Робость	-2
4	Вдохновение	10	18	Сосредоточенность	3
5	Возмущение	-4	19	Спокойствие	4
6	Враждебность	-9	20	Сопереживание	2
7	Веселье	5	21	Скука	-7
8	Гнев	-8	22	Счастье	14
9	Легкость	6	23	Тоска	-11
10	Любовь	13	24	Тревога	-3
11	Ненависть	-10	25	Уныние	-5
12	Поддержка	1	26	Уверенность	8
13	Одиночество	-4	27	Удовольствие	7
14	Равнодушие	-1	28	Увлеченность – энтузиазм	12

Таблица 2

Опросник «Эмоциональное отношение к разным видам деятельности»<sup>1</sup>

Просим вас принять участие в оценке вашего эмоционального отношения к разным видам деятельности в течение обычного дня. Из алфавитного списка выберите эмоцию, которая бывает у вас чаще (или две эмоции), запишите их номера в соответствующей строке. Если в списке нет подходящей эмоции, то допишите в список свою эмоцию и ее номер.

Опрос анонимный, но для того чтобы узнать результаты, пожалуйста, укажите ваш пол (мужской или женский) и вашу дату рождения (число, месяц, год).

№	Действие	№ эмоций	Балл
1	Утренние процедуры		
2	Основное занятие: учеба, работа, бизнес		
3	Общение по интересам		
4	Общение по необходимости		
5	Общение в семье		
6	Цифровая среда: телефон, телевизор, компьютер		
7	Хобби		
8	Мысли перед сном		

Оцените ваше отношение к опросу (выберите один из вариантов ответа или добавьте свой): **понравилось; не заинтересовало; затрудняюсь ответить.**

*Благодарим за участие и искренние ответы!*

Экспериментатор, используя вышеприведенный список, в бланке ответов респондентов записывает соответствующие баллы и вводит эти данные в программу Excel. С помощью программы рассчитывается суммарное значение эмоций по каждому респонденту и по каждой строке. Уровни: высокий – от 40 баллов; средний – от 11 до 39 баллов; низкий – менее 10 баллов. Если респондент выбирает две эмоции, то при обработке учитывается та, у которой выше баллы, или средний балл. Таким образом, можно узнать процентное соотношение респондентов с разным уровнем силы эмоций. Кроме этого, можно выделить те виды деятельности, по которым старшеклассники чаще испытывают эмоциональный дискомфорт, и провести беседы для улучшения этих показателей.

Исследование проводилось на базе МАОУ г. Иркутска «СОШ № 63». Респондентами стали 75 обучающихся в возрасте 16–18 лет. По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Подвержены отрицательным эмоциям во время общения по необходимости 60 % респондентов. Этим учащимся было рекомендовано развивать свои коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект. Мы установили, что 50 % респондентов испытывают негативные эмоции перед сном. Для изменения этой ситуации можно рекомендовать расслабле-

<sup>1</sup> Авторы К. Ю. Овчинникова, И. А. Бабанова.



ние, чтение и другие приятные занятия. Утренний подъем проблематичен для 38 % старшеклассников. Возможно, они «совы» и им не хватает времени для того, чтобы выспаться, хотя могут быть и другие причины. Легко по утрам «жаворонкам», которых оказалось большинство – 62 %. Испытывают эмоциональный дискомфорт во время учебных занятий 42 % респондентов, включая «сов». Цифровая среда (телевизор, компьютер, телефон) занимает очень много времени у современных людей, но при этом к ней испытывают негативные эмоции 15 % респондентов. Общение в семье – любимое занятие 87 %, но 13 % испытывают дискомфорт. В этих семьях необходимо менять стиль общения, проявлять больше доброты и взаимопонимания. Хобби и общение по интересам лидируют, только 8 % респондентов не испытывают положительных эмоций в связи с этими событиями. Подводя общие итоги, можно сказать, что самые благоприятные в эмоциональном плане виды деятельности для старшеклассников – это «хобби» и «общение по интересам», им было присвоено первое место в ранговой иерархии. На втором месте – «общение в семье»; на третьем месте – «цифровая среда»; «утренние процедуры» – четвертое место. На пятом месте – «учебная деятельность». На шестом – «мысли перед сном», этот показатель может быть изменен в лучшую сторону каждым участником эксперимента, после осознания своих проблем с эмоциями. На последнем месте – «общение по необходимости».

Обобщенная оценка силы эмоций проводилась на основе итоговой суммарной оценки по каждому респонденту. Эмпирическим путем были определены границы: высокий уровень достигли 29 % респондентов; средний – 50 %; низкий был отмечен у 21 % участников эксперимента. Эти данные соответствуют кривой нормального распределения Гаусса. Некоторые учителя и родители тоже участвовали в опросе и оставили положительные отзывы. Сила эмоций педагогов школы и родителей была выше, чем у старшеклассников. Видимо, с опытом приходит осознание необходимости контролировать эмоции, не поддаваться плохому настроению.

Если у респондента преобладают отрицательные эмоции, то во время интерпретации результатов ему нужно рассказать о психосоматике – это направление в медицине и психологии, изучающее влияние психологических факторов на возникновение, течение, исход заболеваний. Большой вклад в развитие психосоматики внес персидский врач, ученый, философ и поэт Али ибн Сина, или Авиценна. Ему приписывают эксперимент, когда за двумя овцами очень хорошо ухаживали и кормили, но у одной перед глазами был царский двор, праздник и радость, а другая постоянно видела голодного волка и вскоре умерла от язвы желудка. Так он доказал, что окружающая среда и наше отноше-

ние к ней, наши эмоции очень сильно влияют на наше здоровье. Об эмоциональном стрессе можно говорить в том случае, если эмоция приобретает силу или длительность, при которых оказываются недостаточными возможности человека к восстановлению психического равновесия. Проведенный опрос помогает участникам задуматься о том, что их эмоции могут привести к психосоматике.

Практическая значимость работы в том, что благодаря проведенному исследованию мы выяснили, какие эмоциональные проблемы существуют у юношества – учащихся старших классов. Большинство участников экспериментального исследования были нам очень благодарны за полученную информацию, разъяснительные беседы о вреде негативных эмоций, о необходимости изменения отношения к разным видам деятельности. Изучение силы эмоций с помощью нашего опросника помогло некоторым учащимся и взрослым избавиться от чрезмерных негативных переживаний, улучшить свое настроение, стать более энергичными и продуктивными. В древности личность человека описывали с помощью образа повозки, в котором лошади символизировали эмоции, вожжи – волю, кучер – ум, карета – тело, а госпожа в карете олицетворяла душу человека. На примере этого образа можно легко представить, какую роль играют эмоции на нашем жизненном пути.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Измайлов Ч. А., Черноризов А. М. Психофизиологические основы эмоций : учеб. пособие для вузов. М. : МПСИ, 2004. 72 с.
2. Якобсон П. М. Психология чувств и мотиваций. М., 1998. 304 с.

## УЛЫБКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОЗИТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СЕБЯ И ОКРУЖАЮЩИХ

**М. П. Байдикова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: baydikovam2019@mail.ru*

С самого детства мы слышим советы и доводы, касающиеся хорошего настроения, в частности, улыбки. Многие помнят мамины короткие просьбы: «Улыбнись и станет легче», и наверняка каждый ребенок слышал знаменитые строчки: «От улыбки хмурый день светлей». В детстве не многие понимают важность этих простых фраз, пожалуй, даже сами родители не осознают их научной стороны. Но на самом деле и наставления родителей, и знаменитая фраза из детской песни обоснованы психологией и нейрофизиологией. Так почему же человеку становится легче от улыбки?

Американский журналист Дональд Ричи, проживавший в Японии с 1960-х гг., указывает на одну из особенностей «подавления» японцами негативных эмоций с помощью улыбки. В эссе журналист отмечает, что в Японии функция улыбки интернализирована, введена внутрь. Улыбка в Японии является бессознательным жестом и наблюдается даже тогда, когда улыбающийся человек думает, что за ним не наблюдают. Эта улыбка не означает радости. Но она означает, что к неприятности отнеслись без ропота и с бодростью [1].

Эссе Д. Ричи отражает теорию мимической обратной связи, разработанную П. Экманом, Р. Левинсоном и В. Фризенем. Согласно их теории при наличии определенного стимула происходит автоматическое изменение положения лицевых мышц, данное изменение характерно для одной из фундаментальных эмоций. Взаимосвязь мимики и эмоционального состояния приводит к тому, что первое способно запускать механизм активации второго. Так, американский психолог Роберт Зайонц определил, что частое повторение звуков «и» и «а», артикуляционные характеристики которых схожи с теми, что выражены в улыбке, приводит к непосредственному переживанию приподнятого настроения [2].

Но как же формируются эмоции на физиологическом уровне? Ответ на данный вопрос кроется в понимании механизма работы нейронной связи. Дело в том, что мозг воспринимает окружающую действительность, как набор понятий (ранее изученных проявлений окружающего мира). Уже зафиксированное нашим мозгом понятие обрастает свойствами, которые, в свою очередь, помогают идентифицировать объект. Наше тело – один из многочисленных источников для предо-

ставления понятий, а наши ощущения дают возможность мозгу конструировать свою дальнейшую работу.

Важную роль в процессе формирования эмоций играет лимбическая система [3]. Она непосредственно взаимодействует с лицевыми мышцами. При выработке гормона счастья лимбическая система подает определенные сигналы, например, большой скуловой мышце. Результатом подобного взаимодействия становится видимая улыбка.

Но существует и обратный процесс: мозг способен ощущать специфическое напряжение скуловых мышц, сопоставляя его с ранее изученным понятием «счастье». В данном случае нейронные цепи, управляющие лицевыми мышцами, усиливают выработку гормонов, отвечающих за хорошее настроение.

Таким образом, сформированное понятие мозга о «внешнем виде» эмоций создает двустороннюю цепочку: улыбка  $\rightleftharpoons$  лимбическая система (содержит в себе гипоталамус, координирующий работу эндокринной системы)  $\rightleftharpoons$  гормон счастья.

Помимо адаптации к собственной мимике окружающих, наш мозг способен приспособиться к мимике окружающих. Так, с помощью эмоционального подражания окружающим человек способен лучше осознать природу эмоции субъекта. Социальные психологи Паула Ниденталь и Адриен Вуд в своих исследованиях описали именно этот факт, назвав его сенсомоторной имитацией. Данную особенность мозга в социальной психологии также называют эмоциональным заражением. Эмоциональное заражение преследует человека на протяжении всей жизни: индивид учитывает особенности поведения социальных групп, стараясь комфортно чувствовать себя в их окружении, именно поэтому мы невольно смеемся вместе со зрительным залом при просмотре комедии.

Для детального анализа влияния улыбки на эмоциональное состояние человека и социальной группы мы провели ряд экспериментов.

Первый эксперимент был проведен с целью выявления влияния улыбки на эмоциональное состояние человека. Идейная основа эксперимента была взята из трудов немецкого психолога Фрица Штрака, который в своем исследовании подтвердил восприимчивость к эмоциям при их искусственном стимулировании. Эксперимент, основанный на идеи Штрака, представлял собой двухнедельную работу с группой, состоящей из 12 добровольцев. В течение первых четырех дней всем участникам эксперимента необходимо было оценивать свое эмоциональное состояние по шкале от 1 до 10 (чем выше цифра, тем более хорошее настроение отмечает у себя участник).

Второй этап эксперимента проводился спустя неделю. Перед тем как приступить к оценке своего эмоционального состояния на этом этапе, участникам была дана инструкция. Согласно новым условиям им

необходимо было улыбаться в течение трех минут, лишь после этого прислушаться к себе и выбрать соответствующую оценку, характеризующую их настроение в текущий момент. Естественно, участники не знали истинной цели эксперимента.

В данном эксперименте мы получили следующие результаты: у 50 % респондентов было выявлено стабильное улучшение эмоционального состояния во второй серии эксперимента по сравнению с первой серией. Результаты их суммарной ежедневной оценки своего настроения значительно улучшились со второй недели. У двоих участников эксперимента (17 %) была выявлена неоднозначность измерений: сопоставление их эмоционального состояния в одинаковые дни недели было различным, оно либо улучшалось, либо ухудшалось. Наконец, оставшиеся 4 участника эксперимента (33 %) не показали в своих самоотчетах динамики изменения настроения.

Несмотря на столь непродолжительный по времени эксперимент и небольшую выборку участников ( $n = 12$ ), все же мы можем сделать вывод о некотором позитивном влиянии улыбки на состояние самого человека (по результатам самооценивания).

Второй эксперимент был направлен на выявление влияния улыбки говорящего на эмоциональное состояние социальной группы, с которой он взаимодействует. В эксперименте приняли участие студенты двух учебных групп ( $n = 35$ ). Им необходимо было просмотреть визитки четырех вожатских отрядов (рис.).



Рис. Кадры из видеороликов

Визитки представляли собой монолог актеров, в котором каждый рассказывал об особенностях собственного студенческого отряда. Тексты для актеров были написаны таким образом, что в них присутствовала идентичная информация, но она тасовалась по тексту. Благодаря этому информационная составляющая визиток была однотипной. Но отличительной чертой актера являлось наличие (у актеров № 2 и 4) или полное отсутствие (у актеров № 1 и 3) в его видео улыбки. Для необходимого эффекта актеры снимались в приближенном ракурсе. Испытуемым после просмотра видеовизиток предлагалось ответить на ряд вопросов.

Выводы по результатам эксперимента:

➤ Большинство респондентов захотели присоединиться ко второму отряду (47 % опрошенных), и к четвертому (36 % опрошенных). Напомним, визитки этих отрядов отличались наличием улыбки у актеров.

➤ Наибольшую симпатию из актеров вызвали парень и девушка все тех же отрядов (второго и четвертого) – 80 %.

➤ Также подчеркнем: 83 % опрошенных отмечали изменение своего эмоционального состояния вслед за сменой роликов. В их открытых ответах звучали фразы: «...при просмотре ролика о втором отряде мое настроение улучшилось и захотелось улыбнуться в ответ»; «если актер был жизнерадостный и улыбчивый, то и мне хотелось улыбнуться ему». Это свидетельствует о позитивном влиянии улыбки говорящего на группу, с которой он взаимодействует. Такой участник вызывал положительную ответную реакцию у слушателей, его слова воспринимались аудиторией более весомо, и у студентов возникало желание присоединиться именно к этому отряду.

Таким образом, результаты проведенных нами экспериментов подтвердили теоретические положения о том, что улыбка способна оказывать воздействие на эмоциональное состояние человека.

Однако стоит отметить, что не всякое настроение можно изменить одной улыбкой. На человека ежедневно влияют различные факторы, которые, в свою очередь, формируют наши эмоции. Социальная ситуация, здоровье и другие аспекты жизни человека способны оказывать большое влияние на эмоциональное состояние.

И все же стараться чаще улыбаться необходимо! Ведь мы с помощью улыбки не только влияем на собственное эмоциональное состояние, но и формируем эмоции других людей, с которыми вступаем во взаимодействие. Особенно это важно для тех, чья профессиональная деятельность связана с общением и взаимодействием с людьми.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дональд Ричи: Трактат о японской эстетике / пер. с англ. Беркли. 2007. 46 с.
2. Изард К. Эмоции человека. М. : Моск. ун-т, 1980. 440 с.
3. Коломинский Я. Л. Человек: психология. М. : Просвещение, 1986. 72 с.

## ПРОБЛЕМА ЭМПИРИЧЕСКОГО ВЫЯВЛЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА В УСТНОЙ РЕЧИ

**А. В. Визгина**

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет*

*им. М. В. Ломоносова»*

*Москва, Россия*

*E-mail: annavizgina@yandex.ru*

Понятие «внутренний диалог» (ВД) вбирает в себя множество различных форм общения человека с самим собой. Мы придерживаемся наиболее общего понимания ВД как ограниченного во времени, осуществляемого одним человеком процесса речевого диалогического взаимодействия между разными смысловыми позициями. И хотя под это определение подпадает целый спектр феноменов ВД, общей основой для всех них является принципиальная способность человека вставить в разные позиции по отношению к чему-либо, в том числе и к себе самому. Одной из предпосылок этой способности является полимотивированный характер бытия человека, широта его связей с миром, неизбежно порождающая внутренние противоречия и конфликты. Соответственно, ВД между конфликтующими позициями можно рассматривать как речевую форму существования внутреннего конфликта. ВД может возникать как прямое выражение в речи внутреннего конфликта в виде попеременного развертывания конфликтующих позиций либо как способ совладания с тревогой, вызванной внутренним конфликтом. Таким образом, к функциям этого типа ВД можно отнести разрешение конфликта через выработку новой интегральной позиции или осуществление выбора, а также уменьшение тревоги через углубление самопонимания и самопринятия, оказание внутренней поддержки себе, самоуспокоение.

Однако всегда ли ВД являются конструктивными? В современных работах, посвященных данной теме, признается существование, наряду с конструктивными, дисфункциональных форм ВД. Последние не справляются с перечисленными функциями, приводя либо к консервации конфликта, либо к защитному искажению самосознания, препятствуя подлинному контакту с собой. Какими особенностями должен обладать внутренний диалог, чтобы он мог реализовать указанные функции? В литературе, посвященной этой теме, отмечается важная роль таких формальных характеристик ВД, как развернутость, характер взаимодействия между позициями, динамика диалога [3; 6]. От того, насколько обе позиции развернуты и способны взаимодействовать друг с другом («слышать друг друга»), а также находиться в отношениях кооперации, зависит, будет ли диалог развиваться и сможет ли он привести к конструктивному разрешению конфликта. Таким образом,

ВД можно рассматривать как некий «мотор»,двигающий личность в направлении изменений, при условии, если оппонирующие позиции будут не только противостоять друг другу, но и взаимодействовать, контактировать между собой, постепенно изменяясь, взаимно обогащаясь, рождая новые позиции.

Однако возможно ли эмпирическое подтверждение существования конструктивных и дисфункциональных форм ВД? В ряде исследований были получены данные, косвенно свидетельствующие о преобладании конфликтных, неконструктивных ВД над конструктивными. Было проведено исследование на материале ответов на Опросник внутридиалоговой активности, показавшее, что склонность к ведению ВД коррелирует с низкой самооценкой, тенденцией к самокопанию, самообвинению [1]. Но эти данные были получены не на основании анализа естественно протекающего ВД, а с помощью самоотчетов респондентов. Что же касается эмпирического изучения спонтанного ВД в его процессуальной форме, то оно наталкивается на методологические трудности.

Ранее автором статьи была предпринята попытка преодолеть эти трудности через исследование спонтанно возникающих ВД во время выполнения письменного задания описать себя [3; 4]. Внутренне-диалогический анализ письменных самоописаний подтвердил вывод о преобладании защитных и конфликтных ВД. При этом защитные диалоги имели преимущественно свернутую форму, когда одна из позиций (основная) была представлена явно, а оппонирующая (альтернативная) была свернута. Были также выявлены конфликтно-неконструктивные ВД, в разной степени развернутые, представляющие собой взаимное отрицание противостоящих позиций. Общей особенностью ВД, выявленных в самоописаниях, была их определенная неполноценность, которая проявлялась в следующих признаках: свернутость, односторонность, отсутствие динамики, часто дезинтегрированность (отсутствие взаимодействия между позициями). Причин такого преобладания неконструктивных форм ВД может быть несколько. Возможно, все дело в специфике материала, так как письменные самоописания с формальной точки зрения являются монологами. Но на наш взгляд, существует и более глубокая причина, связанная с тем, что индивиду наедине с собой трудно длительное время развивать и поддерживать внутренний диалог, вызывающий сильный негативный аффект. Это приводит к тому, что вместо конструктивного развития происходит свертывание, перерождение в защитную форму или преждевременное прерывание ВД.

Мы предполагаем, что один из путей преодоления этого ограничения лежит в выведении ВД в пространство внешнего диалога, а именно выявление респондента ВД в устном рассказе о себе в присутствии заинтересованного Другого. Здесь мы опираемся на идеи М. М. Бахтина о взаимосвязи между внешним и внутренним диалогом и, в частности, о



том, как наличие слушателя или адресата диалогизирует высказывание о себе героя [2]. Развивая его идеи, мы полагаем, что стремление быть понятым слушателем (психологом-интервьюером, например) должно побуждать человека к более полному выражению своих мыслей, переживаний. Это должно способствовать развертыванию ранее скрытых, не до конца артикулированных позиций, подчас вступающих в конфликт с его предыдущими утверждениями. Еще одним актуализирующим ВД-фактором может быть стремление человека убедить в чем-то своего визави, а через него и самого себя, проверить свою позицию на обоснованность.

Таким образом, перед нами встает задача разработки модели и системы категорий анализа спонтанного ВД в устной речи респондента в ходе исследовательского интервью. С этой целью мы обратимся к представленным в современной литературе данным, имеющим отношение к рассматриваемой форме ВД, для выявления ключевых параметров, которые можно было бы использовать при создании такой системы. Речь идет, прежде всего, об исследованиях ВД в рамках психотерапии, объединенных под эгидой Теории диалогического Я [7]. Особый интерес представляют те работы, в которых с помощью специально разработанных процедур анализа в потоке речи клиента выявлялись конфликтующие голоса, и затем изучались их взаимодействие и динамика в ходе психотерапевтического процесса. Кроме того, мы обратимся к пониманию ВД в современном экзистенциальном анализе. Не останавливаясь на нюансах различий в подходах, выделим основные моменты, важные для разработки модели ВД, выявляемого в устной речи респондента:

1. Неконструктивные ВД, характеризующие речь клиентов на начальных этапах терапии, отличаются односторонностью, свернутостью, краткостью, дезинтегрированностью, отсутствием динамики и часто защитным характером [7; 9]. Их монологизированность проявляется в том, что отчетливо звучит доминирующий голос (или сообщество голосов), альтернативные же голоса заглушаются и выражены недостаточно.

2. ВД способен развиваться, проходя разные стадии от дисфункционального к конструктивному полюсу континуума. С помощью качественной процедуры выявления в потоке речи клиента противостоящих голосов (позиций) и их динамики была разработана Шкала ассимиляции проблемного опыта APES [9]. Модель рассматривает стадии развития ВД в направлении постепенной ассимиляции сообществом доминирующих голосов – отчужденных, скрытых, урезанных голосов Я.

3. Само по себе свободное развертывание ВД способно привести к позитивной динамике благодаря более полному выражению ранее скрытых, отчужденных, подавленных голосов ВД. В разных подходах

степень активности психотерапевта может варьировать, но, независимо от подхода, сам психотерапевтический контакт способствует не только разворачиванию каждого голоса, но и запуску диалога между ними. Таким образом, исходя из стадий ассимиляции, отчужденный голос начинает звучать все более отчетливо, возникая в речи попеременно с доминирующим голосом. При этом постепенно диалог переходит из состояния дезинтегрированности, когда голоса как бы «не слышат друг друга», к конфликтному противостоянию, напоминающему взаимную пикировку, а затем, по мере разворачивания, конфликтующие голоса переходят от отвержения друг друга к поиску взаимного понимания.

4. Первичный ВД, выявляемый в речи клиента в самом начале терапии, может характеризоваться разной степенью зрелости и находиться на разных уровнях развития. Это означает, что человек потенциально способен к ведению конструктивного ВД и без прохождения терапии.

5. ВД способен к позитивной динамике не только внутри одной терапевтической сессии, но даже и в **рамках одного ограниченного во времени непрерывного высказывания** клиента [8]. При этом позитивным будет считаться любое развитие диалога в сторону перехода к более конструктивной форме, в зависимости от того, на какой изначальной стадии находится ВД. Например, в процессе своего разворачивания ВД может переходить от одностороннего защитного к двустороннему конфликтному противостоянию или от конфликтного противостояния к кооперативному взаимодействию. В обоих случаях фиксируется позитивная динамика ВД, но полностью его можно считать конструктивным по факту выполнения им функции разрешения внутреннего конфликта, т. е. когда он приводит к определенному результату (выработке новой интегративной позиции или совершению выбора, принятию решения). Возможно и обратное развитие ВД, когда происходит отрицательная динамика, т. е. переход от равноправного взаимодействия между конфликтующими позициями к позиции защитного отрицания. В рамках концепции инновационных моментов такая динамика определяется в терминах смыслового затухания, приводящего к отказу от самоизменения и к сохранению дезадаптивного Я-нарратива.

Приведем примеры дисфункциональных ВД, выявляемых в рамках разных психотерапевтических направлений: односторонняя самокритика, самоуничижительные комментарии, самообвинения, долженствования (односторонний, монологизированный ВД, препятствующий полноценному контакту с самим собой); конфликтный внутренний диалог-клинч между неудовлетворенностью собой или ситуацией и переживанием своей неспособности что-либо изменить (застывшее противостояние взаимно отрицающих тенденций); защитное отрица-

ние проблем и трудностей (основная позиция отчетливо слышна в содержании высказываний, альтернативная же позиция, выражающая недовольство, дает о себе знать косвенно). Обобщая, авторы делают вывод, что дисфункциональные диалоги препятствуют истинному контакту человека с самим собой и с реальностью, травмируют, поддерживают чувство беспомощности. Примеры конструктивных ВД нам предлагает экзистенциальный анализ: ВД как конфронтация с завышенными ожиданиями и требованиями к себе, с самоуничижительной самокритикой, страхами, опираясь на адекватную картину себя и принятие себя таким, какой есть; ценностный выбор через соотнесение с собой, своей совестью и т. п. [5]. Если обобщить, конструктивные ВД углубляют контакт человека с собой, способствуют его внутренней согласованности, ведут к личностной интеграции.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее существенные аспекты и параметры, которые, по нашему мнению, характеризуют спонтанно актуализирующийся в устной речи ВД и могут быть использованы при разработке системы категорий для его эмпирического анализа. Среди них: степень развернутости конфликтующих позиций, степень взаимодействия между ними, наличие основной и альтернативной позиции, количество циклов, положительная или отрицательная динамика, результативность ВД, тематические показатели и т. п. На наш взгляд, применение этих параметров позволит выявлять в речи респондента как конструктивные, так и дисфункциональные ВД.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Астрцов Д. А., Леонтьев Д. А. Психодиагностические возможности «Шкалы внутренней диалоговой активности» П. Олеся // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2015. № 4. С. 66–81.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. 470 с.
3. Визгина А. В. Эмпирическое изучение спонтанных внутренних диалогов // Вопр. психологии. 2007. № 1. С. 101–110.
4. Визгина А. В. Выявление внутренних диалогов в письменной монологической речи // Инновации в науке. 2016. 10 (59). С. 134–144.
5. Лэнгле А. Основы экзистенции как методические элементы для практики. Конфронтация с собой, работа с сопротивлением, синдром ожесточения // Экзистенц. анализ. 2019. № 10–11. С. 8–52.
6. Brinegar M., Stiles W., Greenberg L. Building a meaning bridge: Therapeutic progress from problem formulation to understanding // Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53, N 2. P. 165–180.
7. Hermans H. The dialogical self: between exchange and power // H. Hermans, G. Dimaggio (Eds.) The dialogical self in psychotherapy. London, 2004. P. 13–28.
8. Ribeiro A., Gonçalves M. Maintenance and Transformation of Problematic Self-Narratives: A Semiotic-Dialogical Approach // Integrative Physiological and Behavioral Science. 2010. Vol. 45, N 3. P. 281–303.
9. What does the first exchange tell? Dialogical sequence analysis and assimilation in very brief therapy / W. Stiles, M. Leiman, D. Shapiro, G. Hardy // Psychotherapy Research. 2006. Vol. 16. P. 408–421.

## ОШИБКИ ЭКСПЕРТОВ В СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СУДЕБНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗАХ

**М. Л. Демина**

*ВСФ ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: dyomina-mari@mail.ru*

В настоящее время отмечается интенсивный процесс привлечения психологов в уголовное и гражданское судопроизводство в качестве экспертов.

Известно, что основным документом, определяющим правовой статус судебно-экспертной деятельности и заключений экспертов, является Федеральный закон от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации». Заключение эксперта, согласно ст. 8 указанного закона, должно основываться на положениях, дающих возможность проверить обоснованность и достоверность сделанных выводов на базе общепринятых научных и практических данных. В статьях 4–8 данного законодательного акта определяются также принципы организации судебно-экспертной деятельности [3].

Заключение эксперта приобретает особое значение и может заметно повлиять на формирование внутреннего убеждения суда. Стоит отметить, что экспертные ошибки существенно повышают риск ошибки судебной.

Далее приводятся типичные и распространенные ошибки при проведении судебной экспертизы, встречающиеся в заключениях экспертов:

1. К наиболее существенным замечаниям относится отсутствие во вводной части заключения сведений о методах, применяемых экспертами при исследовании. Часто встречается и некорректное использование методик. Так, согласно ст. 25 указанного закона в заключении эксперта или комиссии экспертов должны быть отражены содержание и результаты исследований с указанием примененных методов. Стоит подчеркнуть, что отсутствие расчетов по методикам, балльных оценок опросников, цифровых значений шкал тестов, анкет лишает суд возможности убедиться в объективности и непредвзятости сделанных экспертами выводов и перепроверить их.

2. При исследовании не указаны цели проведения методов и методик. Прежде всего, к каждому тесту и/или методике должна прилагаться инструкция. Далее эксперту следует указать порядок выполнения заданий и способ фиксации ответов на вопросы. Так, например, при анализе проектированных методик экспертам необходимо указать ход

обследования, а также описать, что изображено на рисунке, в какой последовательности были нарисованы детали рисунка, были ли комментарии и пояснения к рисунку, отметить скорость выполнения методики и пр. В некоторых заключениях не ясно, каким образом была дана инструкция, усваивалась ли она с первого предъявления, тем самым эксперты вводят в заблуждение пользователей заключения, а также допускают неоднозначные толкования полученных результатов, что может привести к искажению выводов.

3. Следующая распространенная ошибка заключается в том, что эксперты-психологи не прилагают к своему заключению материалы, иллюстрирующие заключение эксперта, которые, согласно требованиям ст. 25 Федерального закона «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», должны прилагаться к заключению и быть его составной частью.

4. Одной из распространенных ошибок экспертов-психологов также является отсутствие изучения когнитивных особенностей подэкспертных. В связи с чем возникает вопрос о том, каким образом эксперт может вообще проводить судебно-психологическую и судебно-психолого-педагогическую экспертизу не удостоверившись, что его подэкспертный (ребенок, взрослый) понимает инструкции, его внимание в данный момент не рассеяно, мышление не нарушено и т. д.

5. Не всегда регламентирована структура заключения экспертов. Так, заключение должно быть оформлено и подписано экспертами с выделением частей, в которых должно быть отражено, кто из экспертов провел конкретные исследования. Например, в судебных экспертизах по гражданским делам стоит обращать внимание на ст. 86 Гражданского процессуального кодекса РФ «Заключение эксперта» и ст. 25 «Заключение эксперта или комиссии экспертов и его содержание» Федерального закона № 73-ФЗ [1; 2; 3].

6. Следует добавить и ряд претензий к описанию исследовательской части заключения. Так, нередко в заключениях приводится сплошное цитирование пояснений подэкспертных, подменяющее научно-психологический анализ обывательскими представлениями. Тем самым эксперты вводят в заблуждение пользователей заключения, а также допускают неоднозначные толкования полученных результатов, что может привести к искажению результатов исследования.

7. В заключениях экспертов не всегда указан список литературы, часто отсутствует список методических и справочных источников, использованных экспертами в ходе производства экспертизы. Тем самым эксперты допускают грубое нарушение и противоречат методическим рекомендациям, примененным при проведении судебной экспертизы, что также приводит к искажению выводов.

Анализ литературы также показал, что в заключениях государственных и негосударственных экспертов часто встречаются существенные методологические проблемы. Так, Л. А. Волохова и Т. Н. Секераж по этому поводу отмечают, что методологические проблемы свидетельствуют об отсутствии четкой теоретической и научно-методической основы проводимых исследований при производстве судебных экспертиз [4].

Итак, подчеркнем, что указанные выше ошибки, которые встречаются в судебно-психологических и психолого-педагогических экспертизах, относятся к числу профессиональной некомпетентности экспертов-психологов.

Таким образом, анализ заключений судебно-психологических и судебно-психолого-педагогических экспертиз показал, что наиболее существенными ошибками являются неполнота исследования, методологические нарушения, связанные с отсутствием описания методик, хода исследования, фиксации результатов и их интерпретации, что исключает проверки корректности оценкой результатов психологической диагностики, неверным феноменологическим анализом.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бышляго С. А. К проблеме комплексной судебной психолого-психофизиологической экспертизы в психологии // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2013. Т. 1. С. 35–40.
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14 нояб. 2002 г. № 137-ФЗ (с изм. и доп.) // Собр. законодательства РФ. 2002. № 46. Ст. 4532.
3. О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации : федер. закон от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ (с изм. и доп.) // Собр. законодательства РФ. 2001. № 23. Ст. 2291.
4. Волохова Л. А., Секераж Т. Н., Производство судебных психологических экспертиз видеозаписей оперативных и следственных действий // Теория и практика судебной экспертизы. 2015. № 4 (40). С. 88–97.

## ПОЗИТИВНОСТЬ ОБРАЗА Я И ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

**А. С. Горшкова**

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова», Москва, Россия  
E-mail: kitsune\_2@outlook.com*

В современных социокультурных условиях, имеющих неоспоримое влияние на личность человека, особую актуальность приобретает анализ такого образования, как образ Я, так как в нем отражен набор характеристик, с помощью которых каждый человек описывает себя как индивидуальность в сферах социального взаимодействия, телесности, собственного объективного бытия, самооценки и отношения к себе. Под образом Я мы будем понимать совокупность образов чувств и представлений о своих действиях в отношении себя и окружающих (К. Роджерс), а также набор характеристик, с помощью которых каждый человек описывает себя как индивидуальность, как существо, обладающее психологическими свойствами: характером, личностными особенностями, способностями, привычками, странностями и склонностями (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев, И. И. Чеснокова, Н. И. Сарджвеладзе и др.) [1]. По мнению Р. Бернса, Ф. Патаки, Т. И. Палачевой и других ученых, он включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный – образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т. д.;
- эмоционально-оценочный – отношение к самому себе в том числе и как к обладателю того или иного содержания когнитивного компонента;
- поведенческий – реализация на практике мотивов, целей в соответствующем поведении.

Образ Я связан с уровнем развития самосознания. Чем более развито самосознание индивида, тем осознаннее, осмысленнее его представления о себе, чувства, поступки, действия и тем эффективнее он действует, поскольку осознанное отношение к собственным потребностям, адекватная оценка своих возможностей и способностей позволяет корректировать жизненные сценарии и паттерны поведения. Отсюда адекватное представление о себе является условием успешности деятельности и служит средством адаптации в обществе и адекватной коммуникации в нем. Таким образом, позитивный образ Я созвучен с высоким самосознанием, а равно с развитым самопониманием, уверенностью в себе, самоотношением [8].

Самопонимание связано с самоуважением, означающим самоудовлетворенность, самопринятие, чувство собственного достоинства, согласованность своего актуального Я и идеального Я. Уверенность в себе подразумевает генерализованное отношение индивида к собственным знаниям, умениям, навыкам и возможностям, реализующееся в условиях актуализации затрагивающей индивида социальной задачи, предполагающей личную вовлеченность в ее выполнение. Самоотношение являет собой переживание собственной ценности и определяется такими дефинициями, как самоуважение, любовь к себе, чувство расположения, самооценка, самоуверенность, самообвинение, самопринятие.

Особенно актуальными вопросы соотношения разных аспектов образа Я, его когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов, становятся в последние десятилетия в связи с теми кардинальными трансформациями, которые происходят в современном мире. Эти вопросы связаны с поисками путей и стратегией создания адекватного, дифференцированного образа Я, помогающего человеку сочетать стремления к самоактуализации и социализации.

Среди наиболее важных требований и ожиданий, предъявляемых к современной личности и непосредственно регулирующих конструирование образа Я, были и остаются полоролевые, гендерные ожидания, которые в настоящее время также претерпевают трансформацию, размытие. Под влиянием экономических, политических, социальных, культурных изменений в обществе преобразовываются и традиционные гендерные ролевые модели, представления об идеальных свойствах мужчины и женщины, устоявшиеся паттерны их поведения в обществе.

Гендерная идентичность – это базовое, фундаментальное чувство своей принадлежности к определенному полу/гендеру, осознание себя мужчиной, женщиной или существом иного, «третьего» пола, связанное с представлениями человека о своем поле [5] и создающееся как результат взаимодействия его природных задатков и соответствующей социализации. Активным участником этого взаимодействия является сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему роли и модели поведения.

Содержание гендерной идентичности раскрывается через понятия «маскулинность» и «фемининность» как осознание индивидом своей связи с этими культурными дефинициями. Сами они, согласно постмодернистской концепции, анализируемые и являемые в обществе уже не как ригидные модели и образцы поведения, а как процесс постоянного возникновения и развития феноменов в результате социального взаимодействия [7], требуют от личности активности в «конструировании гендера», гибкости в разыгрывании тех или иных ролевых моделей в



зависимости от речевого контекста (дискурса). Уже эта активность сама по себе сложна и ресурсозатратна, здесь легко потерпеть неудачу, а потому она стрессогенна и может провоцировать формирование низкого самопринятия, низкой самооценки, высокой внутренней конфликтности, низкой уверенности в себе, субъективного увеличения количества негативно воспринимаемых в себе качеств и т. д.

Дополнительным фактором, увеличивающим влияние гендерной идентичности на позитивность самосознания, может быть размытость и противоречивость образцов идентификации для мужчин и женщин. Так, социальные институты транслируют диаметрально противоположную информацию; социальные сети и СМИ предъявляют обществу разнородные идеалы для подражания – как консервативно маскулинные или фемининные, так и андрогинные или гендерно неконформные; наконец, открытость площадок сети Интернет для комментариев демонстрирует столь же разнородные оценки этих идеалов: от культуры толерантности до обострения всех видов буллинга. Все это приводит к тому, что в ходе конструирования своего гендера современный человек теряет, отвечая самому себе на вопрос «как принято?».

Также важно отметить, что маскулинность в современном обществе является эталоном успешной личности как для мужчин, так и для женщин, в то время как фемининность с трудом уходит от негативных коннотаций, связанных с синонимичностью к слову «женственность». И. С. Кон пишет: «Русские слова “мужество” и “мужественность” обозначают не просто совокупность специфически “мужских” (не важно, реальных или воображаемых) качеств, но и морально-психологическое свойство, одинаково желательное для обоих полов... Выражение “мужественная женщина” звучит очень хорошо, а “женственный мужчина” – очень плохо» [4, с. 42]. Подобные трактовки могут конструировать серьезные противоречия в формировании собственной идентичности.

Наконец, дистресс, который человек испытывает из-за гендерной дисфории (несовпадения между своей гендерной идентичностью и полом, приписанным при рождении) анализируется как психологией, так и психопатологией, психиатрией, эндокринологией, что доказывает особую роль гендера в психологическом благополучии.

Все вышеизложенное говорит о том, что гендерная идентичность непосредственно влияет на уверенность в себе, самоуважение, самопринятие, самопонимание и самосознание, а поэтому, в зависимости от степени своей полноты и гармоничности, будет прямо влиять на степень позитивности образа Я.

Это подтверждает ряд современных исследований, проведенных в данной области. Так, по данным А. В. Визгиной [2], носители маскулинных черт характера отличаются более высокой самооценкой, уровнем

самоотношения и психическим благополучием в целом, чем носители фемининной идентичности. Позитивное самоотношение у женщин связано с закрытостью самосознания, не допускающего сомнений в собственных достоинствах. Д. И. Савельев [6] указывает, что маскулиная группа вне зависимости от пола значительно превосходит андрогинную и маскулиную по самоинтересу и самообвинению, а группа маскулинов имеет большие показатели самопринятия и аутосимпатии.

Наше предыдущее исследование образа Я у мужчин и женщин [3] показало, что мужской образ Я характеризуется меньшей дифференцированностью, сглаживанием мужского полоролевого содержания и внутренне детерминированной самооценкой, в то время как женский образ Я более дифференцирован и характеризуется выраженным женским полоролевым содержанием и внешне регулируемой самооценкой. Представляется целесообразным спланировать исследование с учетом гендерной идентичности мужчин и женщин, степени ее соответствия полу.

Гипотеза исследования: более позитивная (соответствующая полу и не вызывающая противоречий) гендерная идентичность связана с более позитивным компонентным содержанием образа Я, при этом сила этой связи различна у мужчин и женщин.

Предполагаемые методики исследования:

1. Диагностика гендерной идентичности (С. Бем, модификация В. А. Лабунской и М. В. Бураковой).
2. Проективная самооценка гендерной идентичности Я – женщины/мужчина (Л. И. Ожигова).
3. Авторские опросники «Представления о телесном Я»; «Представления о социальном Я»; «Представления о психологическом Я»; «Представления о самооценке».
4. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.
5. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, в модификации Т. В. Румянцевой, авторская модификация).
6. Методика исследования самоотношения С. Р. Пантилеева.

Мы ожидаем, что более маскулинные мужчины и фемининные женщины с более высоким уровнем полотипизированной идентификации будут давать более развернутые и объективно позитивные самоописания (когнитивный компонент образа Я), покажут более позитивную самооценку и структуру самоотношения (эмоционально-оценочный компонент образа Я), более продуктивные, адекватные паттерны поведения и реагирования, в том числе в межличностных взаимодействиях (поведенческий компонент образа Я). При этом у мужчин эта связь будет выражена сильнее, чем у женщин: маскулинизация женщин менее дезадаптивна и менее порицается обществом, в отличие от феминизации мужчин.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Психология. 2012. № 6 (265). С. 4–11.
2. Визгина А. В. Гендерные особенности процессов самосознания и самоотношения // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XXIX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2013. С. 43–55.
3. Горшкова А. С. Психологические особенности «образа Я» у современных молодых мужчин и женщин // XXI век: гуманитарные и социально-экономические науки : тез. выступлений на XXIX Всерос. чтениях студентов, аспирантов, молодых ученых с междунар. участием. В 2 ч. Ч. 1. Тула : ТулГУ, 2020. С. 198.
4. Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М. : Время, 2009. 496 с.
5. Перегудина В. А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Тула, 2011. 239 с.
6. Савельев Д. И. Экспериментальное исследование взаимосвязи гендерной идентичности личности и самоотношения, самооценки, интернальности // Актуальные проблемы психологии личности : материалы межрегион. заоч. науч.-практ. конф. Новосибирск : НГПУ, 2009. URL: [https://sibac.info/sites/default/files/files/2009\\_08\\_20\\_Konf/Savel'ev.pdf](https://sibac.info/sites/default/files/files/2009_08_20_Konf/Savel'ev.pdf) (дата обращения: 03.03.2021).
7. Севелова М. А. Маскулинность и фемининность как ключевые категории гендерной теории // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. 2011. № 5–6. С. 43–47.
8. Эрдынеева К. Г., Кон А. Ю. Развитие позитивной Я-концепции студента // Соврем. наукоёмкие технологии. 2008. № 1. С. 98–101.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ КАК ОСНОВА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ

**В. А. Грудинин**

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет*

*им. М. В. Ломоносова»*

*Москва, Россия*

*E-mail: seva.grudinin@gmail.com*

В современной психологии существует множество различных подходов к пониманию того, что представляет собой мышление как в общем, так и в более частном смысле. Наиболее общим определением служит понимание мышления как процесса решения различного рода задач [3]. Примером частного определения, на котором и базируется данное исследование, выступает определение С. Л. Рубинштейна: «Мышление – опосредованное и обобщенное познание объективной реальности через выявление взаимосвязей и отношений вещей и явлений со специфичной направленностью на решение проблемы (задачи), интеллект, таким образом – способность к такому познанию и эффективному решению разнообразных проблем» [2, с. 361].

Мышление делится на множество видов и подвидов, основаниями для выделения которых выступают: этапы развития в филогенезе (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое), степень новизны производимого продукта мышления (продуктивное, репродуктивное), характер протекания (аналитическое, интуитивное), характер решаемых задач (теоретическое и практическое), мотив, который побуждает мыслительный процесс (аутистическое и реалистическое) и т. д.

У основания многих видов мышления лежит возникновение проблемной ситуации, которая активизирует продуктивное мышление и направляет человека (или животное) на решение какой-либо задачи. Наибольшее развитие изучение проблемных ситуаций в психологии мышления получило в работах М. Вертгеймера, К. Дункера, А. В. Брушлинского, А. М. Матюшкина, О. К. Тихомирова. Проблемную ситуацию определяют как «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [1, с. 180]. Проблемная ситуация может появиться только в том случае, если у субъекта будет желание разрешить «не-что», в чем он в данный момент пребывает, а основывается это желание на возникновении познавательной потребности.

Решение этой проблемной ситуации реализуется через различного рода действия, которые в общем смысле определяются как «целесообразный законченный акт поведения человека, направленный на достижение некоторой цели» [1, с. 65]. В отечественной психологии принято определять следующую структуру действия: предмет (цель) действия; способ действия; условия действия. Действия зачастую носят предметный характер, можно сказать, что предмет выступает их непосредственной целью, которая определяется как представление человека о результате выполнения тех или иных действий.

Выделяют два класса действий в зависимости от их цели: практические и интеллектуальные. У основания всех действий лежат некоторые требования, потребности человека. Целью практических действий может выступать выполнение действий по производству материальных объектов (например, постройка дома для дальнейшего проживания). Эти действия выполняются по заранее созданному плану и зачастую не требуют возникновения именно познавательной потребности со стороны человека. Интеллектуальные же действия, напротив, направлены на приобретение различных сведений о мире, обнаружение некоторой информации, целью этих действий является не производство материального объекта, а достижение знаний, понимание закономерностей и принципов. От цели действия будет зависеть выбор дальнейших способов действия и реализация их в определенных условиях действия.

Перечисленные классы действий в той или иной степени основываются на возникновении познавательной потребности у субъекта деятельности, его желании сделать или узнать что-то новое. Различные формы познавательной потребности могут стоять в начале совершаемого действия, поддерживать процесс его протекания и приводить его к определенному завершению. Познавательная потребность определяется как «ощущаемая человеком необходимость в отсутствующем знании, способе или условиях действия, требуемых для достижения поставленной цели при выполнении теоретического или практического задания» [1, с. 180].

Для изучения того, какие формы познавательной потребности возникают в процессе решения проблемных задач практического и интеллектуального характера, был разработан опросник оценки форм переживания познавательной потребности. В качестве теоретических оснований для создания опросника рассматривались позиции С. Л. Рубинштейна и А. М. Матюшкина. В качестве формы представления опросника был выбран вариант субъективных шкал (горизонтальных линий с делениями от 0 до 10, где 0 есть отсутствие данного переживания, а 10 – очень сильное ощущение данного переживания), на которых

предлагается отметить интеллектуальные переживания во время решения проблемной задачи. Формы познавательной потребности, которые приводятся в данном опроснике: интерес, удивление, ощущение противоречия, необходимость задать вопрос, необходимость получить подсказку, желание узнать принцип, необходимость узнать окончательное решение, сомнение в правильности выбранного пути решения, уверенность в правильности выбранного пути решения. Для пилотажного исследования данного опросника был разработан экспериментальный план, который подразумевает предъявление опросника на различных этапах решения проблемных задач практического и теоретического характера. А. М. Матюшкин выделяет 5 этапов решения проблемных задач:

1. Этап «закрытого» решения, подразумевающий использование известных способов решения задачи.
2. Этап «открытого» решения, характеризующийся расширением области поиска новых способов действия.
3. Третий этап, на котором происходит нахождение нового принципа действия.
4. Четвертый этап, где разворачивается реализация данного принципа.
5. Пятый этап, в ходе которого осуществляется проверка правильности полученного решения.

Предъявлять представленный опросник необходимо на первом, третьем и пятом этапах [1].

Таким образом, был проделан теоретический анализ проблемы изучения практических и интеллектуальных действий, проблемной ситуации как одной из причин возникновения продуктивного мышления и познавательной потребности, как ответа со стороны субъекта на возникновение проблемной ситуации. Разработан опросник для изучения переживаемых форм познавательной потребности на различных этапах решения проблемных задач.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие ; под ред. А. А. Матюшкиной. М. : Междунар. отношения, 2017. 226 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Наука, 1989. Т. 2. 720 с.
3. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. 463 с.

## **Л. С. ВЫГОТСКИЙ – ОСНОВАТЕЛЬ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**В. А. Ильина**

*Иркутский юридический институт (филиал)  
ФГКОУ ВО «Университет прокуратуры Российской Федерации»  
Иркутск, Россия  
E-mail: avapeter@mail.ru*

В мире все противоречиво, и это все, вследствие противоречивого тождества, движется и развивается. Если мы не видим противоречий между явлениями, объектами или их сторонами, то это еще не значит, что противоречий не существует. Скорее, проблема в том, что мы не владеем таким методом научного познания, как диалектика (диалектический метод, диалектическая логика). «Чтобы действительно понять, что такое противоречивое тождество и чем оно отличается от простого единства, необходимо иметь хотя бы некоторые познания в диалектической логике, – отмечает А. В. Сурмава. – Беда только в том, что мы не слишком этими знаниями обременены. Разумеется, среднее и старшее поколение российских психологов еще не забыли диалектическую терминологию, знакомство с нею было в советские годы совершенно неизбежно, но одно дело владеть навыком идеологического суесловия, и совсем иное – владеть диалектикой как научным методом, тем более не спекулятивной, а материалистической. В этом контексте только уважения заслуживают те из наших коллег, которые публично признаются, что никогда не понимали смысла диалектики. В любом случае такая позиция несоизмеримо честнее и потенциально продуктивней» [10, с. 27].

Пожалуй, одним из самых ярких представителей отечественной психологии, который сделал диалектику методологическим императивом своих теорий и придал ей в психологии важное значение, является Л. С. Выготский. За выдающийся вклад в науку его называют «Моцартом в психологии» [2, с. 238]. Внимание к трудам Л. С. Выготского продиктовано разными теоретическими и практическими интересами, одним из которых является изучение диалектической психологии посредством исследования трудов Л. С. Выготского, а именно пройденного им пути в области диалектики и ее применения в психологии. При этом не просто диалектики, а диалектики материалистической (она, как известно, может быть идеалистической).

Насколько этот опыт удался, вопрос второстепенный. По этому поводу высказываются разные точки зрения, одна из которых сводится к мнению о том, что Л. С. Выготский не сумел систематизировать прозрения Гегеля, Маркса, Энгельса и других в единую интегративную

теоретическую базу. М. Эльхаммуни считает, что основная трудность заключается «в безнадежной двусмысленности интеграции Марксистских философских концепций в психологические понятия» [11, с. 278]. Между тем А. В. Сурмава в отношении Л. С. Выготского справедливо замечает, что «...даже виртуозно владеющий диалектическим методом исследователь, дерзко берущий на себя чудовищно тяжелую миссию первопроходца, не может быть а priori гарантирован от ошибок и заблуждений» [10, с. 31].

Как бы то ни было, за свою непродолжительную жизнь Л. С. Выготский в части применения диалектики в психологии сделал главное – показал принцип ее действия, возможности видеть психические явления в связях и развитии. Можно с гордостью сказать, что данный опыт у психологии имеется и существует в дар от великого труженика. «Опыт применения диалектики к конкретным дисциплинам одна из сложных задач, – отмечает М. Дафермос, – и у Л. С. Выготского он может быть взят за основу дальнейшего развития не только диалектической психологии, но и самой диалектики. Особенно это важно в настоящее время – время кризисов во всех сферах социальной жизнедеятельности человека, для анализа обостренных социальных конфликтов и продвижения социальных перемен» [8, с. 24].

Между тем проблема современной психологии заключается не столько в том, что само по себе дальнейшее развитие идей Л. С. Выготского, исследование проблем диалектической психологии требует особых усилий и заставляет иметь как минимум хорошую философскую базу. М. Дафермос пишет, что проблема в том, что в целом «диалектика исчезла с глаз долой» и это «настоящий парадокс». Хотя социальные противоречия и конфликты усилились, философы и ученые склонны избегать диалектики как способа мышления, который позволяет изучать динамику этих конфликтов. Кроме того, М. Дафермос считает, что «девальвация диалектики неизбежно ведет к упрощению и непониманию основ культурно-исторической теории Л. С. Выготского» [8, с. 16–17].

Л. С. Выготский утверждал, что «все истинно научное мышление движется путем диалектики» [7, с. 37]. По выражению Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготский, прежде всего, «учил думать» [1, с. 21]. Сравнивая диалектический подход (метод, диалектическую логику, диалектику) с формально-логическим подходом к познанию конкретного явления, Н. Е. Веракса приходит к выводу о том, что эти подходы равно приемлемы в науке, но они качественно различны. Например, мы можем считать, что человеческое общество состоит из детей, молодежи, людей зрелого возраста и пожилых людей, где каждая из указанных групп дополняет возрастной состав населения. В данном случае отношения взаимоисключения отсутствуют. Более того, все они обладают воз-



растной характеристикой и игнорирование какой-либо из этих групп приводит к неполной репрезентации совокупности. Данная позиция не диалектическая, а формально-логическая. Диалектическая же позиция характеризуется установлением отношений взаимоисключения: члены одной возрастной группы имеют тенденцию к исключению членов другой возрастной группы [3, с. 42–43]. Это обстоятельство было подмечено Л. С. Выготским, который сформулировал закон динамики возраста. Согласно этому закону силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени [6, с. 260].

«Диалектика является не только наукой о мышлении, – отмечал один из ярких представителей диалектического материализма Э. В. Ильенков, – но и наукой о развитии всех вещей, как материальных, так и духовных» [9, с. 6]. Раскрывая в своих исследованиях диалектическую сущность связи психологических явлений, их сторон и процессов, Л. С. Выготский показывал тем самым процесс развития психических явлений, их динамику.

Стоит признать, что диалектика нелегка в понимании, тем более если применять ее к отдельным наукам и их отраслям. В этом смысле труды Л. С. Выготского являются проторенной для психологов дорогой, на которой отражен ход его диалектических размышлений о психологических системах (явлениях, процессах и т. д.).

Психологические системы были представлены в трудах Л. С. Выготского как исторически развивающиеся, меняющиеся формации, которые включают динамически взаимосвязанные психические функции, а не статистические гештальты [8, с. 19]. Понять же систему можно только посредством диалектической логики (метода, подхода), в противном случае совокупность элементов не только не образует целого, но и не дает видение динамики развития системы. Л. С. Выготский рассматривал общенаучные и психологические категории как единые системы, образующиеся взаимосвязанными единицами. Например, понятие он определял не как набор обобщающих явление признаков, а как «систему суждений, приведенных в известную закономерную связь: когда мы оперируем каждым отдельным понятием, вся суть в том, что мы оперируем системой в целом» [4, с. 122].

При анализе целого (системы) Л. С. Выготский принципиально различал категории «элемент» и «единица». При этом именно анализ по единицам он видел перспективным и единственно верным при обнаружении свойств целого (системы). Анализ или разложение целого

не на единицы, а на элементы Л. С. Выготский сравнил по аналогии с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получают продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, – элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. «Всякий человек, – писал Л. С. Выготский, – который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибежит к разложению воды на кислород и водород как средству объяснения этих свойств, с удивлением узнает бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому» [5, с. 12–13].

В кризисные эпохи системное видение является одним из условий выхода из тупика (научного, экономического, политического и т. п.). Нас же в большей степени интересует то, что диалектика как метод открывает новые перспективы для переосмысления и преодоления кризиса в психологии [8, с. 23–24]. Понятие кризиса как следствия внутреннего конфликта также были разработаны Л. С. Выготским на основе диалектического образа мышления, противоположного индивидуалистическому мышлению.

В завершение своего размышления на тему о необходимости дальнейшего развития диалектической психологии хочется высказаться словами А. В. Сурмавы: «Сила и правота Л. С. Выготского была в диалектическом методе, который он наиболее квалифицированно и последовательно из всех своих современников-психологов пытался реализовать в построении новой, научной психологии, но и слабость Л. С. Выготского была в том, что ему так до конца и не удалось реализовать этот метод в своем исследовании. <...> Он инициировал рождение не только того, что сегодня называют “культурно-исторической” психологией, объективно Л. С. Выготский стал отцом-основателем культурно-исторического явления гораздо большего масштаба – феномена, который по праву войдет в историю мировой культуры как русская классическая или диалектическая психология [10, с. 38–39].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Синева О. В. К проблеме научного коллектива Л. С. Выготского // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск, 3–4 сент. 2020 г. Иркутск : ИГУ, 2020. 480 с.

2. Бажанов В. А. Культурно-историческая теория в диалектической оптике // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56, № 4. С. 237–243.

3. Веракса Н. Е. Понятия нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход). Психологические исследования // Пед. журн. Башкортостана. 2006. № 2 (2). С. 39–59.

4. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии : собр. соч. В 6 т. Т. 1 / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1982. 488 с.

5. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии : собр. соч. В 6 т. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.

6. Выготский Л. С. Детская психология : собр. соч. В 6 т. Т. 4 / под ред. Д. Б. Элькони-на. М. : Педагогика, 1984. 432 с.

7. Выготский Л. С. Основы дефектологии : собр. соч. В 6 т. Т. 5 / под ред. Т. А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

8. Дафермос М. Отражение отношений между культурно-исторической теорией и диалектикой // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 16–24.

9. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М. : Политиздат, 1974. 271 с.

10. Сурмава А. В. Диалектическая психология: драма становления // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 4. С. 25–39.

11. Elhammoumi M. To create psychology's own capital // Journal for the Theory of Social Behaviour. 2002. Vol. 32, N 1. P. 89–104.

## К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ КОЛЛЕКТИВЕ В. М. БЕХТЕРЕВА<sup>1</sup>

**А. В. Карапетова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: alina.karapetowa@yandex.ru*

Наряду с признанием большого вклада В. М. Бехтерева в различные отрасли науки, в том числе и в ее психологическую ветвь, до сих пор остается малоизученным вопрос о научных коллективах, осуществлявших свою деятельность под руководством великого ученого. Актуальность историко-психологических исследований, посвященных научному творчеству В. М. Бехтерева, личности Владимира Михайловича, а также его научно-организационной деятельности в начале XX в., обосновывается недостаточной разработанностью этой проблемы в психологической литературе, необходимостью изучения ведущих научных коллективов, способствовавших становлению и организации советской психологической науки.

В современной психологической литературе особенно подчеркивается большой масштаб научной и организаторской деятельности В. М. Бехтерева, описывается значительное по объему наследие автора, отражающее широту его научных интересов. Известно, что комплексный подход к изучению человека являлся основной научной идеей В. М. Бехтерева [8]. Для разработки комплексного подхода к изучению человека В. М. Бехтерев организовал и объединил единомышленников, различных специалистов. Насчитывается около 5000 учеников В. М. Бехтерева [4]. На сегодняшний день не выявлено, существовал ли единый многочисленный коллектив В. М. Бехтерева либо под его руководством работали несколько научных коллективов. В связи с этим возникает проблема определения количества научных коллективов, осуществляющих деятельность под руководством Владимира Михайловича, и выделения основания для дифференциации коллективов.

В данной статье предпринята попытка определения количества научных коллективов В. М. Бехтерева и выделения основания для их дифференциации. В исследовании мы основывались на результатах проведенного нами анализа научных работ (книг, статей, очерков, воспоминаний учеников и т. д.), посвященных научному творчеству и жизни В. М. Бехтерева.

Необходимо отметить преобладание коллективного характера исследований, проводимых под руководством В. М. Бехтерева. Также ис-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00675.

ториками психологии было выявлено, что Владимир Михайлович благосклонно относился к коллективному труду. В проанализированных нами работах особенно подчеркивается роль личности В. М. Бехтерева в формировании и деятельности научных коллективов [1; 7]. Так, одной из важных характеристик научного руководителя является способность увлечь учеников научной работой. Например, В. М. Мунипов указывает на наличие у В. М. Бехтерева «притягательной силы» [9, с. 17]. В. П. Осипов утверждает, что В. М. Бехтерев отличался «своей энергией» [11, с. 12] и обладал «неутомимой, кипучей энергией, заражавшей и увлекавшей всех его учеников, и сотрудников» [Там же, с. 90]. Авторы описывают и другие выдающиеся способности В. М. Бехтерева: «пытливый ум» [Там же, с. 11]; «огромная работоспособность и целеустремленность, любознательность и широта интересов» [5, с. 6]; «плодотворность поразительна, он приходит быстро к выводам весьма смелым и решительным» [10, с. 25]; «поистине поразительны целеустремленность, работоспособность, гигантский интеллект» [12, с. 278]; «пользовался безграничным уважением и любовью со стороны всех, кто имел с ним дело» [6, с. 14]; «человек непрерывных исканий» [11, с. 39], «оригинален и самобытен» [Там же, с. 75]; «выступал в роли генератора нетрадиционных идей, инициатора ломки существовавших в то время традиций психологического познания» [7, с. 6].

Об исключительных организаторских способностях В. М. Бехтерева свидетельствует его деятельность по созданию институтов (Психоневрологический институт (1907 г.), Институт по изучению мозга и психической деятельности (1918 г.)), лабораторий, научных обществ и научных журналов.

В итоге основанием формирования и работы научных коллективов В. М. Бехтерева можно считать его выдающуюся личность, в частности, его организаторские, умственные, творческие и педагогические способности [2; 3].

Характерная для В. М. Бехтерева широта научных интересов, на наш взгляд, является ключом к решению проблемы количества научных коллективов В. М. Бехтерева. В частности, широта научных интересов проявилась в разнообразии тематики исследований, проводимых под руководством В. М. Бехтерева на различных базах. Из этого следует, что В. М. Бехтерев определял актуальные для научно-исследовательской, научно-практической деятельности задачи, с целью их решения создавал базы (клиники, лаборатории, институты), на основе которых формировались научные коллективы. Нашу мысль хорошо проиллюстрирует высказывание В. М. Мунипова: «Всюду, где работал В. М. Бехтерев, он создавал и воспитывал коллективы сотрудников; ученики его вырастали в крупных ученых» [9, с. 17]. Стоит отме-

титель, что научные коллективы В. М. Бехтерева были организованы как в Казани, так и Санкт-Петербурге. В. М. Бехтерев поддерживал тесные научные связи с казанскими исследователями даже после переезда в Санкт-Петербург. Примечательно и то, что В. М. Бехтерев непосредственно сам осуществлял руководство проводимыми в многочисленных лабораториях исследованиями.

В итоге можно прийти к выводу, что научная школа В. М. Бехтерева представляет собой несколько научных коллективов, точное количество которых еще предстоит определить, объединенных в одну научную школу. Основанием для дифференциации научных коллективов выступает тематика проводимых исследований. Опираясь на виды научных школ, выделенных М. Г. Ярошевским [13], научную школу В. М. Бехтерева можно отнести к виду «школа – исследовательский коллектив», объединенную исследовательской программой, которую транслировал В. М. Бехтерев. Идея комплексности являлась объединяющей для всех его учеников, однако, по замечанию Н. А. Логиновой, комплексность в основном обеспечивалась самим В. М. Бехтеревым [8], т. е. личность В. М. Бехтерева, его выдающиеся способности были тем стержнем, на котором держалась его научная школа.

Таким образом, анализ научных работ позволил нам отнести научную школу В. М. Бехтерева к виду «школа – исследовательский коллектив», состоящую из многочисленных научных коллективов, основой для дифференциации которых являлась тематика исследований, базами научных коллективов выступали институты и подразделения, созданные В. М. Бехтеревым. Выдающаяся личность В. М. Бехтерева, его исключительные организаторские, умственные, творческие и педагогические способности являются основанием формирования как его научной школы, так и отдельных научных коллективов, осуществляющих научную деятельность под руководством великого ученого. Малоисследованность рассмотренной проблемы научных коллективов В. М. Бехтерева побуждает нас к продолжению исследований в данном направлении, а также к изучению проблемы личности руководителя научного коллектива на примере личности В. М. Бехтерева.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Социальная биография рефлексологии В. М. Бехтерева // Ученые записки ЗабГГПУ. 2010. № 5 (34). С. 181–186.
2. Артемьева О. А. Способности руководителя научного коллектива: историко-психологическое исследование // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред.: А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, П. А. Сабалош. М.: Ин-т психологии РАН, 2020. С. 160–165.
3. Артемьева О. А., Карапетова А. В. У истоков рефлексологии В. М. Бехтерева: детерминация становления и развития психологического течения // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2020. Т. 34. С. 15–30.

4. Бехтерев В. М. Феномены мозга. М. : АСТ, 2014. 320 с.
5. Брушлинский А. В., Кольцова В. А. Творческий и жизненный путь Владимира Михайловича Бехтерева // Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека / под ред. А. В. Брушлинского и В. А. Кольцовой. М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : МОДЭК, 1997. С. 5–34.
6. Гервер А. В. Владимир Михайлович Бехтерев // Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. М. ; СПб. : Гос. изд-во, 1928. С. 3–14.
7. Левченко Е. В. Научное наследие В. М. Бехтерева и его школа // Бехтерев В. М. Психика и жизнь (избранные труды по психологии личности). СПб. : Алетей, 1999. Т. 1. С. 5–22.
8. Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб. : С.-Петерб. ун-т, 2005. 285 с.
9. Мунипов В. М. В. М. Бехтерев (1857–1927). М. : Медицина, 1969. 56 с. (Выдающиеся деятели отечественной медицины и здравоохранения).
10. Никифоров А. С. Бехтерев. М. : Молодая гвардия, 1986. 76 с.
11. Осипов В. П. Бехтерев. М. : Гос. изд-во мед. лит., 1947. 92 с.
12. Яковлев Г. М., Шостак В. И. Военно-медицинская академия как один из этапов творческой биографии В. М. Бехтерева // Бехтерев В. М. Психика и жизнь (избранные труды по психологии личности). СПб. : Алетей, 1999. Т. 2. С. 274–281.
13. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М. : Наука, 1977. С. 7–97.

## ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С САМООЦЕНКОЙ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОЖИРЕНИЕМ

**С. В. Колобов, Е. И. Миронова, М. Ю. Кузьмин**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: kolobov.official@mail.ru; mirroy@mail.ru*

В условиях пандемии и вызванных коронавирусом глобальных изменений особенно актуальным становится проблема тревожности. Изучением этого феномена занимались как зарубежные (З. Фрейд, К. Хорни, Ч. Спилбергер, А. Адлер), так и отечественные (Л. И. Божович, В. М. Астапов, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханин) психологи.

Существуют различные определения и трактовки термина «тревожность». В зависимости от подхода тревожностью называется как ситуативное эмоциональное состояние, характеризующееся субъективными переживаниями, вызванное стрессовой ситуацией, так и устойчивая личностная предрасположенность субъекта к восприятию большинства ситуаций как угрожающих самооценке и самоуважению [1; 2].

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии авторы используют различные термины для обозначения феномена «самооценка». Примером могут служить термины «самоуважение», «самоотношение», «самопринятие», «публичная самооценка», которые зачастую не подвергаются разведению и развернутому определению каждого [8]. И. И. Чеснокова определяет самооценку как сложное образование человеческой психики, состоящее из двух компонентов: рационального и эмоционального. Первый отражает сопоставление и оценивание собственных личностных качеств. Второй отражается в переживании того, что узнает о себе человек, а также в ценностном отношении к себе и общественной оценке своей деятельности [7].

Ситуативная и личностная тревожность оказываются связанными, предположительно, определяют формирование самооценки и самоуважения человека. При этом такая связь может иметь свои особенности в зависимости от различных патологий, к которым можно отнести ожирение [5; 10].

Целью нашей работы является изучение связи тревожности с самооценкой у подростков с ожирением. Объектом исследования является тревожность, а предметом – связь тревожности с самооценкой личности у подростков с ожирением.

В исследовании приняли участие 89 подростков. Ожирение устанавливалось на основе индекса массы тела (ИМТ), высоким считается



ИМТ – 25 и выше [6], т. е. в выборку вошли подростки с высоким ИМТ в возрасте от 11 до 17 лет. Следует отметить широкий возрастной диапазон выборки, однако проблема возрастных различий не является предметом нашего исследования и может быть затронута в отдельной статье. Для изучения тревожности использовалась методика опросника Спилберга – Ханина [3]. Для изучения уровня самоуважения – шкала самоуважения Розенберга [4]. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 23.0.

Прежде всего, были установлены особенности тревожности у подростков с ожирением (табл. 1).

Таблица 1  
Результаты исследования тревожности у подростков с высоким ИМТ

Уровень тревожности	Мальчики		Девочки		Всего	
<b>Ситуативная тревожность</b>						
Высокий	16	40,00 %	20	40,80 %	36	40,40 %
Средний	23	57,50 %	28	57,10 %	51	57,30 %
Низкий	1	2,50 %	1	2,10 %	2	2,20 %
<b>Личностная тревожность</b>						
Высокий	17	42,50 %	23	46,90 %	40	44,90 %
Средний	22	55,00 %	25	51,00 %	47	52,90 %
Низкий	1	2,50 %	1	2,10 %	2	2,20 %
<b>Всего</b>	<b>40</b>		<b>49</b>		<b>89</b>	

Как следует из табл. 1, высокие показатели по шкале личностной тревожности у девочек встречаются чаще, чем у мальчиков. Это может быть объяснено тем, что девочки воспринимают большее количество стимулов как угрожающих их самооценке и самоуважению, чем мальчики, а также острее на них реагируют. Современные исследования тревожности у подростков в возрасте 14–15 лет доказывают, что уровень тревожности у мальчиков значимо выше, чем у девочек [9]. Различия между результатами исследований могут быть объяснены уникальностью выборки испытуемых.

Далее были установлены особенности самооценки подростков (табл. 2).

Таблица 2  
Результаты исследования самооценки у подростков с высоким ИМТ

Уровень самооценки	Кол-во испытуемых	Кол-во испытуемых, %
Низкий	–	–
Средне-низкий	15	16,9
Средне-высокий	66	74,1
Высокий	8	9,0

Оказалось, что 74 % испытуемых имеют средне-высокий уровень самооценки. Из этого следует, что большая часть испытуемых может адекватно оценить свои достоинства и недостатки, однако неуверенность в себе может проявляться в тех случаях, когда человек осознает невозможность быстрой реакции и коррекции значимых факторов.

Наконец, были установлены связи между тревожностью и самооценкой у подростков. С помощью корреляционного анализа была выявлена отрицательная связь между показателями тревожности и самооценки ( $r = -0,454$  и  $r = -0,373$ ,  $p < 0,0001$  для ситуативной и личностной тревожности соответственно).

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем самооценки имеет обратно-пропорциональный характер. Данные результаты подтверждают статистически и могут быть объяснены тем, что тревожность определяет уровень самооценки человека, причем как ситуационная (эмоциональное состояние), так и личностная (тенденция или предрасположенность). Чем выше уровень тревожности, тем больше негативных эмоций и ситуаций, расцениваемых человеком как угрожающие его компетентности, престижу и т. д., что, в свою очередь, может привести к снижению уровня самооценки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестн. Удмурт. университета. Сер. 3, Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 2.
2. Spielberger C. D. Anxiety: Current Trends in Theory and Research. N. Y., 1972 Vol. 1. P. 24–55.
3. Сборник психологических тестов. Ч. 1: пособие / сост. Е. Е. Миронова. Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. С. 16–19.
4. Morris Rosenberg. Society and the adolescent self-image. N. J. : Princeton University Press, 1965.
5. Вассерман Л. И., Святонок Л. В., Трифонова Е. А. Избыточный вес тела как психосоматическая проблема в контексте психодинамической концепции личности // Вестн. С.-Петербург. ун-та. 2009. Вып. 3, ч. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izbytochnnyuyves-tela-kak-psihsomaticheskaya-problema-v-kontekste-psihodinamicheskoy-kontseptsii-lichnosti> (дата обращения: 20.03.2021).
6. Индекс массы тела // Свободная энциклопедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81\\_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B\\_%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B0) (дата обращения: 20.03.2021).
7. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 143 с.
8. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Ч. 1. Самооценка и ее параметры // Психол. журн. 2006. Т. 27, № 3. С. 18–30.
9. Литвинова Е. Н. Исследование гендерных особенностей проявления тревожности у подростков // Скиф. Вопр. Студ. науки. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gendernyh-osobennostey-proyavleniya-trezozhnosti-u-podrostkov> (дата обращения: 20.03.2021).
10. Белогай К. Н., Осипова Д. А. Представления о своем теле девочек-подростков с разным уровнем физической активности // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 27. С. 3–16.

## СВЯЗЬ ТИПА ИНФОРМАЦИОННОГО МЕТАБОЛИЗМА ЧЕЛОВЕКА С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИЕЙ

**Л. П. Копылова**

*ЧОУ «Лицей № 36 ОАО «РЖД»»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: kopirk8@gmail.com*

Типы информационного метаболизма (ТИМ) человека изучает соционика.

Разрабатывая свою концепцию, основательница соционики А. Аугустинавичюте взяла за основу учение К. Г. Юнга о психологических типах и типологию Э. Кречмера о взаимосвязи строения тела и характера. Термин «тип информационного метаболизма» был позаимствован у польского психиатра А. Кеминского, который понимал под ним обмен сигналами между организмом и окружающей средой [1].

К. Г. Юнг в человеческой психике выделил четыре основные функции: ощущение, мышление, чувство, интуицию [6]. А. Аугустинавичюте изменила названия двух юнговских функций: мышление на логику, чувство на этику (функция восприятия человека человеком). Кроме этого, каждый соционический тип характеризуется экстравертной или интровертной направленностью, а также рациональным или иррациональным взаимодействием с окружающим миром. Разные сочетания этих признаков являются сутью информационного метаболизма и определяют 16 соционических типов. Соционика описывает взаимоотношения между этими типами, а также роль каждого в социуме [1].

К. Г. Юнг, описывая психологические типы, указывал, что их различие должно иметь биологические предпосылки [6], А. Аугустинавичюте также отмечала, что это различие является врожденным и зависит от работы полушарий [1].

Асимметрии в работе правого и левого полушария влияют на процессы восприятия и переработки информации [2]. Сочетания различных асимметрий не случайны, они заданы генетически и проявляются в особенностях протеканий всех функций и состояний, преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека [5].

Можно предположить, что для каждого ТИМа характерен свой набор асимметрий, отличный от организации работы мозга остальных типов. Такой набор асимметрий, выражающийся в сочетании показателей «правый-левый» ведущей руки, уха, глаза, называется профилем

латеральной организации работы мозга [5, с. 6], или индивидуальным латеральным профилем.

Гипотеза данного исследования заключалась в следующем: люди, имеющие одинаковый латеральный профиль, обладают одинаковым ТИМом, т. е. относятся к одному соционическому типу.

Для определения латерального профиля были выбраны показатели ведущий глаз, ведущее ухо и две пробы А. Р. Лурия – «перекрест рук» («поза Наполеона») и «перекрест пальцев» («замок») [4]. В дальнейшем был выявлен значимый признак «большой глаз», это позволило расширить базу респондентов за счет информации из интернета (фотографии известных людей, видеointerview, кинофильмы).

В базу исследования вошли как реальные люди (учителя, учащиеся лица, знакомые – 309 чел.), так и известные персоны из свободного доступа интернета (артисты, ведущие ТВ-программ, спортсмены, бизнесмены, политики, певцы, танцоры, ученые, музыканты, космонавты и другие – 688 чел.)

На основе анализа научной информации о функциональной специализации правого и левого полушарий головного мозга, а также сопоставления показателей латерального профиля с соционическими функциями была составлена таблица соответствия каждого латерального профиля определенному соционическому типу (табл.).

Таблица

Соответствие латеральных профилей типу информационного метаболизма

Интуитивно-логический экстраверт (Искатель) ЛПЛЛ	Сенсорно-этический интроверт (Посредник) ЛЛПЛ	Этико-сенсорный экстраверт (Энтузиаст) ППЛЛ	Логико-интуитивный интроверт (Аналитик) ПЛПП
Этико-интуитивный экстраверт (Наставник) ПЛЛЛ	Логико-сенсорный интроверт (Инспектор) ПППП	Сенсорно-логический экстраверт (Маршал) ЛПЛЛ	Интуитивно-этический интроверт (Лирик) ЛЛЛП
Сенсорно-этический экстраверт (Политик) ЛПЛЛ	Интуитивно-логический интроверт (Критик) ЛЛПП	Логико-интуитивный экстраверт (Предприниматель) ППЛЛ	Этико-сенсорный интроверт (Хранитель) ППЛП
Логико-сенсорный экстраверт (Администратор) ПППЛ	Этико-интуитивный интроверт (Гуманист) ПЛЛП	Интуитивно-этический экстраверт (Советчик) ЛЛЛЛ	Сенсорно-логический интроверт (Мастер) ЛППП

Проверка гипотезы проводилась на известных персонах, ТИМ которых был определен ранее другими методами представителями разных соционических школ.

В ходе исследования была обнаружена связь латерального профиля не только с ТИМом, но и с характерными чертами внешнего сходства представителей каждого соционического типа. Также было выявлено значительное количество амбидекстров (демонстрирующих одновременно правый и левый показатели) – в среднем 10 %.

Статистические данные количества представителей, имеющих разные латеральные профили, показывают процентное соотношение соционических типов в обществе (рис.).

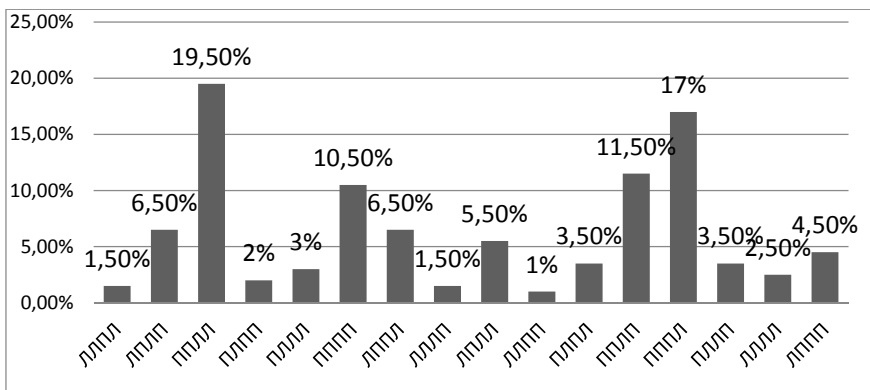


Рис. Латеральные профили учащихся лица 1-х классов (за 3 года) – 251 чел.

Логика распределения ТИМов становится более понятной, если воспользоваться псевдонимами соционических типов, предложенными В. В. Гуленко [3]. Наблюдается наименьшее количество представителей таких типов, как Искатель (ЛЛЛЛ) – 1,5 %, Аналитик (ПЛПП) – 2 %, Лирик (ЛЛЛП) – 1,5 %, Критик (ЛЛПП) – 1 %, преобладают типы Энтузиаст (ПЛЛЛ) – 19,5 % и Администратор (ПЛЛЛ) – 17,0 %.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о связи ТИМа с работой головного мозга: люди с одинаковыми латеральными профилями имеют одинаковый соционический тип и характерные внешние признаки.

Было доказано эмпирически, что соционика имеет нейропсихологические и психофизиологические основы. Правое и левое полушария по-разному обрабатывают информацию, однако функции не имеют четкой локализации в определенном полушарии, работа мозга осуществляется при межполушарном взаимодействии.

Деление людей на 16 типов не исключает их индивидуальности, а лишь указывает на типические особенности в способах организации процессов восприятия и переработки информации. Следующим этапом исследований должно стать изучение таких особенностей представителей разных ТИМов с учетом их латеральных профилей при помощи психологических методик. Это открывает новые перспективы для развития соционики как науки.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Аугустинавичюте А. Соционика. М.: Черная белка, 2008.
2. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1988. 237 с.
3. Гуленко В. В., Тыщенко В. П. Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике: учеб.-метод. пособие. 2-е изд. Новосибирск: Новосиб. ун-т; М.: Совершенство, 1997. 270 с.
4. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Московский университет, 1962.
5. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия: учеб. пособие / Е. Д. Хомская, Н. Н. Привалова, Е. В. Ениколопова, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, О. Б. Степанова, И. С. Горина. М.: МГУ, 1995. 78 с.
6. Юнг К. Г. Психологические типы. URL: <https://bookap.info/psyanaliz/ungtip/>

## ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Е. Д. Никитина**

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»*

*Новосибирск, Россия*

*E-mail: nld090209@gmail.com*

Эмоции отражают личную значимость внешних и внутренних стимулов, ситуаций, событий, они управляют поведением, мобилизуют и дезорганизуют человека. Важнейшей эмоцией является страх. Страх присутствует в жизни любого человека в течение всей его жизни. По мнению А. И. Захарова, страх – это «аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека» [2, с. 8].

В психологии и педагогике существуют различные классификации страха. Одной из современных отечественных классификаций видов страхов является классификация по Ю. В. Щербатых [4]:

1. Природные страхи: атмосферные явления, астрономические явления, вулканы и землетрясения, животные.

2. Социальные страхи: страх ответственности, страх перед окружением и др.

3. Страхи, которые мы создаем сами: страх несуществующих явлений, страх темноты, «внутренние» страхи (страхи собственных мыслей и поступков), страх будущего.

В отечественной психологии принято подразделять детские страхи на социальные и витальные (О. В. Хухлаева, А. И. Захаров и др.). Под социальными страхами понимаются те, которые определяются как страхи быть отвергнутым, быть не тем (опоздать в школу, не войти в коллектив, получить замечание от воспитателя и др.). Витальные страхи являются страхами перестать существовать, не быть, в широком смысле страх смерти (войны, темноты, крови, чудовищ и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы (В. М. Минаева, О. И. Закирова, В. Т. Кудрявцев, М. И. Лисина и др.) нами были выделены следующие особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста:

1. В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие всех психических процессов и отмечаются наиболее прогрессивные изменения в познавательной и эмоционально-волевой сферах.

2. Дети начинают осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях, т. е. понимать и осознавать их.

3. Ребенок в возрасте 6 лет начинает управлять выражением своих эмоций, осваивает социальные формы выражения чувств. Становится характерным более адекватное проявление эмоций, отсутствие силь-

ных аффективных вспышек и конфликтов. Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируются опережающие эмоциональные переживания, превосходящие последствия выполняемых действий, и индивидуальные особенности реагирования в психотравмирующих ситуациях.

4. Изменения в познавательной сфере на протяжении дошкольного периода связаны с глубокими изменениями в эмоционально-волевой сфере личности ребенка.

5. Основным средством познания остается игра. В игре моделируются социальные отношения взрослых.

6. В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать свое место среди других. На основе формирования обобщенной концепции другого человека ребенок видит контуры собственной Я-концепции.

7. В психологической литературе старший дошкольный возраст называется периодом наибольшей выраженности страхов, что связано не столько с эмоциональным, сколько с когнитивным развитием дошкольников. В этот период резко возрастает понимание детьми опасности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что внимание к проблеме развития эмоциональной сферы дошкольника и страха как компонента данной сферы является одной из главных задач образования.

Ю. А. Кочетова (2012 г.) [3] провела исследование страхов у современных детей старшего дошкольного возраста и сравнила с исследованиями А. И. Захарова (1988 г.) [2]. В результате исследования было выявлено, что у современных старших дошкольников сохраняются типичные для данного возраста страхи психологического одиночества и сказочных персонажей. Но также появляются новые страхи, не типичные для данного возраста и не выделяемые А. И. Захаровым. К ним относятся страх наказания, страх не соответствовать требованиям родителей, страх опоздания, а также социальные страхи – нападения, войны.

Из анализа ряда исследований (В. Гудонис [1], Ю. А. Кочетова [3], А. И. Захаров [2] и др.) можем сказать:

1. Страхи современных старших дошкольников многообразны и имеют высокую степень встречаемости. Наиболее распространенным является страх разлуки с родителями, что определяется важностью для детей быть рядом с близкими людьми (прежде всего, родителями) как защитниками, обеспечивающими их базовую витальную потребность в безопасности.

2. Боязни из группы «отношенческие страхи», включающей, помимо страхов, определяемых взаимодействием с родными, страх быть отвергнутым сверстниками, встречается более чем у половины детей, т. е. чаще других кластеров страхов, что свидетельствует о распространенности среди старших дошкольников, прежде всего, социальных страхов.



3. По количеству и разнообразию страхов между мальчиками и девочками дошкольного возраста существенных различий нет; вместе с тем по отдельным видам страхов различия значимые, например, по таким как боязнь чужих людей (чаще у девочек), боязнь страшных снов и стоматологов (чаще у мальчиков).

4. Сходство некоторых видов страхов детей и их родителей (в первую очередь матерей) может выступить подтверждением гипотезы о трансляции родительских страхов детям. Дополнительным аргументом в пользу этого предположения оказывается фиксация недетских страхов у дошкольников, таких как боязнь войны.

Исследователи (В. Гудонис [1], Ю. А. Кочетова [3]) указывают на появление новых, ранее не свойственных возрастным нормам, страхов у современных детей старшего дошкольного возраста. К ним относятся социальные страхи: страх наказания, страх не соответствовать требованиям родителей, страх опоздания, страх быть отвергнутым сверстниками, а также страх нападения, войны.

Следует отметить, что страхи, свойственные детям прошлых лет, не потеряли своей актуальности у детей старшего дошкольного возраста, а значит количество страхов у современных детей старшего дошкольного возраста увеличилось. Мы разделяем мнение ученых, что такая тенденция будет сохраняться и в дальнейшем.

Вышеизложенное позволяет говорить о необходимости проведения коррекционной работы с детьми. Проблемой коррекции детских страхов занимались А. И. Захаров, А. Б. Орлов, М. Б. Дорохов. Особую роль они отводили игре. Игра была и остается самым естественным способом исчезновения страхов, так как в ней воспроизводятся многие из вызывающих страх жизненных коллизий. Отсутствие эмоционально насыщенных, шумных и подвижных игр существенно обедняет эмоциональную жизнь, приводит к чрезмерно ранней и односторонней интеллектуализации психики.

Автором данного исследования на основе проведенного анализа научно-психологической и педагогической литературы разработан диагностическо-коррекционный комплекс для детей старшего дошкольного возраста, включающий игру как основной метод коррекции детских страхов, сейчас он проходит апробацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гудонис В. П., Вачков И. В. Страхи современных старших дошкольников и их родителей // Современное дошкольное образование. 2019. № 4 (94). С. 36–45.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2007. 310 с.
3. Кочетова Ю. А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психол. наука и образование. 2012. Т. 17, № 3. С. 77–87.
4. Щербатых Ю. В. Психология страха. М. : Эксмо-пресс, 2007. 508 с.

## ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

**В. Л. Овчинников**

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»*

*Пермь, Россия*

*E-mail: vladimir\_ovchinnikov@bk.ru*

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – это один из важнейших итогов психологического развития ребенка в период дошкольного возраста. Данная тема занимает одно из ведущих мест по числу публикаций в отечественных и зарубежных изданиях. Однако есть различия в выделении параметров в структуре психологической готовности. Например, Н. И. Гуткина определяет психологическую готовность как необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников, а в структуру включает мотивационный, произвольный и интеллектуальный параметры [1]. Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько, изучая возможность обучения в школе детей с 6 лет, в психологическую готовность также включали 3 компонента – личностный, интеллектуальный и волевой [3], а Н. Ю. Долгова к личностному и интеллектуальному компоненту добавляет эмоционально-волевой и социально-психологический [2].

Таким образом, в литературе чаще всего встречается трехкомпонентная структура психологической готовности к школе, включающая личностный, интеллектуальный и волевой уровни развития дошкольника. Гипотеза исследования состоит в следующем: в эмпирической структуре психологической готовности к школе возможно выделение трех компонентов – личностной, интеллектуальной и волевой.

В исследовании приняли участия 50 чел. 6–7 лет (25 девочек и 25 мальчиков).

Проводились следующие методики:

1. Для определения личностной готовности: методика «Мотивационные предпочтения» Д. В. Солдатова, методика исследования детского самосознания Н. Л. Белопольской.

2. Для определения интеллектуальной готовности: тест «Корректурная проба» Пьерон-Рузер (внимание), «Последовательность событий» А. Н. Бернштейн (мышление), «Запоминание 10 слов» А. Р. Лурия (память).

3. Для определения волевой готовности: «Графический диктант» Д. Б. Эльконин, «Образец и правило» А. Л. Венгер.

Анализ данных проводился с использованием программы Statistica 8.0. Был проведен факторный анализ, его результаты отражены в табл.

Таблица

Факторная структура компонентов психологической готовности к школе

Компоненты готовности	Переменные	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Личностная готовность	Мотивационные предпочтения	-0,06	<b>-0,85</b>	0,05
	Исследование самосознания	<b>-0,83</b>	0,25	-0,03
Интеллектуальная готовность	Корректурная проба	0,04	0,21	<b>0,84</b>
	Последовательность событий	<b>-0,85</b>	-0,11	0,17
	Запомнить 10 слов	-0,05	0,34	0,08
Волевая готовность	Графический диктант	0,12	0,12	<b>-0,54</b>
	Образец и правило	0,39	<b>-0,57</b>	0,35
Собственное значение фактора		1,58	1,30	1,16
Доля объяснимой дисперсии		22,6 %	18,6 %	16,6 %

Рассмотрим содержание первого фактора. В него вошли следующие переменные: исследование самосознания (-0,83) и последовательность событий (-0,85) с отрицательными знаками, т. е. если ребенок не понимает себя, своих возможностей, то у него сложности с мышлением, с умением рассуждать. Фактор можно обозначить как «взаимосвязь самосознания и мышления».

Второй фактор – мотивационные предпочтения (-0,85) и образец и правило (-0,57) также с отрицательными знаками. Можно сделать вывод о том, что, если доминирует игровой мотив, а не учебный, дети будут легко сдаваться перед сложными и неинтересными заданиями. Этот фактор можно обозначить как «доминирование мотива».

Третий фактор – корректурная проба (0,84) с положительным значением и графический диктант (-0,54) с отрицательным значением, т. е. высокий показатель развитости внимания не позволяет успешно выполнить задание, где надо проявить волевые качества, фактор можно обозначить как «развитость волевых качеств».

На основании эмпирических данных можно сделать вывод о том, что теоретическая структура психологической готовности не подтверждается. В данном исследовании были выделены следующие компоненты психологической готовности – «взаимосвязь самосознания и мышления», «доминирование мотива», «развитость волевых качеств». Таким образом, для успешного обучения в школе ребенку необходимо развитое самосознание, это позволит ему легче решать задачи на мышление; для решения других задач (на внимание, память и др.) необходимы развитые волевые качества ребенка и учебный мотив, это поможет ребенку не сдаваться перед трудностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб. : Питер, 2004. 208 с.
2. Долгова Н. Ю., Ильина М. Г., Вальнкин П. В. Преемственность в работе детского сада и школы в аспекте психологической готовности ребенка к школе // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 10 окт. 2016 г., г. Нижний Новгород. В 2 ч. Ч. 1. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. 182 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26817827> (дата обращения: 19.03.2021).
3. Коломенский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1988. 190 с.

## **АНАЛИЗ ЗНАЧИМЫХ РАЗЛИЧИЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА И СТАЖА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**С. Б. Пашкин, А. Н. Тюкаева**

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена*

*Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: sergejppashkin@mail.ru, alinas.n@yandex.ru*

В исследовании решались следующие задачи [1; 2]:

1. Апробировать комплекс диагностических методик, направленных на выявление специфики социально-психологических характеристик личности госслужащих.

2. Произвести обработку и интерпретацию полученных результатов, выявить основные особенности социально-психологических характеристик госслужащих на разных этапах становления их профессиональной деятельности.

Исследование состояло из нескольких этапов [5]:

1. Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования, разработка процедуры психологического исследования.

2. Сбор эмпирических данных.

3. Обработка и анализ эмпирических данных.

Выборка исследования: количество участников в исследовании составило 39 чел. Все испытуемые – представители мужского пола. Возраст респондентов варьируется от 22 до 59 лет. Стаж работы в организации от 1,8 до 32 лет. Работа проводилась очно и дистанционно.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, организационно-сравнительный метод исследования, опросные методы сбора эмпирической информации, методы математико-статистической обработки данных.

Методики исследования:

1. Диагностика межличностных отношений (Т. Лири).

2. «Q-сортировка» (В. Стефансон).

3. Анкета, направленная на изучение социально-демографических характеристик испытуемых.

Результаты исследования: оценка достоверности различий среди обследуемых разного возраста производилась путем применения простого непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни. Результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень значимости различий для госслужащих разного возраста

Показатель	До 30 лет	Старше 30 лет	<i>U</i>	<i>p</i>
Альтруистический	370,5	409,5	117,5	0,05
Независимость «+»	527,5	252,5	99,5	0,01

Было установлено, что сотрудники возраста старше тридцати лет демонстрируют достоверно ( $p < 0,05$ ) более высокие показатели по типу отношений к окружающим «альтруистический», чем их коллеги более младшего возраста. Иными словами, у работников железнодорожной сферы старше тридцати лет более сильно выражена установка на оказание помощи и поддержки окружающим, стремление приносить в жертву собственные интересы ради блага другого. Возможно, для таких испытуемых характерна тенденция брать на себя ответственность за других людей и навязывать свою поддержку.

Кроме того, у сотрудников до тридцати лет наблюдается достоверно ( $p < 0,01$ ) более высокий уровень показателя «независимость "+"». Так, можно сделать вывод о том, что если сотрудники более старшего возраста выражают явное стремление к принятию групповых стандартов и следованию им, выстраивают свою деятельность согласно четко установленным нормам и правилам, то молодые сотрудники склонны к проявлению независимости, обособлению от рабочего коллектива, выражению собственного мнения и позиции.

Таким образом, анализ данных позволяет сделать следующий вывод: у государственных служащих разных возрастных групп имеются достоверно значимые различия в рамках тенденции «зависимость – независимость», а также по показателю альтруистического типа отношений к окружающим. Из этого можно заключить, что молодые сотрудники в целом больше нацелены на самореализацию и независимость от группы, более старшие же сотрудники проявляют лояльность к корпоративным ценностям, готовы учитывать их в своем поведении, ориентированы на коллектив, помогают окружающим и оказывают им поддержку.

Оценка достоверности различий в сравниваемых группах обследуемых, в зависимости от стажа, производилась путем однофакторного дисперсионного анализа для непараметрических данных с использованием критерия Краскела – Уоллиса (табл. 2).

Таблица 2

Уровень значимости различий для госслужащих с разным стажем профессиональной деятельности

Показатель	до 3 лет	3–5 лет	больше 6 лет	<i>H</i>	<i>p</i>
Независимость «сомневаюсь»	152,00	322,00	306,00	5,69	0,05
Общительность «–»	266,50	185,00	328,50	5,53	0,05
Избегание борьбы «+»	212,00	330,50	237,50	5,18	0,05
Избегание борьбы «–»	243,00	185,50	351,50	5,16	0,05

Было установлено, что сотрудники со стажем более трех лет демонстрируют достоверно ( $p < 0,01$ ) более высокие показатели по ответам «сомневаюсь» в рамках тенденции «независимость». Это может интерпретироваться как повышение уровня избирательности поведения у сотрудников после прохождения ими периода адаптации. Если обследуемые со стажем до 3 лет стараются придерживаться единой линии поведения и четкого выбора между следованием общепринятым нормам и их отвержением в пользу собственных интересов, то постепенное накопление опыта приводит к принятию необходимости подстраиваться под конкретные обстоятельства. При этом у сотрудников со стажем свыше 6 лет данные показатели несколько снижаются, что может свидетельствовать о некоторой потере гибкости и стеничности в данном вопросе, связанной с профессиональным выгоранием.

Также были выявлены достоверно значимые ( $p < 0,01$ ) различия в рамках тенденции «общительность “–”». Так, сотрудники со стажем от 3 до 5 лет демонстрируют большую коммуникабельность и стремление к выстраиванию межличностных отношений, чем сотрудники со стажем ниже 3 лет. Это может быть объяснено периодом профессиональной адаптации и сложностями, которыми сопровождается вовлечение в деятельность нового коллектива. В то же время у сотрудников со стажем выше 6 лет показатели данной тенденции оказываются значительно выше, чем у других двух групп. Иными словами, они проявляют сильную отчужденность от группы, нежелание выстраивать общение с коллективом. Причиной этого, как можно предположить, является профессиональное выгорание: госслужащие с большим стажем работы, ввиду необходимости постоянно поддерживать контакт со значительным количеством людей, испытывают некоторое эмоциональное истощение и меньшую потребность в общении.

Кроме того, были выявлены достоверно ( $p < 0,1$ ) значимые различия в двух полярных тенденциях: «избегание борьбы “+”» и «избегание борьбы “–”». Наиболее высокие показатели в рамках тенденции «избегание борьбы “–”» наблюдаются у сотрудников со стажем от 3 до 5 лет.

Более низкие их значения у сотрудников с меньшим стажем профессиональной деятельности могут объясняться чрезмерной необоснованной уверенностью в себе, которую обнаруживает личность при вступлении в новую для себя сферу. Горящие своим делом госслужащие, не обладающие достаточным опытом, чувствуют необходимость в разрешении конфликтных ситуаций, отстаивании собственной точки зрения, участии в решении различных внутригрупповых вопросов, проявляют стремление быть вовлеченными во все стороны жизни коллектива. Говоря о лицах со стажем работы свыше 6 лет, можно объяснить высокие значения данного показателя возросшим количеством опыта. Имея достаточное количество профессиональных знаний и умений, они могут достигать более высокого социального статуса в группе, приносить значимые решения групповых вопросов, активно участвовать в жизни организации. В то же время, анализируя соотношение значений в рамках рассматриваемых полярных тенденций, можно отметить наличие внутреннего конфликта у сотрудников со стажем от 0 до 3 лет: при всех перечисленных особенностях они также стремятся к уходу от возможных конфликтных ситуаций, поиску компромиссных решений. У сотрудников со стажем свыше 3 лет данный конфликт отсутствует. Сотрудники в период профессионального становления ощущают необходимость в стабильности, избегании стрессовой обстановки.

Результаты выявления достоверно значимых различий между государственными служащими с разным стажем профессиональной деятельности наглядно отражены на рисунке.

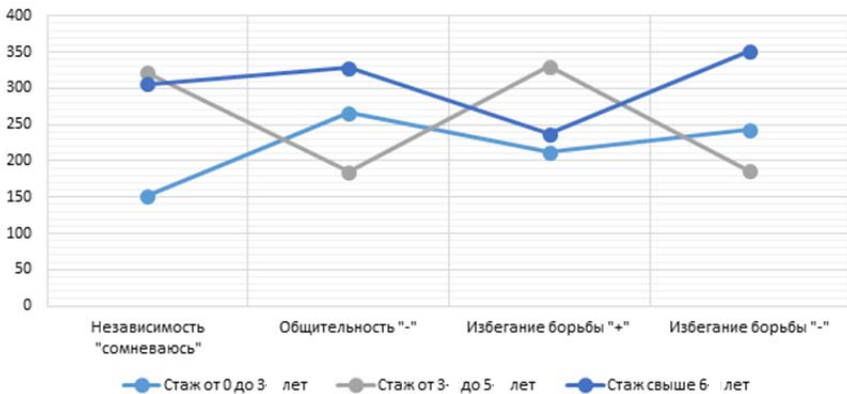


Рис. Динамика показателей типов отношения к окружающим у сотрудников с разным стажем работы

Таким образом, анализ данных позволяет сделать следующий вывод: у групп государственных служащих, имеющих разный стаж профессиональной деятельности, имеются достоверно значимые различия в рамках следующих тенденций: «зависимость – независимость», «общительность – необщительность» и «принятие борьбы – избегание борьбы». Данные различия могут быть обусловлены разными факторами, в частности, периодом профессиональной адаптации или влиянием кризиса профессии и эмоционального выгорания. Полученные данные подтвердили тенденции значимых различий социально-психологических характеристик служащих при выполнении ими должностных обязанностей [3; 4].

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Современные представления о профессиональном психологическом отборе в Вооруженных Силах Российской Федерации / А. А. Корнилова, Д. Ю. Будко, С. Б. Пашкин, А. В. Лобачев. Ростов н/Д : РостГМУ, 2016. 42 с.
2. Пашкин С. Б., Мозеров С. А., Мозерова Е. С. Психолого-педагогические аспекты изучения индивидуальных особенностей военнослужащих // Военный инженер. 2018. № 3 (9). С. 48–59.
3. О некоторых аспектах морально-психологического и медицинского обеспечения служебной деятельности / С. Б. Пашкин, С. А. Мозеров, Е. С. Мозерова, С. Н. Вулич // Актуальные проблемы военно-научных исследований : сб. науч. тр. / под ред. В. Б. Коновалова. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. С. 408–416.
4. Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б. Психологические факторы успешности специалистов при исполнении служебных обязанностей // Актуальные научные проблемы военных исследований : сб. науч. тр. СПб. : Политехн. ун-т, 2019. С. 341–353.
5. Фальтермайер Е. А., Худяков А. И., Пашкин С. Б. Современная организационная психология и проблемы психодиагностики // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 12–15 окт. 2016 г. / под ред. Ю. П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О. Г. Носковой. М. : Акрополь, 2016. С. 491–497.



## ПРАКТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛИЗМ Л. С. ВЫГОТСКОГО

**О. В. Синева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: nc\_sineva@mail.ru*

В предисловии к русскому переводу «Социологии философий» Р. Коллинза (2002 г.) Н. С. Розов обоснованно отмечает, что «полноценная работа в области истории идей будет с необходимостью предполагать учет сетевых факторов, анализ хода борьбы отдельных мыслителей и групп за пространство внимания, изучение специфики и закономерностей влияния разных организационных основ на соответствующие перегруппировки интеллектуальных фракций, исследование закономерностей расцвета и стагнации, идейных заимствований и “идейного экспорта”, рассмотрение контекста включенности в долговременные интеллектуальные последовательности» [5]. Можем ли мы сказать, что в настоящее время этот прогноз сбывается? Полагаем, да. В фокусе внимания современного науковедения оказываются не столько «личные биографии» мыслителей и ученых, сколько сети «вертикальных» и «горизонтальных» связей, структур и сообществ, значимых для интеллектуального творчества, механизмы их формирования, развития и функционирования. Более того, облик постнеклассической науки определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания [6]. Поиск адекватных современным условиям внутри- и междисциплинарных форм организации исследовательской деятельности видится необходимым условием сохранения и развития российской науки, создания инновационной системы научных исследований, интеграции в мировое научное сообщество.

Дискуссии о научном статусе психологии при этом не утихают: ее предмет не соответствует идеалам ценностно нейтрального исследования, присущим естествознанию, на критерии которого психология исторически ориентировалась. Работа с «человекообразными» системами предполагает включение аксиологических факторов в объяснительные модели. Не потому ли психологические дисциплины получают столь мощный импульс развития в эпоху социальных кризисов и мировоззренческих трансформаций? Так было столетие назад в молодом советском государстве. Нечто подобное происходит и сегодня.

Лев Семенович Выготский – методолог, исследователь, организатор, просветитель и педагог – судьбоносная фигура в отечественной культуре и значимая в мировой науке. В его уникальной личности необъятная эрудиция и глубоко впитанное культурное наследие серебряного века сошлись с деятельным энтузиазмом преобразователя

революционной эпохи [4]. Он полагал своим предназначением революционную перестройку психологической науки, которая могла бы стать для «нового человека» средством преобразования действительности, источником духовного осмысления жизни, способом обретения подлинной внутренней свободы. Не будучи удовлетворен ни одной из современных ему концепций в мировой психологии, Выготский принял решение идти своей, особой дорогой: «Наша наука не могла и не может развиваться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука встанет в центре жизни. «Прыжок из царства необходимости в царство свободы неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе... Новое общество создаст нового человека» [3]. Именно мечта о справедливом общественном устройстве вела Выготского по пути поиска психологических инструментов, которые помогли бы «новому человеку» обрести долгожданную свободу и внутреннюю гармонию через овладение своим поведением и психическими функциями сделаться полноправным хозяином собственного Я. Итак, Выготский видел свою задачу в создании новой психологической науки. И он не просто создал такую науку. На основе его взглядов родилась научная школа, идеи которой до сих пор остаются одними из самых влиятельных не только в отечественной, но в мировой психологии и других областях знания.

Психология для Выготского – источник духовного осмысления жизни, средство преобразования действительности, способ обретения человеком подлинной внутренней свободы. Вся жизнь лидера научной школы, его товарищей и учеников – будь то размышления над теоретическими или методологическими вопросами; научные беседы и подготовка публикаций; экспериментальная работа в лаборатории; чтение лекций и проведение семинаров; «клинические разборы» детей в Экспериментальном дефектологическом институте – яркий пример осуществления разнообразных социальных практик в соответствии с представлениями об идеальном. Участников научных коллективов Выготского объединяла общая теоретическая и методическая платформа, совместная деятельность на основе программы лидера, глубокое единство ценностей и смысложизненных ориентаций [1]. Соратники Выготского продолжали развивать его концепцию и утверждать его идеалы в научно-исследовательской и прикладной деятельности, воспитывая в традициях школы новые поколения молодых ученых.

Сегодня на основе эго-документов нами ведется изучение механизмов формирования научной школы Выготского как одного из ведущих объединений в отечественной психологии 1920–1930-х гг. [1; 2]. Основной метод исследования – биографический. Материалы для анализа – (авто)биографии; официальные документы; стенограммы бесед, ин-

тервью и публичных выступлений; документы частной памяти (письма, личные заметки); работы самого Выготского и его учеников. Публикации и архивные документы содержат сведения как о формальных аспектах становления и развития научных коллективов Выготского, так и о неформализованной ткани профессиональных и личных коммуникаций, что явились источником ресурсов, трудностей и противоречий для реализации его идеалистической исследовательской программы.

Рассмотрение проблемы детерминант эффективной деятельности научной школы Выготского в оптике практического идеализма определяет возможные ракурсы дальнейшей разработки научного проекта, актуализирует поиск ответов на следующие вопросы:

1. Какие характеристики системы коммуникаций в научной школе, совершающей «революцию знания», – источник ресурсов, а какие – причина трудностей в реализации программы преобразования науки?

2. Какие особенности культурно-исторической ситуации, семейных и личных историй, образовательного и педагогического опыта способствовали появлению в отечественной психологии первой половины XX столетия ярких деятелей, реализующих свое представление об идеальном через разнообразные социальные практики?

3. Как строились взаимоотношения идеалиста Выготского и его школы с институтами советской власти? Какие характеристики исторического, политического, социального контекста обусловили динамику этих взаимоотношений – от активной поддержки до тотальной критики и забвения на несколько десятилетий?

4. На основе анализа каких источников могут быть решены эти исследовательские задачи? Необходима (и возможна) ли количественная обработка данных, полученных на основе эго-документов?

Очевидно, решение сформулированных задач возможно лишь посредством реализации комплексной исследовательской программы междисциплинарного характера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Синева О. В. В поисках научного коллектива Л. С. Выготского // Психология и психотехника. 2020. № 4. С. 89–102.

2. Артемьева О. А., Синева О. В. К проблеме научного коллектива Л. С. Выготского // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск, 3–4 сент. 2020 г. Иркутск : ИГУ, 2020. 480 с.

3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: методол. исслед. // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. С. 291–436.

4. Рейф И. Е. Мысль и судьба психолога Выготского // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2009-1. Т. 1, № 2009-1. URL: [https://psyjournals.ru/pj/2009\\_1/22849.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22849.shtml) (дата обращения: 14.04.2021).

5. Розов Н. С. «Социология философий» Рэндалла Коллинза – новый этап самосознания интеллектуалов в мировой истории // Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения / пер. с англ. Н. С. Розова и Ю. Б. Вертгейм. Новосибирск : Сиб. хронограф. 2002. 1280 с.

6. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы. М. : Гардарики, 2006. 384 с.

## РОЛЬ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П. С. Суханова, Т. М. Щеголева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
Иркутск, Россия*

*E-mail: poilnasuhanova@yandex.ru, schegoleva52@mail.ru*

В современных политических и экономических условиях возрастает роль психологической помощи и поддержки как отдельной личности, так и целых групп. Психологические услуги становятся все более востребованными среди населения. Это предполагает усиление ответственности психологов за качество оказываемых ими услуг. Кроме того, возрастают требования работодателей к уровню подготовки профессионалов в области практической психологии в учебных заведениях. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования конкурентоспособности будущих психологов на рынке труда и готовности выпускников к профессиональной деятельности [1; 3].

По окончании высшего учебного заведения будущий психолог должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями в области практической психологии, быть способным к оказанию психологической помощи, повышению психологической грамотности населения и улучшению психического здоровья людей; овладеть профессионально значимыми качествами, такими как ответственность, самостоятельность в принятии решений, коммуникабельность, отзывчивость, способность к сопереживанию и рефлексии; освоить представления о психике человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска; обладать навыками применения психодиагностических методик, их математико-статистической обработки и интерпретации полученных данных; знать правила оказания психологической помощи с использованием психологических технологий.

Область профессиональной деятельности включает в себя реализацию способностей, умений и навыков в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению, а также в общественных и административных органах, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, предоставляющих психологические услуги [4]. Объектами профессиональной деятельности выпускников выступают психические процессы, свойства и состояния человека, их проявления в различных областях деятельности, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества, а также способы и формы их организации, изменения, воздействия.

Овладение данными компетенциями невозможно без развития продуктивного мышления у студентов-психологов в процессе их обучения, поскольку именно оно направлено на глубокое понимание и осмысление явлений действительности. Продуктивное мышление понимается как мышление высокого уровня организованности и целенаправленности, проявляющееся в ориентации на существенное, в использовании обобщенных схем анализа, в осознании и контроле над процессом мышления. В связи с этим особую значимость приобретают исследования, посвященные развитию продуктивного мышления.

Исследование продуктивного мышления началось в 20-е гг. XX в. гештальт-психологами К. Дункером и М. Вертгеймером. Так, М. Вертгеймер считал, что мышление – это всегда продуктивный процесс, который заключается в рождении подлинной идеи. Однако конкретный человек в силу различных обстоятельств может мыслить непродуктивно. Это объясняется негативными установками, отсутствием познавательных мотивов, устойчивого интереса к той области знания, которой человек занимается, критического отношения к информации и ориентацией на чужое общепринятое мнение. Истоки данных проблем в процессе обучения в университете зачастую связаны с распространенными в школьной практике установками на механические упражнения, на заучивание, на формирование привычек действовать вслепую, оперировать элементами и частями, не опираясь на целое, подменять истинное понимание изучаемых вопросов заучиванием ответов.

Также к причинам непродуктивного мышления можно отнести:

- первое видение ситуации, когда человек не может усмотреть структурные требования и определить проблему;
- слишком быстрое определение связей, когда человек необдуманно объединяет элементы в единое целое и направляется путем слепых шагов;
- слишком широкое видение ситуации, когда человек в структуру целого включает лишние элементы;
- слишком узкое видение ситуации, когда человеку не хватает элементов для создания целостной структуры.

В общем, М. Вертгеймер рассматривает продуктивное мышление как процесс усмотрения связей между элементами и их структурирование в единое целое, благодаря этой деятельности человек приходит к открытию подлинных знаний и истинному пониманию ситуации. Достигая поставленной цели, мыслительный процесс начинает разворачиваться, и человек стремится улучшить и усовершенствовать выявленную ранее структуру.

По М. Вертгеймеру, продуктивное мышление в своем развитии проходит несколько стадий [2]:

- 1) возникновение темы и побуждение к решению;

- 2) осознание проблемы, постановка целей и задач, синтез и анализ ситуации;
- 3) бессознательная работа над решением;
- 4) озарение и нахождение решения;
- 5) реализация выдвинутого решения.

Развитие и преобладание продуктивного мышления в учебной деятельности студента психолога является неотъемлемой частью профессионального становления. Для формирования понятийного аппарата, свободного владения профессиональной терминологией и применения теоретических основ в самостоятельной практической деятельности будущим специалистам важно узреть специфику протекания психических процессов, закономерности их развития; методы психологической диагностики личностных и индивидуальных качеств; особенности межличностных отношений, дидактических приемов в коррекционной деятельности; специфику просветительской и профилактической деятельности среди населения; правила консультирования и анализа проблем человека, проведения стандартного прикладного исследования.

Поиск связей, структурирование и анализ теоретического материала заложит крепкий фундамент знаний студента, на базе которого будущий специалист сможет реализовать себя в различных сферах практической и научной деятельности. Знание и применение данного материала в практической деятельности будет способствовать объяснению сложных закономерностей и интерпретации на бытовом, понятном клиенту, языке, а в научной деятельности обеспечит возможность постановки и решения важных для науки проблем.

Организованность и целенаправленность мыслительной деятельности способствуют глубокому пониманию психологической проблематики, что влияет на конкурентоспособность будущих психологов, формирование их профессиональных компетенций. Способность анализировать психологические проблемы, самостоятельно ставить профессиональные задачи и находить эффективные решения способствует развитию готовности выпускников к научной деятельности в области психологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Динамические характеристики системы идентичности студентов-психологов в процессе обучения / О. А. Браун, М. Г. Аркузин, Е. В. Аршинова, М. А. Билан // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 30. С. 15–30.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
3. Маркер А. В., Хандархаев А. М. Особенности и взаимосвязь копинг-стратегий у студентов-психологов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 20. С. 32–39.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология от 29 июля 2020 г. № 839 // Гарант : справочная правовая система.

## **РАЗДЕЛ 2**

# **ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ЕГО КОНКУРЕНТНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО

**Л. Ю. Александрова**

*Чебоксарский институт (филиал)*

*АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет»*

*Чебоксары, Россия*

*E-mail: ljudmila.a1exandrova@yandex.ru*

Современные условия модернизации системы высшего образования обусловили изменение требований общества к личностным качествам преподавателя и его профессионально-педагогической деятельности. В связи с этим появилась потребность в конкурентоспособном преподавателе, несмотря на то что он является представителем профессии повышенного риска, испытывающим на себе воздействие негативных факторов педагогической деятельности, повышенное нервно-психическое напряжение. Наряду с интенсивностью учебной нагрузки и высокой эмоциональной вовлеченностью преподавателя в межличностные коммуникации это определяет актуальность исследования психологического благополучия как его конкурентного преимущества. Психологическое благополучие во многом определяет психологически безопасную образовательную среду, благоприятную атмосферу учебно-воспитательного процесса. Формирование психологического благополучия снижает вероятность профессионально-личностной деформации и эмоционального выгорания преподавателя, является условием их профилактики и фактором развития конкурентоспособности.

Как феномен психологическое благополучие получает свое осмысление в формате позитивной психологии, в рамках субъектно-средового подхода (Н. Е. Жданова, О. В. Мухлынина, С. К. Нартова-Бочавер, З. И. Рябикина) [3]. Психологическое благополучие, рассматриваемое нами как составляющая психологического здоровья и социального комфорта человека, является объектом исследования многих отечественных ученых: И. В. Дубровиной, Е. Е. Емельяненко, Л. М. Митиной, Н. П. Паттуриной, В. Э. Пахальян, Э. В. Плучевской, Л. А. Регуш и др. Ими изучались вопросы психологического благополучия людей различных социальных категорий, а также структура благополучия. Например, в исследовании Н. А. Батурина разработана «трехкомпонентная структура модели субъективного благополучия, включающая в себя аффективный, когнитивно-аффективный и когнитивный компоненты» [1].

Развитие зарубежных исследований психологического благополучия личности осуществлялось в гедонистическом и эвдемонистическом направлениях (табл.).



Таблица

Подходы к исследованию психологического благополучия личности

Показатель	Направление исследования	
	гедонистическое	эвдемонистическое
Основные понятия	Позитивные чувства, аффекты, эмоции	Позитивное функционирование, позитивные отношения
Фокус внимания	Как человек в окружающей действительности использует то, что приносит ему пользу и приятные переживания	Как человек, преобразуя себя, преобразует окружающий мир и таким образом достигает гармонии
Сущность психологического благополучия	Внешне обусловленные позитивные переживания	Результат развития и саморазвития личности
Представители	Д. Кайнемен, Н. Брэдбурн, Э. Динер, Н. Шварц, М. Аргайл	А. Вотермен, К. Рифф, Р. Райан, Э. Дисси

Как видим из таблицы, гедонистический подход основан на приятных позитивных переживаниях человека, а эвдемонистический – на саморазвитии и достижении внутренней гармонии. На основе анализа данных концепций американским психологом К. Рифф была предложена модель психологического благополучия, ставшая основой метода психотерапии. Она предлагает следующие его составляющие: самопринятие, цели в жизни, компетентность, личностный рост, позитивные отношения с другими, автономность [2].

В целом психологическое благополучие как феномен и тренд развития современного общества породил множество теорий, научно обоснованных и практических подходов. Под психологическим благополучием исследователи косвенно понимали отношение и направленность личности: позитивное отношение к себе и собственной жизни, удовлетворенность ею, отношение к собственной успешности в системе «субъект – среда», направленность на позитивное функционирование. Соответственно оптимизация психологического благополучия начинается с изменения своего отношения к себе и условиям собственной жизни [4].

Изменение отношения к собственной профессиональной жизни и ее организация в условиях поддержания эмоционального баланса, несмотря на ужесточение профессиональной конкуренции, является основной характеристикой психологически благополучного преподавателя. В основе его успешного взаимодействия со всеми участниками образовательной среды лежит позитивное отношение к профессиональной жизни и внутренняя удовлетворенность собой, межличностным и межгрупповым взаимодействием. Слаженность и единство его психических состояний и процессов, их синергетический эффект спо-

способствует формированию и развитию конкурентных преимуществ преподавателя высшей школы как субъекта рынка труда.

Конкурентные преимущества проявляются в деятельности преподавателя, который, во-первых, обладает профессионально-личностными качествами (эмоционально-волевой компонент эмоционального благополучия: эмоциональная зрелость, волевая регуляция поведения и др.); во-вторых, владеет системой профессиональных знаний [5] (когнитивный компонент благополучия) и умений (поведенческий компонент благополучия); в-третьих, реализует профессиональные знания и умения, развивает профессионально-личностные качества.

Характеристика преподавателя «обладающего» и «владеющего», «реализующего» и «развивающего» лежит в основе его удовлетворенности собственной педагогической деятельностью, своим социальным, психолого-педагогическим, научно-исследовательским статусом. Таким образом, преобладающий положительный эмоциональный фон и удовлетворенность как основа эмоционального благополучия создают фундамент внутренних конкурентных преимуществ преподавателя (рис.)



Рис. Связь психологического благополучия преподавателя с его конкурентными преимуществами

Характеристика эмоционального фона как положительно преобладающего, как видим из рисунка, объясняется тем, что полностью избежать негативных эмоций невозможно. В определенных условиях, мобилизующих преподавателя на личностный рост, они могут иметь положительный эффект [6].

Четкой границы между профессионально-личностными качествами, профессиональными знаниями и умениями нет, так же как и между эмоционально-волевым, когнитивным и поведенческим компонентами эмоционального благополучия. Например, позитивные переживания, во-первых, расширяют поле восприятия, повышают устойчивость и концентрацию внимания, развивают гибкость мышления; во-вторых, активируют интеллектуальные качества, информационно-творческие и социальные ресурсы, коммуникативные способности; в-третьих, мотивируют поведение и имеют побуждающий характер (стремления, влечения).

Единство эмоциональных процессов с волевыми, познавательными и потребностно-мотивационными подтверждает наши выводы о том, что психологическое благополучие преподавателя как позитивно-эмоциональное состояние, устойчивое эмоционально положительное самочувствие является интегральной характеристикой. Психологическое благополучие является условием реализации и развития профессионального потенциала (возможностей освоения профессиональной деятельности и совершенствования в ней) и показателем социального развития, т. е. фактором формирования внешних конкурентных преимуществ.

Это проявляется в том, что психологическое благополучие определяет общие координаты, модель поведения и общения преподавателя высшей школы в профессионально-образовательной среде, социальном пространстве в целом, формирует профессиональную идентичность, активизирует познавательную деятельность и самообразование.

Таким образом, психологическое благополучие оказывает влияние как на внутренние, так и внешние конкурентные преимущества преподавателя (уникальные характеристики, выгодно отличающие его от других преподавателей и позволяющие оставаться востребованным на рынке труда в условиях конкурентного соперничества и сотрудничества). Внутренние преимущества определяются совокупностью его социально востребованных профессионально-личностных характеристик и качеств, внешние – включенностью в профессиональное сообщество, карьерной реализацией, социальной мобильностью.

Конкурентоспособность преподавателя как его комплексная характеристика включает возможность в любой момент времени обеспечивать свои внутренние и внешние конкурентные преимущества и адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям профессиональной среды. Как сложная, многосторонняя и динамичная категория она меняется со временем и зависит от многих факторов, в том числе от психологического благополучия личности. Развитие конкурентоспособности преподавателя высшей школы характеризует его реальную и

потенциальную возможность качественного выполнения своих функциональных обязанностей в условиях преобладающего положительно-эмоционального фона и социального комфорта, а также способность развития и расширения границ этих возможностей.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Батурин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестн. ЮУрГУ. 2013. № 4. С. 4–14.
2. Бучацкая М. В., Капранова М. В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психол. наука и образование. 2015. № 2. С. 63–69.
3. Жданова Н. Е., Мухлынина О. В. Исследование психологического благополучия педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 14–17.
4. Калинина Г. В., Мунши А. Ю., Александрова Л. Ю. Управление персоналом : учеб. пособие в таблицах и схемах. Чебоксары : ЧКИ РУК, 2011. 68 с.
5. Мунши, А. Ю., Александрова Л. Ю. Деловое общение : учеб. пособие. Чебоксары : ЧКИ РУК, 2009. 240 с.
6. Русина С. А. Психологическое благополучие студентов с разным уровнем ролевой самооценки // Психология. 2015. № 4. С. 16–23.

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Е. Ю. Безлепкина**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»*

*Братск, Россия*

*E-mail: milena-0104@mail.ru*

Проблема своевременного преодоления отставания психического развития чрезвычайно актуальна. В связи с этим в психологии и педагогике возникает необходимость дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР), создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка, психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе, адаптации детей к жизни в условиях современного общества [3].

Поскольку изменения в психической деятельности обучающихся с ЗПР не носят грубого характера и поддаются коррекционным воздействиям, усилия педагога-психолога в первую очередь направлены на разработку адекватных и эффективных программ формирования и развития различных сторон психической сферы с учетом сензитивных периодов развития [4].

Комплексный подход означает всестороннее содействие развитию ребенка с ЗПР, охватывающее не только интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции и личность в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение обучения, развития и социализации обучающихся с ЗПР включает в себя:

- своевременно организованную систему развития и обучения;
- формирование правильных и доброжелательных взаимоотношений в детском коллективе между педагогами и обучающимися;
- использование разнообразных методов и средств коррекционно-развивающей направленности;
- создание адекватной коррекционно-развивающей среды.

Направления психолого-педагогического сопровождения:

1) оптимизация социальной ситуации развития (направлена в первую очередь на построение адекватного общения ребенка в сфере социальных отношений с «общественно значимым взрослым» – учителем, в сфере межличностных отношений с близкими взрослыми и сверстниками);

2) коррекционно-развивающая работа (групповые и индивидуальные формы развития и коррекции познавательной психомоторной и эмоционально-личностной сферы).

В коррекционно-развивающей работе решают следующие задачи:

- преодоление отставаний психического развития;

– профилактика и коррекция поведенческих нарушений и недостатков эмоционально-волевого развития детей, уменьшение симптомов отклонений в развитии;

– психокоррекция и развитие познавательной, психомоторной и эмоционально-личностной сфер;

– профилактика и коррекция явлений последующей социально-психологической дезадаптации.

Для выявления особенностей психического развития обучающихся с ЗПР обращают внимание на изучение интеллектуальных и личностных особенностей, базовых предпосылок познавательного развития, общей социальной ситуации развития и построения программ их психологического сопровождения. Диагностическое направление включает в себя диагностику развития познавательной сферы (восприятия, внимания, памяти, мышления), уровня эмоционального развития, навыков общения, оценку школьной мотивации, развитие произвольности и моторики. Анализ психолого-педагогической диагностики обучающихся с ЗПР показывает, что познавательная деятельность и формирование личности обучающихся с ЗПР значительно отличается от нормально развивающихся сверстников.

Работа начинается с определения зон неблагополучия и определения объема коррекционного воздействия на обучающихся. В рамках психокоррекции и сопровождения развития обучающихся с ЗПР автор применяет метод системной психокоррекции. Это комплексное специально организованное психолого-педагогическое воздействие, сочетающее в себе психокоррекцию и психотерапию. В данном методе используется психогимнастика и психомоторика.

Для коррекционно-развивающей работы с обучающимися 1–4-х классов с ЗПР автором адаптирована программа Л. А. Метиевой, Э. Я. Удаловой «Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья», 2016 г. На основе первичной диагностики скомплектованы группы обучающихся со схожими нарушениями. Для первичной и повторной диагностики применяются диагностические комплексы Л. А. Венгера, Н. И. Озерецкого, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, которые определяют специфические затруднения, мешающие процессу овладения знаниями, умениями и навыками. Коррекционно-развивающие занятия проводятся в индивидуальной и групповой форме. Они нацелены на обогащение чувственного опыта ребенка через совершенствование работы всех анализаторов (слухового, зрительного, тактильного) в единстве с двигательным развитием [2; 5]. Динамика продвижения обучающихся с ЗПР отмечается в индивидуальных картах развития на начало и конец учебного года. В психолого-педагогическом сопровождении большое внимание уделяется разви-

тию когнитивных, эмоционально-волевых и нравственно-этических компонентов личности обучающегося с ЗПР.

В рамках сопровождения эмоционально-личностного развития обучающихся начальных классов применяется метод психогимнастики. Психогимнастика представляет собой одну из форм психотерапии. Приемы психогимнастики, предложенные М. И. Чистяковой, Е. А. Алябьевой, обучают технике выразительных движений и отреагированию эмоций и высших чувств, направлены на приобретение навыков саморасслабления [1; 7].

Для обучающихся 5–6-х классов введен курс «Тренинг общения», на котором отрабатываются навыки социального поведения и общения [6]. Наиболее эффективным способом психологической коррекции когнитивных и эмоционально-личностных компонентов, рефлексивных способностей выступают занятия курса «Тренинг общения», которые позволяют ставить и достигать следующих целей:

- вырабатывать положительное отношение друг к другу и умение общаться так, чтобы это приносило радость окружающим;
- развивать навыки взаимодействия в группе;
- развивать невербальные навыки общения;
- развивать навыки самопознания;
- развивать навыки восприятия и понимания других людей;
- развивать положительную самооценку;
- обучить способам выхода из конфликтной ситуации;
- снизить уровень конфликтности подростков.

Комплексная, всесторонняя психолого-педагогическая помощь, опирающаяся на резервные возможности каждого ребенка, обеспечивает обучающимся с ЗПР успех в преодолении отставания в психическом развитии и является действенным средством их социализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алябьева Е. А. Психогимнастика в начальной школе : метод. материалы в помощь психологам и педагогам. М. : ТЦ Сфера, 2005. 88 с.
2. Венгер Л. А., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 159 с.
3. Домишкевич С. А., Инденбаум Е. Л. Задержка психического развития в современных социоэкономических условиях // Охрана психического здоровья детей и подростков : материалы IV конгр. педиатров России, М., 1998.
4. Лубовский В. И. Дифференциальная психодиагностика нарушений развития. Проблемы и перспективы // Проблемы специальной психологии и диагностика отклоняющегося развития : материалы конф. «Современная психологическая диагностика отклоняющегося развития: методы и средства». М., 1998. С. 9–19.
5. Метиева Л. А., Удалова Л. А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья. М. : НКЦ, 2016. 192 с.
6. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в средней школе (5–6 классы). М. : Генезис, 2006. 207 с.
7. Чистякова М. И. Психогимнастика. М. : Просвещение, 1990. 128 с.

## ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ»

**Т. П. Бородулина, Е. В. Косач**

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»*

*Барнаул, Россия*

*E-mail: e.altspu@yandex.ru*

Социально-экономические реалии современного общества приводят к тому, что требования к уровню подготовки специалистов среднего звена постоянно возрастают. Специалистам в сфере обслуживания необходимо уметь адаптироваться к изменениям, следить за новыми тенденциями, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда. Успешная профессиональная деятельность специалиста предполагает стремление к самосовершенствованию и личностному росту. Трудно представить себе преуспевающего работника без такого вида рефлексии, как анализ и обобщение своего опыта. Не исключено, что студенты – будущие специалисты, например, в сфере туризма, гостиничного дела могут стать управляющими в своих сферах, в этой связи актуальность рефлексии возрастает. Накопление опыта, учет трудностей является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста. Только постоянное осмысление, анализ, учет собственного опыта позволяют совершенствовать свою деятельность.

В научных исследованиях, посвященных вопросам рефлексии, представлены данные, которые свидетельствуют о том, что высокий уровень рефлексии способствует оптимизации профессионализма, повышает возможность анализировать свою деятельность, критически подходить к траектории своего личностного развития. Кроме того, рефлексия способствует определению стратегии собственного развития [1, с. 29], осмысленности профессиональной деятельности [2, с. 50]. Поэтому формирование у студентов опыта рефлексии является важной и актуальной задачей для профессионального становления будущего специалиста в сфере обслуживания.

Формирование и развитие рефлексии студентов происходит в процессе аудиторной работы и различных видов самостоятельных работ по дисциплине «История». Рефлексия может осуществляться как в конце занятия, так и на любом его этапе, поскольку рефлексия направлена на глубокое осознание изученного материала, на обдумывание, обобщение. Ее цель заключается в том, чтобы не просто уйти с урока со знаниями, а выстроить систему, сравнить свой способ получения результата с методами других студентов.



Рассмотрим некоторые примеры из опыта работы автора по развитию рефлексии у студентов колледжа, профиль подготовки «Туризм», «Гостиничное дело» в рамках дисциплины «История». В начале практического занятия студентам можно предложить афоризм, художественное слово. Это может послужить началом рассуждения, способствовать повышению мотивации к изучению темы, концентрации внимания. Ознакомление с источником, литературой по теме занятия считаем целесообразным завершить обсуждением информации в парах, небольших группах. Тогда появляется возможность задать друг другу вопросы, поделиться ощущениями. После ознакомления с текстом в учебнике на практическом занятии предлагается обсудить информацию и выбрать ту, которая является новой и ранее неизвестной для студента. Заслуживает внимание прием, который заключается в том, что учитель предлагает обратить внимание на неожиданную и противоречивую собственным представлениям информацию. В завершение работы с информацией по учебнику важно подвести студентов к выводу, задать вопрос: «Подумайте и озвучьте свое мнение, вывод по данной теме будет актуален для вашей будущей профессиональной деятельности?» Данный вопрос мотивирует задуматься и, как правило, он не остается без ответа.

В конце занятия преподавателю важно узнать и понять эмоциональное состояние студентов, насколько продуктивным и результативным было практическое занятие. Студенты должны оценить степень усвоения материала, эффективность форм подачи материала, свою активность. Для этого предлагаем следующие приемы:

1. Выбрать фразы, которые наиболее полно отражают внутренние ощущения после изучения темы. Для этого используем афоризмы Мольера, Сократа, Аристотеля, Конфуция.

2. Создание интеллект-карты, в которой отражены основные опорные понятия в рамках рассматриваемой темы, установление взаимосвязи, условные обозначения, иллюстрации, которые позволяют создать общее представление [3].

3. Незаконченное предложение (Теперь я понял(а) и могу аргументировать...), заполнение и последующее обсуждение таблицы (с графами «Понял(а) самостоятельно», «Понял(а) в ходе работы на занятии», «Осталось непонятным») [4, с. 124].

4. «Дневник». Для этого приема студентам необходимо завести отдельную тетрадь и в конце каждого занятия записывать свои успехи, промахи, внутренние ощущения. Этот прием способствует развитию умения формулировать свои мысли. Данный навык является очень полезным и с той точки зрения, что дневник поможет сравнить каждое

занятие, не упустить детали, увидеть прогресс, наметить последующие цели, в том числе для своего личностного развития.

5. «Кинолента». Обучающимся предлагается символически изобразить основные результаты учебной деятельности за определенный временной промежуток (урок, неделя, четверть, семестр) в качестве последовательности кинокадров. Неслучайно кадров должно быть три или четыре – в соответствии с количеством поставленных образовательных задач. Как вариант: кадры киноленты могут быть связаны не только с решением образовательных задач урока, но и с этапами или видами учебно-познавательной деятельности [6, с. 58].

6. «Лист самоконтроля» [5, с. 86]. Студент анализирует каждый этап практического занятия, записывает свои успехи, затруднения, вопросы. Преподавателю необходимо обращаться к листу самоконтроля перед каждым новым этапом занятия, чтобы студент сразу же смог зафиксировать свои мысли.

Следует понимать, что рефлексия – это не стихийный процесс, а тщательно продуманный, запланированный и управляемый преподавателем. Приемы рефлексии способствуют развитию рефлексивных умений студентов, умений оценивать свои действия, выстраивать стратегию развития, способствуют усвоению материала, формированию самостоятельности.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бендик И. А. Рефлексия как фактор формирования профессиональной компетентности у студентов колледжа // Инновац. развитие профессионального образования. 2017. Т. 1, № 1. С. 29–31.
2. Бендик И. А., Гусякова И. А. Рефлексия студентов колледжа как предмет исследования // Сред. проф. образование. 2018. № 5. С. 50–52.
3. Мохова Н. В. Приемы рефлексии, которые используются на уроках географии // Инновац. проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 71–74.
4. Полькина С. Н. Развитие рефлексии у школьников в процессе обучения литературе на основе деятельностного подхода // Наука и школа. 2015. № 5. С. 121–126.
5. Попова Е. И. Использование рефлексии как элемента, повышающего эффективность урока // Вопр. педагогики. 2018. № 2. С. 84–87.
6. Ряписова А. Г. Рефлексия результатов образовательной деятельности // Вестн. пед. инноваций. 2015. № 4 (40). С. 54–65.

## СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ ПИЛОТОВ-ИНСТРУКТОРОВ

**А. Ю. Васильченко**

*ЧОУ ВО «Московский университет им. С. Ю. Витте»*

*Москва, Россия*

*E-mail: rulez-74@mail.ru*

Поддержание высокого уровня безопасности полетов является главной задачей гражданской авиации. На безопасность полетов влияют следующие факторы: технический фактор, неблагоприятные внешние условия и человеческий фактор. В начале XX в. технический фактор был самым значимым, его доля составляла 90 %. Однако по мере технического развития воздушного транспорта влияние человеческого фактора быстро растет. Уже к середине XX в. доля человеческого фактора достигла 45 %, а за 2010–2015 гг. – 77 %. А в скором будущем доля человеческого фактора будет приближаться к 90 % [6]. Поэтому для дальнейшего повышения уровня безопасности полетов необходимо сосредоточить внимание на совершенствовании подготовки пилотов гражданской авиации.

Поддержание высоких стандартов работы инструкторского состава является необходимым условием качественной профессиональной подготовки. Несмотря на строгий психологический отбор абитуриентов и выпускников университетов и училищ гражданской авиации, каждый имеет свои психологические особенности и мотивацию. Для достижения максимального эффекта в процессе подготовки летного состава инструкторам необходимо уметь находить индивидуальный подход к обучаемым. Для этого им необходимо обладать выраженными педагогическими способностями, в том числе и эмоциональной гибкостью. Но для того чтобы разработать рекомендации для улучшения взаимодействия инструкторского состава с обучающимися, необходимо проанализировать структуру эмоциональной гибкости.

В отечественной литературе с 2000-х гг. было дано несколько определений эмоциональной гибкости. В работе Л. М. Митиной и Е. С. Аскамовец эмоциональная гибкость была описана как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости [5]. В то же время Е. М. Семенова указывает, что эмоциональная гибкость является способностью оживлять подлинные эмоции, проявлять богатство эмоциональных переживаний (быстрое и разнообразное эмоциональное реагирование) и адекватно внешне выражать их (эмоциональная экспрессивность, выразительность). Также это качество проявляется в способности педагога правильно понимать,

искренне принимать переживания учащихся, проявлять к ним теплоту и участие, т. е. эмпатийные качества личности [7]. Позднее Е. С. Аскамовец указала, что эмоциональная гибкость является интегральной характеристикой личности учителя, целостным структурным образованием, сочетающим в себе определенные личностные качества, способствующие позитивному эмоциональному и психическому состоянию учителя и учащихся, что оптимизирует педагогическую деятельность и общение [1].

Согласно первому определению структура эмоциональной гибкости состоит из двух компонентов: эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности. Эмоциональная устойчивость характеризуется важным сочетанием качеств личности: осознанная саморегуляция, самоконтроль, навыки эмоционального самоуправления. Эти качества позволяют понимать свои и чужие эмоциональные состояния, управлять ими, своим настроением, влиять на эмоциональное состояние других людей, вызывая желательные эмоции и контролируя нежелательные, преодолевать отрицательные эмоциональные реакции и уметь найти им адекватное объяснение и выражение [5]. Кроме того, высокая степень развития навыков саморегуляции уменьшает уровень профессионального выгорания педагога [8]. Низкий уровень психологической культуры и недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции могут привести к многочисленным соматическим и нервно-психическим болезням, что может негативно сказаться на дальнейшей летной карьере [4].

Вторым компонентом эмоциональной гибкости является эмоциональная экспрессия. Это способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои эмоции, она проявляется в умении вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции, осознавать то, как проявляются его эмоции в поведении, обладать повышенным запасом радостного настроения [5].

Эмоциональная гибкость педагога оживляет занятие, делает его эмоциональным, экспрессивным и более соответствующим естественному общению. Учебный материал, как следствие, становится более интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения педагога с учащимися [9].

Кроме того, М. В. Наумова и Н. Н. Колмогорцева выделяют еще две составляющие эмоциональной гибкости специалиста социомической профессии, которые также применимы к пилотам-инструкторам: эмпатия и рефлексия своих эмоциональных состояний [3]. Эмпатия, включающая в себя способность прогнозировать эмоциональное состояние другого, дает возможность преодолеть психологическую защиту другого и понять при-

чины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на поведение.

Рефлексия своих эмоциональных состояний дает личности возможность не только познать себя и свои эмоциональные состояния, но и позволяет ей выяснить отношение к себе окружающих. М. В. Наумова отмечает, что именно наличие рефлексивных умений позволяет педагогу творчески мыслить, а отсутствие данного качества приводит к неспособности анализировать ситуацию и ставить цели [3]. Педагогическая рефлексия дает возможность педагогу посмотреть на свой труд с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к своей профессии. Она определяет отношение педагога к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Адекватность рефлексии педагога влияет на регуляцию взаимоотношений с учащимися и стиль педагогической деятельности [2].

В результате образовательной деятельности из обучаемого должен получиться полноценный второй пилот, который должен обладать соответствующими навыками и знаниями, иметь хорошие коммуникативные способности, чтобы быть способным участвовать в принятии решений при выполнении полета и указывать командиру на возможные ошибки. Для этого необходимо дать не только знания и навыки, но и соответствующее воспитание. Подготовка пилотов на должном уровне предъявляет высокие требования к пилотам-инструкторам. Ведь если инструктор не обладает выраженными педагогическими способностями, это может привести к недостаточному уровню подготовки будущего пилота, который потратит много времени и сил на то, чтобы самостоятельно восполнить пробелы в своих знаниях, умениях и навыках.

Проанализировав отечественную литературу, были выделены следующие структурные элементы эмоциональной гибкости пилота-инструктора: эмоциональная устойчивость, эмоциональная экспрессия, эмпатия, рефлексия своих эмоциональных состояний. Данные качества являются необходимыми для пилота-инструктора, так как, работая с обучаемым в одной команде, он должен уметь понимать эмоциональное состояние человека, полагаясь на внешние проявления эмоций (голос, жесты, мимика), должен грамотно контролировать внешние проявления своих эмоций и влиять на эмоции людей, обладая ограниченной исходной информацией о них. Это позволит ему адекватно выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно, вызывать и поддерживать желательные эмоции и контролировать нежелательные. На основе этих знаний можно провести эксперимент для оценки уровня развития эмоциональной гибкости у пилотов-инструкторов и разработать рекомендации для повышения уровня взаимодействия инструкторского состава и обучающихся в училищах и университетах гражданской авиации.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмаковец Е. С. Взаимосвязь эмоциональной гибкости и синдрома «эмоционального выгорания» учителя // 2-я Междунар. науч. интернет конф. «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности». М., 2007. С. 92–107.
2. Елькина И. Ю. Внешние и внутренние условия развития коммуникативной культуры будущих педагогов // Вестн. Череповец. гос. ун-та № 4 (35). 2011. Т. 3. С. 147–150.
3. Колмогорцева Н. Н., Наумова М. В. Сущностные характеристики эмоциональной гибкости: происхождение понятия, структура, функции и уровни развития // Наука и школа. 2011. № 3. С. 110–112.
4. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.
5. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2001. 192 с.
6. Рыбалкина А. Л. Человеческий фактор и психология безопасности : учеб. пособие. М. : ИД Академии Жуковского, 2018. 84 с.
7. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособие. М. : Ин-т психотерапии, 2002. 224 с.
8. Степанова М. Г. Особенности саморегуляции педагогов в контексте проблемы профессионального выгорания // Студ. наука и XXI век. 2018. Т. 15, № 1 (16), ч. 2. С. 316–317.
9. Татарникова Н. С., Елькина И. Ю. Активные методы обучения как средство развития коммуникативной культуры учащихся в условиях гуманизации образовательного пространства // Соврем. наука: актуал. проблемы теории и практики. Сер. Гуманит. науки. 2011. № 03. С. 79–81.

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВОВ ОБРАЩЕНИЯ К ВИДЕОИГРАМ У ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Д. П. Галченкова, Е. А. Сукнева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: d.galchenkova@mail.ru*

Наше время характеризуется стремительным развитием электронной техники и информационно-компьютерных технологий, которые существенно меняют повседневную жизнь. Так, если в 70–80-х гг. компьютерные технологии были необходимы лишь для передачи, хранения и обработки данных, то сейчас они играют культуuroобразующую роль, поскольку на их основе создается особая социокультурная среда со своим особенным содержанием. Одним из компонентов этой среды выступают видеоигры, которые на настоящий момент стали одной из самых популярных форм досуга, опосредованного компьютером и интернетом. Таким образом, популярность этого увлечения среди людей разных возрастов и готовность активных геймеров регулярно проводить в игре десятки часов в неделю ставят перед психологами множество различных вопросов. Один из таких вопросов – мотивация людей, которые предпочитают именно этот вид деятельности остальным.

Попытки исследовать мотивацию гейминга предпринимались неоднократно. Этим занимались многие как отечественные психологи, например, Шмелев, Бурмистров, Фомичева, так и зарубежные исследователи: Майерс, Ник Йи, Бартл. В качестве методологической основы нашего исследования выступили следующие подходы. Ричард Бартл предлагает сегментацию игроков по психологическим типам. Он выделил четыре типа геймеров: киллеры (killers), карьеристы (achievers), социальные игроки (socializers) и исследователи (explorers). Киллеры заинтересованы в мотиве соревнования, их главной целью является демонстрация собственного превосходства. У карьеристов на первом месте стоит мотив достижения, они стремятся достичь наилучших игровых статистик. Главным отличием от киллеров будет являться то, что карьеристы хотят соревноваться не с другими игроками, а с самим собой и системой. Социальные игроки – любители общения, их главным мотивом будет являться социальный мотив, они хотят осуществить как можно больше социальных взаимодействий с другими игроками. И, наконец, исследователи – созерцатели игрового пространства, исходя из названия, можно предположить, что их преобладающим мотивом является мотив исследования, и их главная цель – максимальное раскрытие игрового мира [6]. Таким образом, уже из этих че-

тырех типов мы можем выделить некоторые мотивы обращения к видеоиграм – соревнование, достижение, общение и исследование.

Отличным от бартловского подхода будет подход, основанный на теории самодертерминации, основоположниками которого являются Э. Деси и Р. Райан. Здесь не определяются какие-либо конкретные игровые мотивы, а выделяется тип мотивации – внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация – побуждение к игре, вызванное интересом или получаемым удовольствием от процесса. Внешняя мотивация – побуждение к игре, вызванное внешним подкреплением, например, признанием или денежным вознаграждением [7].

Отечественные же психологи, изучающие видеоигры (Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров), предлагают в качестве возможных мотивов обращения к видеоиграм следующие: удовольствие, достижение, эскапизм, самопознание, самовыражение, саморазвитие, тренинг определенных умений (интеллектуальные игры и тренажеры-симуляторы), собственно «компьютерность» игры (когда привлекателен сам факт взаимодействия с машиной), а также стремление к власти [1].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что изучение психологических особенностей мотивов обращения к видеоиграм на разных возрастных этапах именно в сравнительном плане пока остается за рамками научных исследований, поэтому целью данного исследования явилось изучение этого. Мы предположили, что существуют различия между особенностями мотивов обращения к видеоиграм в зависимости от того, на каком возрастном этапе находится человек.

Нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное особенностям мотивов обращения к видеоиграм у людей разных возрастных групп. В качестве основных методов исследования выступили следующие: опросник «Шкала мотивации гейминга», переведенный на русский язык и валидизированный Н. А. Ивановой [2], а также анкета «Особенности мотивов обращения к видеоиграм». Для обработки полученных данных нами использовались методы математической статистики, включающие анализ статистически значимых различий, при помощи критерия углового преобразования Фишера. В исследовании приняли участие 148 чел.: 34 чел. подросткового возраста, 40 чел. юношеского и 73 чел зрелого возраста.

Для начала нами были проанализированы результаты по Шкале мотивации гейминга, усредненные данные по всем шкалам представлены в таблице.



Таблица

Сравнительный анализ видов мотивации у разных возрастных групп  
(средние показатели)

Вид мотивации	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Зрелый возраст
Внутренняя мотивация	12,4	11,5	11,8
Внешняя регуляция	7,4	7,5	7,9
Идентифицированная регуляция	11,3	11,6	9,9
Интегративная регуляция	11,3	11,0	10,4
Интроецированная регуляция	6,4	6,2	6,1
Амотивация	5,0	5,4	4,9

Нами было обнаружено, что структура мотивации в трех возрастных группах сходна. Ведущими видами мотивации независимо от возраста выступают следующие: внутренняя, идентифицированная и интегративная. Это говорит о том, что в основном люди разных возрастов играют в игры, исходя из внутренних побуждений. Это может быть интерес, исследовательские мотивы, поиск острых ощущений в случае внутренней мотивации. Также большое число людей относятся к видеоиграм как к деятельности, имеющей особое значение, сопряженное с личными целями, например, развитие в себе каких-либо навыков – идентифицированная мотивация. В дополнение для многих людей видеоигры являются ценностью, частью жизни – интегративная мотивация.

Однако мы можем выделить и некоторые различия в мотивации обращения к играм, исходя из разных возрастов. Так, у подростков, в отличие от юношества и взрослых, внутренняя мотивация стоит на первом месте ( $\varphi^* = 1,92$  при  $p < 0,05$  в случае сравнения взрослых и подростков и  $\varphi^* = 2,4295$  при  $p < 0,01$  – сравнение подростков и людей юношеского возраста). Это может говорить о том, что в подростковом возрасте люди обращаются к видеоиграм чаще из-за своих внутренних побуждений: интерес, получение различных ощущений, эмоций и т. д. Можно предположить, что одной из причин такого поведения могут быть особенности эмоционально-мотивационной сферы подростков. Так, неудовлетворение различных потребностей и желаний в реальной жизни может воплощаться подростками в мире фантазий, в данном случае этим миром будут выступать видеоигры.

Относительно юношеского возраста различия наблюдаются в амотивации. Мы можем предположить, что в юношеском возрасте чаще, чем в подростковом, у людей отсутствует какое-либо побуждение к игре, эта деятельность может осуществляться по инерции, без каких-либо мотивов ( $\varphi^* = 1,9479$  при  $p < 0,05$  в случае сравнения подростков и людей юношеского возраста). Таким образом, человек делает это не для того, чтобы получить заряд каких-либо эмоций или научиться чему-то новому, а делает это по инерции, просто для того, чтобы отвлечься. Од-

нако стоит отметить, что для других людей юношеского возраста видеоигры могут становиться деятельностью, имеющей особое значение, сопряженное с личными целями, например, развитие в себе каких-либо навыков. Это может быть связано с процессом персонализации и выбором дальнейшего профессионального пути [3]. Так, например, юноши и девушки, которые хотят в будущем стать программистами или геймдизайнерами, погружаются в видеоигры для того, чтобы разобраться в том, как это все устроено. Также не стоит забывать, что существуют игры, которые способны развивать различные важные качества, умения, навыки общения или творческое мышление [4; 5].

Что касается различий людей зрелого возраста, то они в меньшей степени проявляют идентифицированную мотивацию ( $\varphi^* = 1,9968$  при  $p < 0,05$  в случае сравнения взрослых и подростков и  $\varphi^* = 2,8968$  при  $p < 0,01$  – сравнение людей зрелого и юношеского возраста), что может говорить о том, что во взрослом возрасте меньше, чем в юношеском, обращаются к видеоиграм для достижения каких-либо своих целей или развития навыков.

К тому же, проанализировав ответы на вопросы анкеты, мы можем сделать вывод о том, что в подростковом и юношеском возрасте познавательный мотив, т. е. мотив, направленный на развитие своих умственных, физических и творческих навыков, наблюдается чаще, чем у взрослых. Это вполне можно объяснить тем, что в подростковом и юношеском возрасте одной из главных сфер деятельности является учебная деятельность, из-за чего подростки и юноши с девушками чаще, чем взрослые, обращаются к видеоиграм для развития каких-либо навыков и умений.

В дополнение к вышесказанному мы можем говорить о том, что независимо от возраста люди обращаются к видеоиграм за положительными эмоциями, что, в частности, подтверждают результаты, полученные в опроснике «Шкала мотивации гейминга», где во всех возрастах встречается внутренняя мотивация (из 148 чел. – 74 %), т. е. получение удовольствия от выполняемой деятельности.

Также мы можем сказать, что независимо от возраста люди уходят в мир видеоигр для того, чтобы отдохнуть от реальности, в меньшей мере для того, чтобы самоутвердиться и пообщаться с другими. Обо всем этом говорят ответы респондентов на открытые вопросы нашей анкеты.

К тому же мы можем говорить о том, что во всех возрастах в большинстве случаев люди обращаются к видеоиграм, во-первых, для того чтобы получить эстетическое удовольствие от игры и от всех ее составляющих (84 % из всей выборки), во-вторых, для того чтобы отвлечься от повседневности, представить себя кем-то другим и забыть на время про свои проблемы (76 %) и, в-третьих, для саморазвития, улучшения

своих умственных, физических или творческих навыков (65 %). В меньшей мере людям всех возрастов интересно участвовать в командной работе, общаться с другими людьми (15 % от 148 чел.), а также соревноваться с ними (20 %).

Подводя итоги нашего исследования, в целом мы можем говорить о том, что наша гипотеза подтвердилась частично: во всех возрастах преобладают одни и те же мотивы обращения к видеоиграм, однако в зависимости от возраста их иерархия может меняться.

Можно сделать вывод о том, что сейчас игровая индустрия достигла необычайного развития и вышла на совершенно новый уровень, чем привлекла и привлекает большое количество человек. Наше исследование показывает, что проблема особенностей мотивов обращения к видеоиграм у людей разных возрастных групп в настоящее время является очень актуальной и в дальнейшем требует более подробного изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина О. А. Анализ научных представлений об отдельных индивидуально-личностных факторах, определяющих вовлеченность в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2015. № 1. С. 94–101.
2. Мотивация онлайн-гейминга в контексте теории самодетерминации (SDT) / Н. А. Иванова, А. В. Артемов, В. Л. Волохонский, С. В. Дубик // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 47–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-onlayn-geyminga-v-kontekste-teorii-samodeterminatsii-sdt> (дата обращения: 23.03.2021).
3. Смирнова К. С., Кедрова Е. А. Изучение волевой регуляции в юношеском возрасте // Вестн. Иркут. ун-та. 2008. Вып. 21. С. 305–307.
4. Хороших В. В., Кононученко К. В. Отношение подростков с разным уровнем рефлексивности к популярным интернет-тестам // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 28. С. 92–103.
5. Чернецкая Н. И. Психология творчества : учеб. пособие. Иркутск : ИГУ, 2010. 197 с.
6. Bartle R. Virtual worlds: Why people play // Massively multiplayer game development. 2005. Vol. 2, N 1. P. 3–18.
7. Bouffard L., Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness // Revue québécoise de psychologie. New York, NY : Guilford Press, 2017. Vol. 38, N 3. P. 231–234.

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Н. С. Горнакова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: gornakovanat@gmail.com*

В современном обществе все чаще люди сталкиваются с термином «эмоциональный интеллект» и устойчивым мнением о необходимости его развития, важность данного процесса приравнивается к физическому и познавательному развитию ребенка. Это вполне обосновано ускорившимся темпом жизни, увеличившимся объемом получаемой и перерабатываемой информации, клиповостью мышления и глобальной гаджетизацией населения. Это свидетельствует об остроте проблемы в осознании и выражении своих эмоций, а также в отслеживании и понимании эмоций окружающих людей.

Теорий эмоционального интеллекта множество, этим вопросом занимались Р. Бар-Он, Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо, Д. Гоулмен, Д. Люсин и др. Важно отметить, что во всех теориях фигурирует один и тот же термин «эмоциональный интеллект», тем не менее вложенный смысл и составляющие разнятся.

Собственно понятие «эмоциональный интеллект» было введено в 1988 г. Р. Бар-Оном. Он обозначил термин «эмоционально-социальный интеллект», предположив, что последний состоит из многих как глубоко личных, так и межличностных способностей, навыков и умений, которые, объединяясь, определяют поведение человека. Бар-Он первым ввел обозначение EQ (emotional quotient) – коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта.

Модель Р. Бар-Она дает очень широкое определение термина «эмоциональный интеллект». Бар-Он определяет его как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности: внутриличностная сфера (самоанализ, асертивность, независимость, самооценка, самоактуализация); сфера межличностных отношений (эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения); сфера адаптивности (решение проблем, оценка действительности, гибкость); сфера управления стрессом (толерантность к стрессу, контроль импульсивности); сфера общего настроения (удовлетворенность жизнью, оптимизм). Выделенные сферы компетентности отождествляемы с пятью компонентами эмоционального интеллекта: познание себя, навыки межлич-

ностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение. На их основе Р. Бар-Он разработал опросник для измерения эмоционального интеллекта, называющийся EQ-i (Emotional Quotient Inventory).

В 1990 г. Дж. Мэйер и П. Сэловея формально определили эмоциональный интеллект как набор навыков, имеющих отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, а также выражению своих эмоций, использованию эмоций и эффективному регулированию своих и чужих эмоций [1]. Научная теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо рассматривала эмоциональный интеллект как когнитивные способности.

При рассмотрении модели формирования эмоционального интеллекта, предложенной американскими учеными Дж. Мэйером и П. Сэловеем, мы наблюдаем выделение четырех компонентов, названных «ветвями» и отображающих четыре сферы эмоциональных умственных способностей, а именно: сознательное управление эмоциями, понимание и анализ эмоций, использование эмоций для эффективности мышления и деятельности, восприятие, оценка и выражение эмоций.

В 1995 г. Д. Гоулман изменил и популяризировал модель эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловея. К выделенным ими компонентам Д. Гоулман добавил настойчивость, энтузиазм и социальные навыки [2]. Таким образом, он объединил когнитивные способности, выделенные в модели П. Сэловея и Дж. Мэйера, с личностными характеристиками. Доработанная в дальнейшем Д. Гоулманом модель включила в себя четыре составляющие эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление взаимоотношениями и 18 навыков, связанных с ними. Личностные навыки: самосознание (эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе); самоконтроль (обуздание эмоций, надежность, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм, социальные навыки); социальная чуткость (сопереживание, деловая осведомленность, предупредительность); управление взаимоотношениями (воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, укрепление личных взаимоотношений, командная работа и сотрудничество).

Среди структурных компонентов эмоционального интеллекта, выделенных Д. Гоулманом, мы видим не только эмоциональные особенности, но и характеристики самосознания, волевые качества, социальные умения и навыки [3]. Важно отметить, что большой заслугой Д. Гоулмана является популяризация теории эмоционального интеллекта и побуждение людей к развитию личностных качеств, помогающих достижению успеха в различных сферах деятельности.

В отечественной психологии в 2004 г. Д. В. Люсин предложил двухкомпонентную структуру эмоционального интеллекта как способность к осознанию своих и чужих эмоций и управлению ими [8]. Под способностью к пониманию эмоций предполагается, что человек может распознать эмоцию, идентифицировать ее, а также понять причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Под способностью к управлению эмоциями понимается, что человек может контролировать интенсивность эмоций, их внешнее выражение и при необходимости вызывать ту или иную эмоцию.

Д. В. Люсин выделяет внутриличностный эмоциональный интеллект и межличностный эмоциональный интеллект, которые предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но должны быть связаны друг с другом. Автор определяет эмоциональный интеллект как психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Согласно автору, эмоциональный интеллект выступает как конструкт, который имеет двойственную природу. С одной стороны, он зависит от когнитивных способностей, а с другой стороны, от личностных характеристик, которые прямо воздействуют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта [9].

Согласно исследованию Е. А. Кедяровой, В. В. Монжиевской, М. Ю. Уваровой, Н. И. Русских и Н. И. Чернецкой, люди с различным уровнем эмоционального интеллекта (низким, средним, высоким) имеют различные личностные особенности: эмпатию, умение устанавливать эмоциональные контакты, способность влиять на эмоции других людей, уровень субъективного контроля, самоуправление [5].

Соглашаясь с выводами О. И. Комолкиной, Н. И. Чернецкой и Е. А. Кедяровой, можно обобщить, что в широком смысле эмоциональный интеллект рассматривается с точки зрения совокупности ментальных потребностей к пониманию своих эмоций и эмоций других людей и возможности управлять эмоциональной сферой, как сложное интегративное образование, заключающееся в умении принимать решения посредством отражения и осмысления эмоций, что, в свою очередь, влияет на развитие личности, повышая качество взаимодействия [6].

Особенно важной, по нашему мнению, в формировании эмоционального интеллекта на сегодняшний день является именно категория младших школьников. Это обусловлено тем, что с зачислением в школу в жизни детей происходят значимые изменения, а именно: переход от игровой деятельности к учебной как ведущей деятельности младшего школьного возраста и формирование основных психических новообразований. Для ребенка возникает стрессовая ситуация: смена привычно-

го коллектива детского сада на коллектив школы, наличие новых требований, обязанностей, ситуаций, в которые ежедневно попадает новоиспеченный школьник, а также, как правило, появление в его жизни гаджетов как обязательной и необходимой ее части для успешного обучения и коммуникации с родителями и сверстниками.

Как и другие психические процессы, в условиях новой, учебной, деятельности изменяется и общий характер эмоций детей. Согласно Е. П. Ильину, эмоции играют особую роль в мотивационной структуре ребенка, так как возникающие эмоции определяют направление деятельности и способы выполнения ребенком определенных действий. Опираясь на понимание своих эмоций и эмоций других людей, ребенок получает информацию о происходящих вокруг него событиях [4].

Основным фактором становления эмоционального интеллекта являются отношения ребенка с семьей, поскольку семья – это первая социальная сфера, определяющая его развитие, и основа формирования его доминирующих эмоциональных состояний. Семья – источник первых позитивных и негативных переживаний и эмоций ребенка. Из этого образуется фундамент для формирования и зарождения эмоционального интеллекта. По мнению А. А. Осиповой, школа также является важным фактором развития эмоционального интеллекта. Вступая в школьную жизнь, ребенок начинает энергично взаимодействовать с одноклассниками, заводит новых друзей, принимает участие в жизни коллектива. У ребенка могут возникать проблемы в отношениях с окружающими из-за плохой адаптации или чрезмерной застенчивости. В школе ученикам разрешается самим оценивать свои действия и поступки, что приводит к появлению самоконтроля. Важно разрешать детям говорить открыто о своих чувствах и эмоциональном состоянии [7]. Существенную роль в становлении эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста играет их физическое здоровье. В. С. Мухина указывает, что физиологические изменения вызывают значительные преобразования в психической жизни ребенка. Происходит формирование высших психических функций, улучшение познавательных процессов, что позволяет ребенку младшего школьного возраста совершать уже более сложные мыслительные операции.

В период младшего школьного возраста важно сформировать у ребенка сдержанность и осознанность в проявлениях эмоций, а также повысить устойчивость эмоциональных состояний [10]. Приведенные факты подтверждают необходимость формирования эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белобородов А. М., Любянин А. А. Активные методы формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов // Пед. образование в России. 2015. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25295746> (дата обращения: 14.03.2021).
2. Гουλман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 213 с.
3. Гουλман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 347 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011. 752 с.
5. К вопросу о некоторых корреляционных связях в структуре эмоционального интеллекта / Е. А. Кедярова, В. В. Монжиевская, М. Ю. Уварова, Н. И. Русских, Н. И. Чернецкая // Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию факультета психологии Твер. гос. ун-та. 2018. С. 112–116.
6. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И., Кедярова Е. А. К вопросу о взаимосвязи эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций личности студентов медицинского колледжа // Психология образования. Образовательный потенциал развития личности: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. 2020. С. 73–77.
7. Крамар Г. П. Формирование эмоционального интеллекта современных школьников // Кимпеду. 2018. URL: <https://compedu.ru/publication/formirovanie-emotsionalnogo-intellekta-sovremennykh-shkolnikov.html> (дата обращения: 13.03.2021).
8. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 215 с.
9. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 312 с.
10. Минюрова С. А. Психолого-педагогическая программа развития эмоционального интеллекта у младших школьников / Урал. гос. пед. ун-т. 2018. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162319701.pdf> (дата обращения: 13.03.2021).



## РОЛЬ ГАДЖЕТОВ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Я. И. Засухина

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24»*

*Братск, Россия*

*E-mail: zasukhinayana@yandex.ru*

Сегодня сложно представить жизнь современного человека без телевизора, компьютера, ноутбука, планшета, мобильного телефона и прочих гаджетов. Жизнь в эпоху цифровых технологий, с одной стороны, во многом делает ее проще, с другой стороны, с каждым годом увеличивается количество обращений обеспокоенных родителей: часто их волнуют изменения, происходящие в поведении, обучении, эмоциональном состоянии детей на фоне постоянного использования гаджетов.

Доминирующий вид досуга современного ребенка – это компьютер, который становится сначала «няней» и «воспитателем», а потом «другом»: ему не нужно уступать, он всегда готов к общению и доступен в отличие от реального одноклассника, который, скрывшись за дверями школы, оказывается «вне зоны доступа». Такое общение может показаться более простым и безопасным. К тому же если общение становится неприятным, можно просто «выйти» из беседы с помощью одного нажатия клавиши. Такое общение удобно. И это привлекает не только взрослых, но и детей [3].

Ряд научных исследований доказывает негативное влияние гаджетов на ребенка, вводятся такие понятия, как «цифровое слабоумие», «цифровая деменция», «псевдодебильность», «цифровая зависимость» и др. Шпитцер и другие исследователи обнаружили, что дети, использующие гаджеты и интернет в большем объеме, нежели это рекомендует ВОЗ, демонстрируют целый букет разнообразных психических расстройств и отклонений другого рода [2]. Чрезмерное увлечение компьютером может способствовать возникновению ряда проблем: сокращению других немаловажных видов деятельности ребенка, снижению успеваемости и пренебрежению к успехам, трудностям коммуникации со взрослыми и сверстниками, нежеланию выполнять домашние поручения, потере контроля над временем, нарушению процесса социализации, ухудшению здоровья и многим другим [1].

По данным Фонда Генри Кайзера, в 2017 г. шестилетний американский ребенок проводил с гаджетом семь с половиной часов в день. 75 % детей имеют телевизор в своей спальне, 68 % двухлетних детей регулярно используют планшеты, а у 59 % двухлеток есть собственный смартфон [2].

В чем же кроется причина того, что дети «уходят с головой» в гаджеты, и какую роль они играют в жизни современного ребенка? По

данным опроса, проведенного среди обучающихся пятых и шестых классов общеобразовательной школы № 24 г. Братска, 100 % ребят имеют те или иные гаджеты, 82 % используют гаджеты, когда им скучно, 71 % опрошенных чаще всего используют гаджеты для игр и развлечений, 62 % не имеют занятости вне школы, и еще 50 % ответили, что в их семье отсутствуют совместные увлечения, время общения с родными сведено к минимуму. Кроме того, 24 % ребят считают, что гаджеты никак не влияют на их жизнь, а 67 % и вовсе полагают, что гаджеты облегчают и делают их жизнь интересней, лишь 26 % опрошенных ответили, что гаджеты негативно влияют на их учебу и здоровье.

Таким образом, мы видим, что дети не способны адекватно оценить влияние гаджетов на их жизнь, часто они вовлекаются в эту «информационную паутину» от скуки, отсутствия занятости, организованного досуга, общения с семьей. Посредством гаджетов детям навязываются ложные ценности и модели нежелательного поведения. Компьютер, планшет, смартфон становятся «лучшим другом», «учителем», «собеседником», в то время как теряется авторитет взрослого, ценность общения и дружбы.

Важную роль в формировании цифрового поведения ребенка играют взрослые. Доказано, что одним из факторов, провоцирующих формирование увлечения младших школьников виртуальной игровой реальностью с последующими трансформациями образа Я, являются трудности установления внутрисемейной коммуникации [4]. В первую очередь родители должны показать пример грамотного пользования гаджетами, организовать свободное время ребенка, уделять внимание внутрисемейным отношениям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зинова И. М., Рубцова А. В. Влияние семейных факторов на формирование компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynyh-faktorov-na-formirovanie-kompyuternoy-zavisimosti-v-mladshem-shkolnom-vozraste/viewer> (дата обращения: 26.03.2021).
2. Курпатов А. В. Счастливый ребенок. Универсальные правила. М.: Филипок и К, 2019. 448 с.
3. Пахомова В. Г. Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-uvlechennosti-kompyuternymi-igrami-v-mladshem-shkolnom-vozraste/viewer> (дата обращения: 25.03.2021).
4. Пахомова В. Г. Детско-родительские отношения как фактор развития игровой активности младшего школьника в поле игровой виртуальной реальности // Russian psychological journal. 2016. N 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-razvitiya-igrovoy-aktivnosti-mladshego-shkolnika-v-pole-igrovoy-virtualnoy-realnosti/viewer> (дата обращения: 26.03.2021).

## ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ИГРАЮЩИХ В ВИДЕОИГРЫ

**А. К. Зверева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: zverevanastya38@gmail.com*

На сегодняшний день игровая индустрия стремительно развивается, постоянно предлагая игрокам новые игровые проекты. Молодежь уходит от реальной жизни, погружаясь в виртуальный мир, такое отдаление от реальности может вызвать трудности в проявлении эмпатии. Молодые люди могут хуже воспринимать эмоции, испытывать затруднения в общении, что непосредственно сказывается на их взаимодействии с окружающей средой. Не раз проводились исследования, посвященные изучению различных психических процессов, на которые видеоигры могут оказывать воздействие. Однако исследований особенностей эмпатии у молодых геймеров практически не проводилось.

Изначально термин «эмпатия» был введен в XX в. для обозначения эмоционального понимания других людей. Эмпатия изучалась такими учеными, как Э. Титченер, К. Роджерс, В. А. Петровский, В. А. Лабунская, М. Г. Андреева, А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова и др. [1]. Эмпатия представляет собой постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека, т. е. постижение индивидом эмоциональных состояний других людей, проникновение в их переживания [3]. Исследователь В. А. Лабунская определяет эмпатические способности как социально-психологическое свойство, которое состоит из способности эмоционального реагирования и отклика на переживания окружающих людей [2].

Особенности развития эмпатии в период молодости связаны с эмоциональной возбудимостью молодых людей, а также с тем влиянием, которое оказывает на них конкретная социальная среда. В молодости для человека очень остро стоит потребность в дружеских отношениях, которые предполагают полное осмысление и признание другого человека, установление с ним взаимодействия и общения интимно-личностного характера. Эмпатийные способности необходимы для успешной реализации себя в обществе, а также для комфортного общения с окружающими. У молодых людей, играющих в видеоигры, эти способности могут быть слабо выражены и значительно затруднять социальное взаимодействие, что сказывается на выполнении основных задач молодого возраста.

Одной из важнейших характеристик видеоигр является идентификация игрока с ее персонажами [4]. Геймеры могут принимать новые роли, разделять цели игровых персонажей и самое главное испытывать их чувства, что, конечно же, может влиять на эмпатию как в негативном, так и положительном ключе. Воздействие видеоигр на человека может быть различным, исходя из чего было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение особенностей эмпатии у молодых людей, играющих в видеоигры.

В качестве основного метода исследования нами была выбрана методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна в модификации Н. Эпштейна. Для обработки полученных данных был использован критерий углового преобразования Фишера. В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 20 до 25 лет. Среди испытуемых 28 чел., играющих в видеоигры, и 28 чел., не увлекающихся видеоиграми.

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ двух групп испытуемых (табл.).

Таблица

Сравнительный анализ показателей уровня эмпатии

Уровень эмпатии	Доля респондентов, играющих в видеоигры, %	Доля респондентов, не играющих в видеоигры, %	Критерий $\phi^*$ – угловое преобразование Фишера
Очень высокий	39,3	25	1,151
Высокий	53,6	71,4	1,39
Нормальный	7,1	3,6	0,602

С помощью углового преобразования Фишера мы сравнили результаты диагностики двух групп. У нормального, высокого и очень высокого уровней эмпатии достоверность различий не была выявлена (см. табл.).

Для начала стоит отметить, что низкого и очень низкого уровня эмпатии в обеих группах не было обнаружено. В исследовании приняли участие молодые люди с достаточно высокими показателями уровня эмпатии.

Исходя из того, что достоверность различий в показателях уровня эмпатии у респондентов двух групп не была выявлена, можно предположить, что эмпатические способности в большей степени зависят от эмоционального потенциала личности, а не от увлечения видеоиграми. Полученные результаты позволяют говорить о том, что испытуемые способны разделять между собой происходящие события в игре и в реальной жизни и поэтому могут по-разному проявлять эмпатию в зависимости от игровой или реальной ситуации. Также можно сказать, что молодые люди могут переживать за игровых персонажей, но этих переживаний недостаточно, чтобы оказывать существенное воздей-

ствие на эмпатию. Испытуемые способны контролировать свои эмоции и видеть разницу между своим реальным взаимодействием с окружающим миром и взаимодействием с игровым миром и вымышленными персонажами. Иначе говоря, видеоигры не оказывают существенного воздействия на особенности эмпатии у молодежи. Процесс игры не повышает и не понижает уровень сопереживания у испытуемых и никак не сказывается на их социальном взаимодействии, не затрудняет их взаимоотношения с окружающими. Это также может говорить об эмоциональной устойчивости испытуемых или о том, что видеоигры чаще всего носят развлекательный характер, не имея существенного влияния на молодых людей. Безусловно, человек переживает за судьбу персонажей игры, но, исходя из результатов исследования, никак не переносит эмоциональный опыт на жизнь.

Конечно, данное исследование не может окончательно и точно ответить на вопрос об особенностях эмпатии у играющей молодежи. Данной области необходимы более глубокие исследования для подробного изучения поставленной проблемы.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // *Вопр. психологии*. 1993. № 4. С. 61–88.
2. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 288 с.
3. Петровский В. А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления // *К вопросу о диагностике личности в группе / под ред. А. В. Петровского, Т. А. Полозовой*. М. : АПН СССР, 1973. С. 69–78.
4. The Influence of Empathy and Morality of Violent Video Game Characters on Gamers' Aggression / X. Gao, L. Weng, Y. Zhou, H. Yu // *Front. Psychol.* 2017. Vol. 8. P. 1863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01863>

## ИЗУЧЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

**К. Ю. Ивайловская, М. Ю. Уварова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: ivaylovskaya1997@mail.ru*

Среди актуальных проблем современности проблема стрессоустойчивости занимает одно из ведущих мест. Все чаще отмечается интерес к этой проблеме именно в трудовой деятельности, так как события, происходящие с человеком на работе, все больше и больше стали определять и поведение, и качество его жизни в целом. Низкий уровень стрессоустойчивости негативно сказывается не только на конкретных людях – их соматическом и психическом состоянии, но и на внутренней организационной среде: на продуктивности деятельности работников, на финансовой эффективности, стабильности и конкурентоспособности организации в целом [6; 10]. Деятельность педагогов является одной из профессий, которая сопряжена с высокой моральной ответственностью за качество обучения и воспитание будущего поколения, что, в свою очередь, неизбежно ведет к развитию стресса. А мы знаем, что при воспитании детей психологическое благополучие самого педагога играет ключевую роль. Поэтому становится важным не просто изучить и выявить уровень стрессоустойчивости педагогов-воспитателей, но и обозначить пути решения проблемы повышения этого показателя у воспитателей детского сада.

Исходя из всего вышесказанного, нами была предпринята попытка изучить и выделить группу педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), которые имеют недостаточный уровень стрессоустойчивости, а также определить вектор развития их стрессоустойчивости.

Г. Селье рассматривает стресс «как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» или «общий адаптационный синдром». Выделяется три стадии общего адаптационного синдрома: первая стадия тревоги несет за собой смысл резкого падения сопротивляемости организма, он испытывает серьезные трудности; далее следует стадия адаптации – происходит адаптация к внешним условиям; заключительной стадией является истощение – резкое снижение активных свойств организма [7].

В. А. Бодров под психологическим стрессом рассматривает функциональное состояние организма и психики, которое характеризуется существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздей-

ствия экстремальных факторов психогенной природы (угроза, опасность, сложность или вредность условий жизни и деятельности) [1].

В работах К. А. Абульхановой-Славской, С. К. Бондыревой, Н. Е. Водопьяновой; А. В. Петровского, Д. И. Фельдштейна определены компоненты устойчивости к стрессу или качества, связанные со стрессоустойчивостью: толерантность, ассертивность, инициативность, стремление к саморазвитию, коммуникативность [2].

В. В. Собольников, определяя качество деятельности, предлагает измерять его уровнем профессиональной подготовленности, что предполагает не только высокий уровень профессионального мастерства, но и наличие развитой силы воли, способности противостоять стрессу в целом. Стрессоустойчивость функционально находится в гармоничной взаимосвязи с психической саморегуляцией и механизмами совладания со стрессом и психологической защиты [8].

М. Аболин, Л. М. Митина, А. И. Щербаков отмечают, что педагогическая деятельность является одним из основных психологически напряженных видов социальной деятельности и входит в группу профессий с самым большим присутствием стресс-факторов. Стрессоустойчивость является одной из характеристик педагога, которая обеспечивает выполнение профессиональных задач без ущерба для здоровья и качества деятельности [2].

Б. Л. Вяткин под профессиональным стрессом понимает многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека. Следует отметить, что профессиональный стресс возникает и у сотрудников, недостаточно загруженных работой, а также у тех людей, которые полагают, что не реализуют в полной мере свой профессиональный потенциал и способны на большее [10].

Г. Селье, В. Кэннон, Т. Кокс, Р. Лазурс выделяли шесть главных источников стресса в профессиональной деятельности: режим трудовой деятельности; роль работника в организации; коммуникативные факторы; трудности построения деловой карьеры; факторы, связанные с организационной культурой и психологическим климатом; внеорганизационные источники стрессов [4].

Р. Лазурс выделил три типа стрессовых ситуаций. Первый тип – ситуация утраты, представляет собой травмирующую потерю, утрату кого-либо или чего-либо, что имеет большое личное значение (смерть, длительная разлука, потеря работы). Второй тип – ситуации угрозы, требующие от человека больших усилий, активизации адаптационных возможностей. Третий тип – ситуации вызова, требующие для адаптации сложных и потенциально рискованных стратегий преодоления [3].

Изучая устойчивость к стрессу, Н. И. Бережная рассматривает категорию стрессоустойчивости как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов: психофизиологического; мотивационного, считая, что сила мотивов во многом определяет эмоциональную устойчивость; эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций; волевого, выражающегося в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации; профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач; интеллектуального, действующего на оценку требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий [5].

К. В. Судаков, перечисляя важнейшие пути антистрессорных мероприятий, указывает на следующие способы: аутогенная тренировка, различные методы релаксации, системы биологической обратной связи, дыхательная гимнастика, включение в жизнь человека положительных эмоций, музыка, физические упражнения, психотерапия [9].

К. Шайнер к факторам стрессоустойчивости и профилактики стресса относит наличие отчетливой жизненной цели, выступающей в качестве системообразующего фактора психологического здоровья; активную поисковую деятельность, направленную на оптимизацию выбранной сферы деятельности и жизненной среды; возможность восстанавливать работоспособность, отдыхать, заниматься спортом; умение достигать состояния релаксации, осваивать навыки самоконтроля; овладение приемами саногенного мышления и самоубеждения; способность обеспечивать достаточную продолжительность сна, рациональное питание и планирование собственного времени.

Снижению конфликтности и стресса способствует реализация принципа Г. Селье – обеспечивать доброжелательные отношения с коллегами на основе «разумного эгоизма» [11].

А. Г. Каменюкин, Н. В. Самоукина, Л. Н. Шепелева рассматривают приемы по формированию стрессоустойчивости: аутогенная тренировка, изометрические упражнения, мышечное расслабление, т. е. методы снятия напряжения. Данные методы можно использовать как в тренинге, так и в виде отдельных упражнений.

На основе проведенного теоретического анализа и сделанных нами выводов мы организовали исследование на базе МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 44». Респондентами выступали педагоги в количестве 50 чел. в возрасте от 25 до 55 лет. Диагностика проводилась в групповой форме во внеурочное время. Нами были подобраны и определены психодиагностические методики для исследования проблемы стрессоустойчивости педагогов ДОУ:



1. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге разработана для определения наличия или отсутствия стресса и степени его выраженности.

2. Методика «Шкала психологического стресса PSM-25» разработана для измерения стрессовых ощущений в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях.

3. Методика «Прогноз» предназначена для определения уровня нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе.

Исследование мы начали с выявления стрессоустойчивости и социальной адаптации педагогов, используя методику определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

Анализ полученных данных показал, что у 8 педагогов (15 %) уровень стрессоустойчивости высокий, пороговый уровень наблюдался у 20 педагогов (40 %) и у 22 педагогов (45 %) низкий (табл. 1).

Высокий уровень стрессоустойчивости характеризуется тем, что данные педагоги энергию и ресурсы не тратят на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Поэтому любая деятельность, независимо от ее направленности и характера, становится эффективнее.

Пороговый (средний) уровень может говорить о том, что стрессоустойчивость таких педагогов может снижаться с увеличением стрессовых ситуаций в жизни. Это приводит к тому, что личность вынуждена львиную долю своей энергии и ресурсов тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса.

Низкий уровень стрессоустойчивости приводит к тому, что личность вынуждена тратить всю свою энергию на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса.

Таблица 1

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во педагогов, %	15	40	45

Далее мы исследовали уровень стресса сотрудников используя методику «Шкала психологического стресса PSM-25». Проанализировав данные (табл. 2), мы пришли к выводу, что у 10 педагогов (20 %) уровень стресса высокий, что свидетельствует о том, что они имеют высокий уровень психологической адаптации к рабочим нагрузкам. У 21 педагога (42 %) был выявлен средний уровень стресса. 19 педагогов (38 %) продемонстрировали низкий уровень стрессоустойчивости, что характеризуется состоянием дезадаптации и психического дискомфорта. Нами это рассматривается как необходимость применения средств

и методов для снижения нервно-психической напряженности, психологической разгрузки, изменения стиля мышления и жизни у этих педагогов.

Таблица 2

Шкала психологического стресса PSM-25

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во педагогов, %	20	42	38

Методику «Прогноз» мы использовали на определение уровня нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе. Проанализировав данные, мы выявили (табл. 3), что у 15 педагогов (30 %) нервно-психическая устойчивость высокая и маленький риск дезадаптации в стрессе; у 10 педагогов (20 %) нервно-психическая устойчивость находится на среднем уровне. Нервно-психические срывы у этих педагогов вероятны, особенно в экстремальных условиях. У 25 педагогов (50 %) нами был подтвержден высокий уровень нервно-психической неустойчивости при ситуации стресса.

Таблица 3

Методика «Прогноз»

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во педагогов, %	30	20	50

Таким образом, проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что все наши испытуемые педагоги ДООУ могут быть отнесены к двум группам: 1-я группа – педагоги с высоким и средним уровнем стрессоустойчивости; 2-я группа – педагоги с низким уровнем стрессоустойчивости.

Для того чтобы убедиться, что показатели в этих группах действительно различны и мы правильно распределили респондентов, мы провели математическую обработку данных в статистическом пакете SPSS по *U*-критерию Манна – Уитни для независимых выборок и получили результаты, представленные в табл. 4.

Таблица 4

Результаты статистического анализа достоверности выделенных компонентов стрессоустойчивости испытуемых двух групп (*U*-критерий Манна – Уитни)

Компонент	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	Уровень значимости <i>p</i>
Нервно-психическая неудовлетворенность	320,00	0,01
Уровень стрессоустойчивости	309,50	0,01
Уровень психологического стресса	410,00	0,01

Из табл. 4 видно, что такие компоненты стрессоустойчивости, как нервно-психическая неудовлетворенность, уровень стрессоустойчивости, уровень психологического стресса, принимаются на уровне значимости  $p \leq 0,01$  и являются достоверно различными.

Таким образом, на основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, было установлено что, 20 педагогов ДОУ (40 %) имеют низкий уровень стрессоустойчивости, который характеризуется нервно-психической неудовлетворенностью и низкой социальной адаптацией.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения программы психологического консультирования, направленной на повышение стрессоустойчивости педагогов ДОУ.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : Пер Сэ, 2006. 650 с.
2. Визитова С. Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 197 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 386 с.
4. Калмыкова О. Ю., Штрикова Д. Б. Профилактика профессионального стресса в организации : учеб. пособие. Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2012. 178 с.
5. Лозгачева О. В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2004. 158 с.
6. Микляева А. В., Безгодова С. А. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2016. Т. 18. С. 66–74.
7. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. 2012. № 8. С. 103–158.
8. Собольников В. В., Иргит В. В. Исследование стрессоустойчивости операторов при осуществлении служебной деятельности // Развитие человека в современном мире. 2017. № 1. С. 180–187.
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2006. 256 с.
10. Уварова М. Ю., Горнакова Н. С. Развитие стрессоустойчивости у дежурных по станции ВСИБД в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. 2018. С. 196–200.
11. Юров Ю. В., Григорьев А. И., Юров А. Ю. Психологическая коррекция стресса и стрессовых расстройств : практ. рук. для студентов. Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2011.

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z

**Е. Ф. Кабанова**

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет  
путей сообщения»*

*Новосибирск, Россия*

*E-mail: kabanova1402@icloud.com*

Младший школьный возраст является одним из самых ответственных этапов развития ребенка. В этот период под влиянием целенаправленного педагогического воздействия формируются важные психические новообразования, происходит становление учебной деятельности, в частности, ее мотивации и базовых учебных умений, которые во многом определяют эффективность всего дальнейшего обучения школьника. Именно поэтому состояние учебной деятельности, ее формирование у младшего школьника является предметом пристального внимания в работе педагога. Проведенный анализ практики показал, что в настоящее время существует большое количество детей дошкольного возраста, не посещающих детский сад, а осуществляющих подготовку к школе в различных центрах развития детей, их готовность к учебной деятельности находится на низком уровне [1].

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить ряд теоретических положений о развитии детей дошкольного возраста (Ш. А. Амонашвили, О. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, Т. А. Маркова, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон и др.). В исследовании мы опираемся на теорию учебной деятельности В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина. Ее суть заключается в том, что учебной деятельности свойственны определенные общие закономерности, которые следует учитывать, организуя процесс ее формирования. Прежде всего, необходимо систематически привлекать детей к учебным ситуациям, вместе с детьми находить и демонстрировать соответствующие учебные действия, а также действия контроля и оценки. Важное требование – добиваться, чтобы школьники понимали суть учебных ситуаций и последовательно воспроизводили все действия. Кроме этого, подготовка детей к учебной деятельности предполагает сформированность «особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевые и личностные особенности, особенности межличностного взаимодействия» [2; 3]. Однако разработка этой теоретической концепции относится к 60–70-м гг. прошлого века.

В настоящее время появились различные теоретические направления, указывающие на изменения психического развития детей до-

школьного и младшего школьного возраста. Несмотря на их многообразие, все они в своей основе излагают схожие закономерности.

Остановимся на теории Уильяма Штрауса и Нейла Хоува. Она говорит об абсолютной разности и противоречиях между поколениями X (с 1965 по 1980 г.), Y (с 1981 по 1996 г.), Z (с 2000 г.) [4].

Каждое из поколений отличают определенные, свойственные их представителям, ценности. Они, безусловно, могут меняться на протяжении жизни, но ценностное «ядро», сформированное в детском и подростковом возрасте, остается неизменным.

Современные дети быстро обучаются, быстро обрабатывают информацию, мгновенно могут переключаться с одного вида деятельности на другой, а также действовать в условиях многозадачности. Следующей характеристикой, которую выделяют исследователи, является так называемая клиповость мышления, т. е. способность воспринимать мир через короткие яркие образы и послания, например, через ленту теленовостей, небольших статей или коротких видеоклипов.

Перед педагогами и психологами стоят серьезные задачи, связанные не только с особенностями настоящего поколения, но и с определением форм, способов и средств психолого-педагогического воздействия, модернизации самого процесса образования. Возникает проблема, как подготовить современных детей дошкольного возраста, не посещающих детский сад, к учебной деятельности.

Для решения этой проблемы было организовано исследование в центре развития и подготовки детей (г. Новосибирск). При организации и проведении исследования применялись следующие методы: теоретико-методологический анализ научных источников, беседа с родителями и детьми, метод включенного наблюдения, изучение продуктов деятельности, метод математической статистики.

Был разработан бланк наблюдения, который включает блоки. Блок 1 «Особенности познавательной деятельности» с показателями работоспособность, темп работы, моторика, устойчивость внимания, запоминание информации, речь. Блок 2 «Эмоционально волевые и личностные особенности» с показателями тревожность, двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, агрессивность, самоконтроль. Блок 3 «Особенности межличностного взаимодействия» с показателями активность, пассивность, изолированность, нарушение дистанции в поведении.

На основе теории учебной деятельности В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина были разработаны беседы, направленные на выявление у старших дошкольников умений превращения конкретно-практической задачи в учебную; умений постановки проблемы, действий контроля и оценки.

Констатирующий этап эксперимента показал, что у большинства детей присутствует неустойчивость внимания (60 %), слабое запоминание информации (50 %), слабое развитие моторики (60 %), они легко отвлекаются (30 %), кроме этого, отмечается двигательная расторможенность (30 %), повышенная возбудимость (50 %), слабо работают в группе (20 %), частое проявление агрессивности к другим детям (10 %).

Можно сказать, что дети старшего дошкольного возраста не готовы к учебной деятельности, они не смогут решать учебные задачи в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом. У детей не сформированы начальные умения самоконтроля и контроля действий.

Для подготовки детей старшего дошкольного возраста к учебной деятельности нами разработан комплекс мероприятий:

- 1) упражнения, направленные на развитие мелких мышц кисти;
- 2) подобраны материалы для развития памяти (стихи и песни);
- 3) упражнения, направленные на формирование умений по превращению конкретно-практической задачи в учебную; на сличение заданного образца и фактического исполнения учебного действия;
- 4) организована консультация для родителей по подготовке детей к школе на основе скоординированных действий учебного центра и семьи;
- 5) подготовлены рекомендации для воспитателей центра развития и подготовки детей к школе, включающие следующие разделы: «Психологическая готовность к школе детей поколения Z», «Особенности учебной деятельности шестилетних детей», «Психология личности и межличностных отношений детей шестилетнего возраста», «Познавательная сфера шестилетнего ребенка».

#### **ЛИТЕРАТУРА.**

1. Силкина Н. В., Демидова Л. И. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие. Новосибирск : СГУПС, 2014. 204 с.
2. Гуружапов В. А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : метод. пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности». Ч. 1. М. : АНО «ПЭБ», 2008.
3. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1988. 190 с.
4. Носова С. С., Кужелева-Саган И. П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе: зарубежные подходы к изучению проблемы. Томск. 96 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СИЛЫ БАЗОВЫХ СТРЕМЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ У РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е. А. Кобзова, В. В. Протасова**

*МБДОУ «Детский сад № 63»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: toria7@yandex.ru*

В старшем дошкольном возрасте начинают формироваться основы первоначального становления личности, самосознания и индивидуальности ребенка. Готовность ребенка к школе и дальнейшее его обучение зависят не только от овладения определенным набором навыков и знаний, физического состояния, психологической готовности, но и от развития структуры самосознания, которую образуют следующие компоненты: собственное имя, самооценка, притязание на признание, половая идентификация, представление себя во времени, оценка себя в отношении прав и обязанностей [1].

Большое влияние на формирование личности ребенка оказывает семья. Именно семья определяет нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Опыт взаимоотношений ребенка с родителями, близкими взрослыми, детьми в значительной степени определяет характер его дальнейшей жизни.

Но главное внимание исследователи уделяют особенностям поведения родителей, их отношению к ребенку, манере общения с ним, воспитанию (О. Коннер, М. Сигельман, А. И. Захаров, А. Е. Личко, В. И. Гарбузов, Д. Н. Исаев, А. Я. Варга, А. В. Петров, В. Г. Левкович, Т. В. Архирева, Т. В. Нещерет, А. С. Спиваковская и др.).

Постановка вопроса влияния родительского отношения на развитие личности ребенка противоречива, так как, с одной стороны, в психологической науке уделяется большое внимание проблеме взаимоотношений с ребенком (В. К. Котырло, С. А. Ландыбир, В. В. Кондратова, В. В. Столин, Дж. Конджер, П. Массен). При этом особое значение придается структуре семьи: наличию отца, числу поколений, позиции ребенка в семье как единственного, младшего или старшего (З. А. Янкова, Т. А. Репина, М. Земска, В. Г. Петров, Э. Берн и др.). С другой стороны, вопрос влияния родительского отношения на уровень силы базовых стремлений личности у ребенка старшего дошкольного возраста изучен недостаточно.

С точки зрения психологического анализа самосознание представляет собой сложный психологический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в

различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – понятие Я, собственной индивидуальности.

Самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего Я в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения помогают ребенку соотносить свое Я во всех временных интервалах. Направляя силу стремлений на признание, ребенок проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Способность к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущем – важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности. Наличие осознаваемой перспективы в будущем стимулирует личность к развитию.

Бытие личности, как полагает В. С. Мухина, вербализируется в формуле «Я был, я есть, я буду». При этом имя собственное становится тем первым кристаллом личности, вокруг которого формируется сознаваемая человеком собственная сущность. Исходя из этого, В. С. Мухина призывает в первое изначальное звено структуры самосознания включать стремление индивида на признание своей первичной нерасторжимой сущности: плюс имя собственное, плюс физический облик, плюс индивидуальная духовная сущность [4, с. 17].

На решающую роль перспективных, т. е. отдаленных во времени целей, обратил внимание еще К. Левин [2, с. 32]. В своем топологическом учении о личности он доказывал, что цели, которые ставит перед собой человек, намерения, которые он принимает, являются своеобразными потребностями (квазипотребностями). Чем более широким является жизненное пространство, в которое включен индивид, тем большее значение приобретают отдаленные цели. Они подчиняют себе промежуточные цели и тем самым определяют поведение субъекта.

В статье особый интерес представляет один из наименее изученных компонентов самосознания – сила базовых стремлений, которая определяется как совокупность сдвигающихся с каждым достижением то неопределенных, то более точных ожиданий, целей и стремлений к будущим собственным достижениям субъекта [2, с. 16].

Важной чертой личности ребенка, которая начинает складываться в старшем дошкольном возрасте, является мотив достижения успеха. Он связан с двумя противоположно направленными тенденциями: достижением успеха и избеганием неудач, которые формируются у дошкольников в игре. На мотивацию достижения успеха большое влияние оказывают самооценка и уровень силы базовых стремлений.

Основным фактором, влияющим на становление активности, развитие самосознания и уверенности в себе, в дошкольном возрасте выступает общение со взрослыми, особенно с родителями. По мнению



М. И. Лисиной и Д. Б. Годовиковой, «именно родитель стимулирует зарождение и становление у ребенка оценочной деятельности, когда выражает свое отношение к окружающему и оценочный подход; организует деятельность ребенка, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы ее решения и оценивая исполнение; представляет образы деятельности и тем самым дает ребенку критерии правильности ее выполнения; организует совместную со сверстниками деятельность, которая помогает ребенку видеть в ровеснике личность, учитывать его желания, считаться с его интересами, а также переносить в ситуации общения со сверстниками образы деятельности и поведения взрослых» [3, с. 12].

В дошкольном детстве формирующаяся «гордость за свои достижения», активность, стремление к самостоятельности побуждают ребенка не только искать область для проявления, но и получить оценку своих успехов взрослым [4, с. 64].

Оценочная деятельность требует от родителей умения выражать доброжелательность в обращениях к детям, аргументировать свои требования и оценки с целью показать необходимость первых, гибко использовать оценки, без стереотипов, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и положения ребенка в группе сверстников. Необходимо смягчать негативную оценку, сочетая с предвосхищающей положительной. Важно сначала подчеркнуть успехи, а потом тактично и конструктивно указать на недостатки. При выполнении указанных условий положительные оценки усиливают одобряемые формы поведения, расширяют инициативу ребенка. А отрицательные перестраивают деятельность и поведение, ориентируют на достижение требуемого результата. Положительная оценка как выражение одобрения со стороны окружающих при отсутствии отрицательной теряет свою воспитательную силу, поскольку ребенок не ощущает ценности первой. Избыток отрицательных оценок при недостатке положительных рождает неуверенность, боязнь нового, создает напряженность в отношениях со взрослым. Только уравновешенное сочетание положительной и отрицательной оценок создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, для стремлений ребенка.

Нами был проведен констатирующий этап исследования с целью определить влияние родительского отношения на уровень силы базовых стремлений личности детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МБДОУ г. Иркутска «Детского сада № 63». В исследовании приняли участие 44 ребенка в возрасте 6–7 лет и их родители (44 чел.).

Для решения поставленных задач нами использовались следующие методы:

- 1) наблюдение за детьми;
- 2) беседа с педагогами;
- 3) методика «Собери картинку» (Р. Р. Калинина);
- 4) опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская).

У большинства диагностируемых детей уровень базовых стремлений личности сформирован (89 %), высокий уровень сформированности выявлен у 2,5 % дошкольников, средний – 23 %, низкий – 74,5 %. Кроме того, по результатам исследования мы сделали вывод, что у 46,2 % дошкольников базовые стремления личности находились на адекватном уровне, объективная оценка ребенком своих возможностей, способность ставить перед собой реальные цели и достигать их. Другая часть дошкольников имела определенные трудности в стремлении к достижению целей той или иной сложности, на которую считает себя способной, причиной тому могли выступать особенности родительского отношения.

После обследования родителей испытуемых детей мы сделали вывод, что в родительском отношении имелись предпосылки для формирования неадекватного уровня стремлений личности ребенка. Ими выступали паттерны родительского отношения по типу «нетребовательный родитель», «контроль по отношению к ребенку», «высокая требовательность родителя».

Наряду с преобладающим эмоционально поддерживающим и принимающим родительским отношением была выявлена группа родителей с эмоционально подавляющим и эмоционально отвергающим родительским отношением, которое способствовало появлению неадекватных видов уровня базовых стремлений личности старших дошкольников.

По результатам констатирующего эксперимента нами была определена группа родителей, нуждающихся в гармонизации детско-родительских отношений, влияющих на адекватность уровня стремлений личности детей. На первых этапах работы родительской группы каждому участнику предстояло, прежде всего, узнать себя, определить собственный уровень стремлений личности и самооценки. Содержанием работы на втором этапе явилось уточнение своих представлений о ребенке, определение собственной родительской позиции, осознание того, как родительская оценка действий и поступков ребенка оказывает влияние на его уровень стремлений и самооценку, развитие гибкости родительского поведения и оценочных умений.

Результаты контрольного эксперимента позволили выявить объективные изменения, произошедшие в уровне базовых стремлений дошкольников и родительском отношении к ним. Сформированность

уровня базовых стремлений достигла 100 %. Высокий уровень базовых стремлений был выявлен у 39 % детей по сравнению с 2,5 % на констатирующем этапе, средний у 45 % (по сравнению с 23 %). Количество детей, отнесенных к низкому уровню стремлений, снизилось на 58,5 %. Показатели адекватности уровня базовых стремлений свидетельствуют о снижении чувствительности к неудаче на 10 %; ригидности на 5,2 %. Завышенный уровень базовых стремлений был выявлен лишь у 18 %, заниженный – у 2,5 % испытуемых. Адекватный уровень стремлений определен у 72 %, что выше на 25 % по сравнению с констатирующим этапом. Чувствительный к успеху и реактивный уровни базовых стремлений выявлены не были.

Анализ эффективности разработанного комплекса занятий показал наличие позитивных изменений в увеличении количества детей со сформированным уровнем базовых стремлений. Увеличение количества детей с высоким и средним уровнем базовых стремлений и уменьшение количества детей с низким уровнем, а также показатели адекватности уровня базовых стремлений свидетельствуют о том, что изменение родительского отношения повлекло за собой изменение в самосознании дошкольников, а именно повлияло на уровень базовых стремлений. Поставленные задачи развития родительских отношений были выполнены.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника // *Вопр. психологии*. 1980. № 4.
2. *Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, П. Сирс // Психология личности. Тексты. М. : МГУ, 1982. С. 86–93.*
3. Лисина М. И., Силвестру А. И. *Психология самопознания у дошкольников*. Кишинев, 1983. 123 с.
4. Мухина В. С. *Проблемы генезиса личности. М. :МГПИ, 1985. 98 с.*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА КАК ОТВЕТНАЯ РЕАКЦИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА СТРЕССОВУЮ СИТУАЦИЮ

Н. П. Лисунова

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4»

р. п. Лесогорск, Россия

E-mail: [nadya.lis2010@yandex.ru](mailto:nadya.lis2010@yandex.ru)

Психологическая защита – это совокупность бессознательных приемов, с помощью которых человек как личность оберегает себя от психологической травмы. Общение с учениками, их родителями, коллегами показывает, что многие возникающие у них личные проблемы – это отголоски психологических травм, нанесенных в детстве. Говорят, что стресс не падает с неба. Эмоциональную травму нам наносят не окружающие нас люди, а наши собственные настроения и наше поведение. Как говорил Диоген, никто нас не обижает, кроме нас самих.

Как срабатывает психологическая защита показано на рисунке. В ответ мы получаем от окружающего мира то, что сами же ему и дали, и ожидаем от окружающих то, на что способны сами. Мы боимся того, что с нами поступят так, как мы ожидаем, и наносим «удар» первыми.

Страхи люди переживают в любом возрасте, все они психологами изучены и называются возрастными. Чего боятся дети? Врачей или той боли, которую врачи могут причинить? Темноты или того, что скрывает темнота?

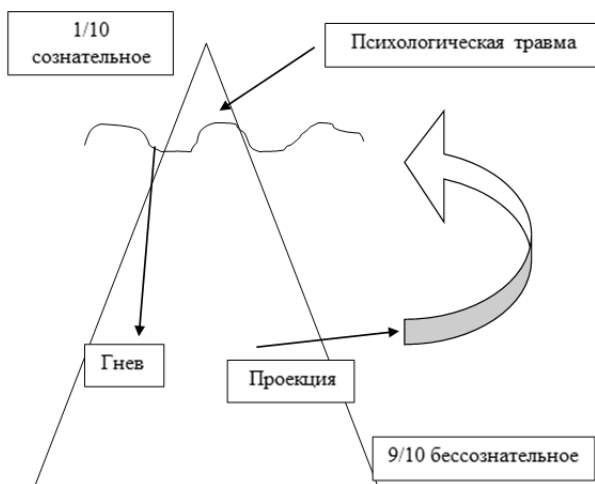


Рис. Механизм психологической защиты

К типичным детским методам психологической защиты относят:

1. Отрицание. Возможными причинами проявления считаются страх, тревога. Выявить этот метод защиты легко: ребенок не разговаривает в определенном месте или с определенными людьми.

2. Подавление, вытеснение (как крайняя форма отрицания). Причиной может быть чрезмерная требовательность взрослых. Полный ребенок не будет прорисовывать «свое тело», особенно лицо, а ограничится условной фигурой.

3. Регрессия. Причина – страх не реализовать родительские ожидания. Такой ребенок уходит в болезнь.

4. Компенсация, идентификация. Повышенная тревожность, низкая самооценка может являться причиной такой психологической защиты. Ребенок часто скован, с постоянной улыбкой или ухмылкой на лице, наблюдается высокомерие, мышечная зажатость. «Когда я расту, я буду сильным, как мой папа», «...красивая, как моя мама».

5. Проекция. Отсутствие взаимопонимания ребенка с родителями, страх наказания ведут к тому, что ребенок начинает лгать и получать от такой «защиты» выгоду.

6. Рационализация, сублимация. Причиной может стать недостаточность социальных контактов, желание найти значимую форму деятельности и боязнь потерять самоуважение. Защитный процесс, состоящий в том, что человек изобретает благовидные и, на первый взгляд, логичные умозаключения для ложного оправдания своих негативных поступков.

7. Замещение. Причиной становится невозможность открытого проявления ненависти к человеку, которая может вызвать нежелательный конфликт с ним. Проявляется, как правило, во враждебности, через гнев, которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства (плохая кукла, злая машинка).

Как преодолеть психологическую защиту? Выявить какой механизм психологической защиты использует ученик. Для этого нужно понять, какая ситуация вызывает у ребенка напряжение и беспокойство.

Школьный психолог обязана выявить уровень тревожности, агрессии, мотивации у обучающегося. Наиболее обычной реакцией на стрессор является тревожность. Это неприятное переживание, обозначаемое такими словами, как «беспокойство», «опасение», «напряжение» и «страх», ощущаемое всеми нами время от времени в разной степени.

Более тревожными к 7 годам являются мальчики, после 12 лет происходит резкое повышение уровня тревожности у девочек. При этом тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги

мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми (ссоры, разлуки), мальчиков – насилие во всех его аспектах.

С 7–11 лет ребенок больше всего боится «быть не тем», сделать что-то «не так», не соответствовать общепринятым нормам и требованиям. И если таких страхов много, то следует говорить о наличии тревожности у ребенка. А ведь школьная тревожность начинается еще в дошкольном возрасте «благодаря» родителям.

При поступлении в школу приходят в противоречие два определяющих мотива поведения: мотив желания «хочу» и мотив долженствования «надо». Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще инициируется взрослым. Поступивший в школу ребенок становится крайне зависимым от мнений, оценок и отношений окружающих его людей. Осознание критических замечаний в свой адрес влияет на его самочувствие и приводит к изменениям самооценки.

Самочувствие младших школьников тесно связано с отметками. Родители убеждают их, что обучение – их главная деятельность. Дети очень быстро начинают понимать значение отметок. Именно в младших классах отметки часто выступают как обобщенная оценка личности ребенка. А ведь большинство первоклассников переживают не из-за плохих отметок, а из-за угрозы испортить отношения с учителями, родителями, сверстниками.

Со временем учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье. Поэтому от учителя напрямую зависит самочувствие детей. Относиться к учителям критично дети начинают только к концу младшего школьного возраста, когда главным для них становится мнение сверстников и способность осознавать собственные переживания. Возрастает зависимость от оценки сверстников. Это приводит к тому, что ребенок начинает испытывать страхи особого рода: что его посчитают смешным, трусливым, слабовольным и т. д. В результате сложившихся противоречий и обстоятельств ребенок старается преобразовать свой внутренний мир, снять внутреннее напряжение и дискомфорт, адаптироваться к новым условиям, используя при этом механизмы психологической защиты.

Другая распространенная реакция на стрессовую ситуацию – это гнев, который может вести к агрессии. Дети часто становятся злыми и проявляют агрессивное поведение, когда переживают свои неудачи. Когда усилия ребенка по достижению цели блокируются, возникает потребность в агрессии, которая мотивирует поведение к причинению вреда объекту или человеку, вызвавшему переживание этой неудачи.

Ребенок может впасть в истерику или учинить скандал родителям, потому что ему поставили не ту отметку, на которую он рассчитывал. Мальчики чаще реагируют на стресс агрессивным поведением, они чаще «срываются», скандалят, а девочки в стрессовой ситуации более склонны к сверхконтролируемому, пассивному поведению.

Реакция отстраненности, апатии, нежелания учиться также может быть реакцией на фрустрацию. Учителя говорят в этом случае о низкой школьной мотивации. У некоторых детей впоследствии развивается «приобретенная» беспомощность, отстраненность и бездействие в ответ на неконтролируемые события. Однако не у всех.

Для выявления психологической защиты нужно понять, какая ситуация вызывает у ребенка напряжение и беспокойство. Ребенку можно предложить нарисовать рисунки на темы «Моя семья», «Мой класс», «Школа наоборот», «Несуществующее животное» и т. д. Работа через сказкотерапию: придумать окончание сказки, придумать свою собственную сказку с готовым набором персонажей, сочинить рассказ от лица игрушки, от лица директора школы, учителя и т. д. После рисования и рассказов детей происходит анализ значимых переживаний детей в различных ситуациях школьной жизни и анализ стратегий преодоления стресса. После выявления метода психологической защиты нужно постараться скорректировать и саму ситуацию, которая вызывает психологическую защиту, и сам метод защиты.

В качестве коррекции можно использовать рисунки, составление рассказов на заданную тему, а также работу с образами (сказкотерапию) и театр. Проживая в сказках разнообразные роли, ребенок учится использовать разные способы поведения и осознавать ситуации, повышать свою самооценку.

Нельзя придумать один универсальный рецепт для решения этой проблемы. Нельзя сказать педагогам, поступайте так или иначе. Нужно говорить и учить педагогов и родителей тому, что особую роль в формировании у ребенка правильного, адекватного отношения к себе играет семья и первый в жизни ребенка учитель. Данные рекомендации позволяют научить ребенка находить продуктивные способы реагирования в ситуации стресса или тревоги.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

**К. С. Литвиненко, Е. А. Сукнева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: kir.litvinenko@gmail.com*

В настоящее время проблема психологической безопасности образовательной среды вуза становится особенно актуальной. В условиях современной, быстро изменяющейся реальности специалистам помогающих профессий предъявляется огромное количество требований, поэтому особенно значимой становится сфера получения высшего профессионального образования [5]. На наш взгляд, те направления обучения, которые подразумевают получение навыков, знаний, умений через самораскрытие обучающихся и преподавателей обладают повышенным риском психологической травматизации в процессе обучения при отсутствии обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Это послужило основой для эмпирического исследования, цель которого – изучить особенности психологической безопасности образовательной среды вуза на примере факультета психологии ИГУ. Под психологической безопасностью мы вслед за И. А. Баевой понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1].

Исследование проводилось в январе 2021 г. на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», факультет психологии. В нем приняло участие 103 испытуемых, из них 85 студентов факультета, 12 преподавателей, а также 6 представителей администрации. Для проверки гипотезы были выбраны следующие методики: опросник «Психологическая диагностика образовательной среды» И. А. Баевой, методика оценки психологической атмосферы в коллективе А. Ф. Фидлера [2]. Надежность и достоверность полученных данных оценивались с помощью метода математической статистики – углового преобразования  $\varphi^*$  Фишера.

Важным представляется упомянуть, что образовательная среда – целостное образование, поэтому для подлинной валидности результатов показатели психологической безопасности должны быть собраны у



всех субъектов образовательного процесса вуза: студентов, преподавателей и администрации [3; 4]. Общие показатели психологической безопасности образовательной среды факультета психологии ИГУ представлены в таблице.

Таблица  
Общие показатели психологической безопасности образовательной среды вуза  
(средние значения)

Показатель удовлетворенности	Показатель защищенности	Показатель отношения	Показатель когнитивного компонента	Показатель эмоционального компонента	Показатель поведенческого компонента
3,85	4,25	81,66	85,00	80,00	81,00

Психологическая защищенность субъектов образовательной среды факультета психологии находится на достаточно высоком уровне: и студенты, и преподаватели, и сотрудники администрации чувствуют себя в безопасности на своем рабочем и учебном месте. Показатели удовлетворенности и отношения говорят нам о том, что субъекты образовательного процесса считают, что получают новые знания, испытывают положительные эмоции и собираются продолжать свою рабочую и учебную деятельность на факультете. Общий показатель психологической атмосферы в коллективе также подтверждает полученные данные, средний по факультету – 2,9, что соответствует достаточно благоприятному психологическому климату учреждения.

На следующем этапе исследования мы разделили выборку по месту, занимаемому в рамках образовательной среды, на студентов, преподавателей и административных работников, а также разделили студентов по курсам обучения.

Полученные на студенческой выборке результаты не противоречат общей картине по факультету: защищенность находится на очень высоком уровне. Однако нами с помощью углового преобразования  $\varphi^*$  Фишера была выявлена следующая особенность: студенты, обучающиеся на втором курсе, значимо ( $\varphi^* = 3,44$  при  $p \leq 0,01$ ) чаще испытывают защищенность ниже среднего от преподавателей, чем все другие курсы. Возможно, это связано с явлением начальной профессионализации студентов, усложнением требований, возрастания профильных предметов, однако может иметь место и конфликт между группой и преподавателями.

Однако при общей благоприятной картине некоторое беспокойство вызывают 5 % студентов, удовлетворенность которых находится на уровне ниже среднего. У них же отражены нейтральные и отрицательные компоненты отношения, а также уровень защищенности ниже среднего. По нашему мнению, такие показатели свидетельствуют о том, что этим студентам тяжело развиваться в рамках данной образо-

вательной среды, их ресурсы направлены на защиту и восстановление безопасности [1]. Возможно, стоит уделить данным учащимся отдельное внимание: провести дополнительное обследование, составить программу психолого-педагогического сопровождения, оказать психологическую помощь, выявить локальные факторы, нарушающие психологическую безопасность этих ребят.

Значимых различий по полу и возрасту по вышеперечисленным показателям нами обнаружено не было: факультет обеспечивает чувство защищенности, удовлетворенности и референтности всем студентам вне зависимости от их гендерной принадлежности или возрастной категории.

На последующем этапе исследования мы изучали психологическую безопасность образовательной среды у преподавателей факультета. Общая защищенность преподавательского состава также находится на очень высоком уровне, отношение преподавателей к образовательной среде практически полностью положительное, а удовлетворенность находится на среднем уровне с тенденцией к высокому. Однако, как и у студентов, присутствует процент преподавателей (8 %), которые ощущают себя не удовлетворенными доверительным общением и не защищенными от психологического насилия. Более того, количество преподавателей, относящих свою среду к скорее неблагоприятной психологической атмосфере, значимо больше ( $\varphi^* = 2,08$  при  $p \leq 0,05$ ), чем студентов или представителей администрации. Это в очередной раз ставит вопрос о необходимости профилактики профессионального выгорания и необходимости работы службы психологического сопровождения в вузах не только для студентов, но и для других субъектов образовательного процесса [3].

Этот тезис подтверждают и эмпирические данные, полученные на административной выборке. Средняя защищенность работников административного аппарата в целом также находится на очень высоком уровне (4,2), однако общая защищенность делится на защищенность от студентов, защищенность от преподавателей и защищенность от коллег из администрации. При этом делении нами было обнаружено, что по критерию углового преобразования  $\varphi^*$  Фишера администрация чувствует себя значимо менее защищенно от преподавателей, чем преподаватели от администрации ( $\varphi^* = 2,17$  при  $p \leq 0,05$ ). Кроме того, в целом защищенность администрации от преподавателей находится уже на среднем уровне (среднее – 3,9) в отличие от всех других видов. Это единственное среднее по показателю свободы от психологического насилия на всем факультете, находящееся не на высоком уровне.

Свои особенности имеет и референтность среды для администрации. Достоверно известно, что поведенческий компонент администра-

тивно-методический аппарат чаще оценивает нейтрально и негативно ( $\varphi^* = 4,84$  при  $p \leq 0,01$ ). Вероятно, свое будущее представители администрации значимо чаще видят на другом рабочем месте, чаще рассматривают эту возможность. Такой феномен может быть обусловлен, прежде всего, тем, что большая часть административно-методического аппарата – делопроизводители (лаборанты), должность которых на практике рассматривается как подработка на время основной учебной деятельности. Кроме того, могла повлиять и особенность, о которой мы говорили выше, – сниженная защищенность от преподавателей.

Таким образом, общие показатели психологической безопасности образовательной среды факультета психологии ИГУ находятся на оптимальном уровне и схожи у разных субъектов образовательного процесса. Однако имеются и определенные особенности, а также участники образовательного процесса, которые не чувствуют себя защищенными, удовлетворенными. В связи с этим результаты нашего исследования можно использовать в прикладном аспекте: для создания ежегодного мониторинга, оказания психологической помощи и организации системы психолого-педагогического сопровождения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания) : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 386 с.
2. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 19–24.
3. Психологическая безопасность локальной образовательной среды для студентов-психологов / Е. А. Кедярова [и др.] // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары : Среда, 2020. С. 130–134.
4. Проблемы психологической безопасности личности в условиях инклюзивной образовательной среды / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая // Служба практической психологии в системе образования: тенденции и перспективы : сб. материалов XXV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. М. Шингаева. СПб. : СПб АППО, 2021. С. 321–326.
5. Монжиевская В. В., Коршунова О. В., Савченко И. В. Дистанционное обучение: вызовы современности // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. С. 37–42.

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Н. С. Маркова

МБДОУ «Детский сад № 13 “Ласточка”»

р. п. Белореченский, Россия

E-mail: nata.markova.81@mail.ru

С латинского *communicativeness* переводится как «сообщающийся», т. е. умеющий общаться. А коммуникативность определяется как личностное качество, которое выражается в умении устанавливать контакт с другими людьми. Коммуникативные навыки – это навыки, позволяющие человеку получать и передавать информацию [2].

Формирование навыков коммуникации в дошкольном возрасте проходит в несколько этапов. С самого рождения ребенок постигает основы взаимодействия пока еще с очень ограниченным кругом лиц. Далее круг общения растет, и характер коммуникаций меняется. С 4 лет наступает важный ситуативно-деловой период коммуникации (малыш познает мир, взаимодействуя со взрослыми и сверстниками).

В современных условиях нарастающая волна информационного развития общества ограничивает и существенно меняет характер общения детей. Сегодня ребенок предпочитает всевозможные гаджеты, тем самым лишаясь полноценного живого общения. В итоге это приводит к тому, что малыш не способен выстраивать самые простые отношения со сверстниками и утрачивает способность коммуникативного общения. Поэтому именно в этот период перед взрослыми стоит задача научить ребенка, с одной стороны, понятно выражать свои мысли, ощущения, эмоции, а с другой – правильно и без искажения воспринимать информацию [Там же].

В арсенале дошкольного педагога есть множество средств и методов, направленных на решение этой непростой задачи. И не последнее место среди них по праву принадлежит арт-терапии. Арт-терапия это один из методов психологической работы, связанных с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов [1]. Творчество естественно вплетается в жизнь ребенка, являясь неотъемлемой частью его развития. В творчестве ребенка отражается то, что его волнует, то, что для него важно. Открывая мир, ребенок отображает свои впечатления в творчестве. В процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, происходит более глубокое понимание себя и своего внутреннего мира. А это чрезвычайно важно для развития коммуника-

тивных навыков. Достаточно доступным и простым в применении является такое направление арт-терапии, как изотерапия (рисование красками, гуашью, мелками и другими материалами на различных по структуре поверхностях).

Одной из полюбившихся детям форм работы в этом направлении стало рисование по стеклу. Для работы используются прозрачные мольберты из оргстекла в деревянной раме, закрепленные на подставке. Также довольно успешно можно использовать фоторамки самых разных размеров. В качестве изобразительных средств используются гуашь (или другие водорастворимые краски), маркеры. Кроме того, для занятия необходимо подготовить салфетки, кисточки, стаканчики.

Почему именно стекло? В сравнении с рисованием на бумаге рисование на стекле доставляет ребенку невероятное удовольствие. Захватывает сам процесс рисования, поскольку используемые изобразительные средства легко наносятся, не впитываются в поверхность, причем можно пользоваться кистью, пальцами, ладошками, ватными палочками. По мнению специалистов при таком способе рисования у детей отсутствует боязнь «чистого листа». Ребенок смело начинает рисовать, не боясь ошибиться, что-то испортить. А если есть погрешности, их можно легко исправить, так как гуашь не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает, а под рукой всегда есть салфетка.

Для наглядности приведем несколько примеров арт-терапевтических упражнений.

«Проба пера» или «Первые штрихи». Используются обычные фоторамки. На первых порах, а особенно работая с малышами, под стекло помещается заготовка – контур будущего рисунка, который надо раскрасить, дорисовать, а затем украсить на свое усмотрение. Такая форма работы создает ситуацию успеха, тем самым повышая самооценку и уверенность в себе. Кроме того, такое рисование воспитывает аккуратность, усидчивость, желание довести дело до конца.

Работа в парах или коммуникативное рисование. Детям предлагается раскрасить что-то парное (пару сапожек, пару варежек), каждому по одному предмету, но чтобы в итоге получилась пара. Такая форма работы, с одной стороны, имеет диагностическую направленность (позволяет выделить лидеров, ведущих и ведомых), а с другой стороны формирует коммуникативные навыки (умение договориться, уступить или, наоборот, отстаивать свою точку зрения).

Еще одна интересная форма работы – рисование на прозрачном мольберте. Самое главное здесь – возможность, находясь по разные стороны от мольберта, установить зрительный и речевой контакт «глаза в глаза» со сверстниками или педагогом, что очень важно при общении. В зависимости от размеров мольберта одновременно творить

на нем могут от 2 до 6 чел. Даже самый неуверенный, робкий ребенок получает возможность развить свои коммуникативные навыки и творческий потенциал.

Совместное рисование, как правило, всегда сопровождается общением. Поэтому в процессе работы над очередным «шедевром» у детей происходит развитие речи, формируются коммуникативные навыки. При совместной работе дети учатся договариваться, планировать свою совместную деятельность и оказывать помощь тем, кому она необходима.

Наблюдение за детьми уже в процессе рисования, а потом и в дальнейшем позволяет сделать выводы о благотворном влиянии на психику ребенка таких арт-терапевтических методов. Во-первых, это позволяет существенно облегчить налаживание первоначального контакта даже с самым зажатым и замкнутым ребенком. Во-вторых, позволяет преодолевать недостатки развития личностных качеств, препятствующих общению ребенка с окружающим его миром.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование средств арт-терапии способствует формированию у дошкольников навыков общения, умения договариваться и разрешать конфликты, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя. Следует также отметить, что данные качества дошкольника полностью соответствуют современным требованиям ФГОС дошкольного образования.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : рук. для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2016. 160 с.
2. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов в дошкольных образовательных учреждениях. Ростов н/ Д : Феникс, 2005. 256 с.

## ИГРОТЕРАПИЯ

Н. В. Муратова<sup>1</sup>, М. Н. Халус<sup>2</sup>

<sup>1</sup> МКОУ ШР «НШДС № 14»

<sup>2</sup> МКДОУ ШР «Детский сад № 4 “Журавлик”»

Шелехов, Россия

E-mail: m-halus@yandex.ru, natalya.muratova@bk.ru

Детство неотделимо от игры. Чем больше значение детства в культуре, тем важнее игра для общества. Игра – это самый естественный способ проникновения в детство. В отечественной педагогике и психологии слово «игра» имеет много ассоциаций, сравнений и определений. Это «мир ребенка», «основная ведущая деятельность ребенка», «язык ребенка» и «работа ребенка». По определению Д. Б. Эльконина, игра – это свободная, спонтанная деятельность ребенка, внутри которой происходит познавательное, интеллектуальное, эмоционально-волевое и личностное развитие. Дошкольный возраст – благоприятный возраст для игровой деятельности. В игре происходят основные изменения психического и личностного развития ребенка, игра способствует переходу ребенка на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности [5].

Функции игры очень обширны. Ребенок и взрослый во время игры не просто общаются, они обмениваются информацией без слов. Игра может помочь в разрешении конфликтов, способствовать самовыражению ребенка, стать способом его приспособления к собственному миру. При этом ребенок включается в творческий процесс, проявляет свои физические, умственные, и эмоциональные качества. Опытный психолог, наблюдая за игрой, может многое диагностировать, более полно погрузиться во внутренний мир ребенка. Поэтому при работе с дошкольниками большое распространение получили различные варианты игротерапии – метода коррекции, в основе которого лежит игра. Игротерапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры [4].

В статье «Игра. К 120-летию Л. С. Выготского» описываются разные подходы игровой терапии, выделяют шесть ее видов [2]. В настоящее время единой теории игротерапии не существует.

В терапевтической процедуре впервые игра была использована З. Фрейдом (1913 г.), этот опыт известен психоаналитикам под названием «случай маленького Ганса». Наибольший практический интерес для психолога дошкольного образовательного учреждения представляет недирективная игровая терапия, центрированная на ребенке. Эта терапия появилась в конце 1940-х – начале 1950-х гг., и сейчас она очень популярна. В. Экслэйном и Г. Лэндретом была разработана и

адаптирована техника для детей дошкольного возраста. Она при определенных созданных благоприятных условиях помогает изучать и корректировать проблемы поведения и личностные особенности детей.

Среди общих показаний к проведению игротерапии выделяют следующие: социальный инфантилизм, замкнутость, необщительность, фобии, сверхпопослушание, различные нарушения поведения, вредные привычки, заикание, отставания в речевом развитии. Игровая терапия оказалась эффективной при работе с детьми всех диагностических категорий, кроме полного аутизма и неконтактной шизофрении [3, с. 11].

Современные приемы игровой терапии широко варьируются. Один из приемов предполагает, что взрослый организует процесс игры, предлагает ребенку готовое решение или вариант решений. Это эффективно при работе с детьми младшего возраста. В работе с детьми постарше психолог может лишь направлять ребенка, наблюдая за игрой. Формы организации сеансов могут быть индивидуальными и групповыми. В ходе игры могут быть использованы различные материалы [1].

Выбор игрушек – ответственный момент. Игрушки не должны быть случайными, лучше их подбирать специально для тех или иных задач. Все вещи, находящиеся в игровой комнате, должны быть целыми и аккуратными. Вот примерный список игрушек, необходимых педагогу-психологу для проведения игровых сеансов:

- игрушки из реальной жизни (кукольное семейство, кукольный домик, марионетки и несуществующие персонажи, кукла с «пустым» (неразрисованным) лицом; машина, грузовик, лодка и касса особенно важны для упрямого, тревожного, застенчивого или замкнутого ребенка, поскольку с этими игрушками можно играть в неопределенную игру, не выражая никаких чувств;
- игрушки, помогающие отреагировать агрессию (солдатики, крокодил, волк, дракон, игрушки, изображающие диких животных);
- игрушки для творческого самовыражения и ослабления эмоций (песок и вода, кубики, палитра и краски).

Педагог-психолог детского сада, решивший сделать игротерапию своим профессиональным методом, должен быть полностью ориентирован на ребенка. Выделяют несколько базовых принципов, отражающих сущность игротерапии. Дети – это не маленькие взрослые, и терапевт должен помнить об этом; они способны к глубоким эмоциональным переживаниям боли и радости, они уникальны и заслуживают уважения. Дети выносливы и обладают огромной способностью к преодолению препятствий и неблагоприятных обстоятельств жизни. Каждый ребенок имеет врожденную тенденцию к росту и созреванию, обладает внутренней интуитивной мудростью, а также способен к пози-



тивному управлению собственной деятельностью. Дети способны творчески взаимодействовать с собственным миром. Игра – естественный язык ребенка, она является средой для его самовыражения, в которой он чувствует себя наиболее комфортно. Дети имеют право на молчание во время игры. Психолог проявляет терпение в том, что касается развития ребенка, так как рост ребенка нельзя ускорить [3, с. 11].

С 1960-х гг. в недирективной игровой терапии все чаще стала использоваться терапия детско-родительских отношений. Совместная групповая игротерапия с детьми дошкольного возраста и их родителями способствуют лучшему пониманию родителями своих детей, значительно улучшается взаимодействие. Положительные изменения происходят быстрее и легче. Игротерапия возвращает взрослого в его детство. В игре родитель имеет возможность лучше понять ребенка. В процессе игротерапии ребенок и взрослый находятся словно на одном уровне, в непосредственном взаимодействии. При этом стираются рамки «я – взрослый, ты – ребенок», что крайне важно в достижении поставленных целей.

В детском саду в работе с дошкольниками педагог-психолог, используя различные подходы из игротерапии, создает условия, направленные на развитие и коррекцию у детей как эмоционально-личностной, так и когнитивной сферы. Игротерапия в работе с родителями также эффективна.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Джиннот Х. Групповая психотерапия с детьми. М. : Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 2000.
2. Игровая терапия // Альманах Института коррекционной педагогики. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child>
3. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. / предисл. А. Я. Варга. М. : Междунар. пед. акад., 1994. 368 с.
4. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 490 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1978.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА ТЕЛА И АУТОСИМПАТИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЗРЕЛОСТИ

П. А. Онучина, Е. А. Сукнева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: pelagea.o@mail.ru*

В современном мире зрелому возрасту уделяется все большее внимание, так как это самый длительный период в жизни человека, к тому же основная категория людей, обращающихся за психологической помощью, находятся на этапе зрелости [6]. Достаточно распространенными запросами данных клиентов могут быть неприятие себя, своего физического облика, негативное отношение к самому себе и отсутствие аутосимпатии, отрицательные переживания касательно своего тела [1]. В то же время здоровое, принимающее, положительное самоотношение и адекватное восприятие своего физического Я влияют на качество жизни и чрезвычайно важны для эффективного решения возрастных задач ранней, средней и поздней зрелости.

Одним из главных компонентов самоотношения является аутосимпатия. Опираясь на работы В. В. Столина, А. Г. Фаустовой и М. В. Хватовой, под аутосимпатией мы понимаем дружелюбие к собственному Я, доверие и положительную самооценку, построенные на целостном принятии своей личности, включая положительные и отрицательные качества, адекватную оценку своего прошлого и настоящего. При этом истинная аутосимпатия не может сосуществовать с готовностью к самообвинению, раздражением и презрением по отношению к самому себе [5; 7; 8]. Кроме того, самоотношение в целом включает отношение и к своему собственному телу. Образ тела является неотъемлемой структурной составляющей самосознания человека и влияет на его поведение, самопрезентацию, отношения с другими людьми и многие другие важные аспекты жизни [2]. П. Шильдер определяет термин «образ тела» как субъективное переживание человеком своего тела, как психический пространственный образ, который формируется за счет межличностного взаимодействия [3; 4; 9; 10]. Необходимо отметить, что образ тела начинает формироваться в раннем детстве и может меняться на протяжении всей жизни человека.

Высокий уровень симпатии к себе может благоприятно повлиять на более положительное восприятие своей телесности, тогда как негативная оценка своего тела способна снизить уровень аутосимпатии и привести к недовольству собой, негативным переживаниям по отношению к самому себе. Именно поэтому проблема взаимосвязи аутосим-

патии и образа тела очень важна для изучения, к тому же она является исключительно актуальной в наше время, особенно в сравнительном аспекте на разных возрастных этапах.

С целью изучения взаимосвязи образа тела и аутосимпатии в разные периоды зрелости нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 114 чел., из них 67 чел. возраста ранней зрелости, 16 чел. возраста средней зрелости, 31 чел. пожилого возраста. Половое соотношение респондентов составило 13 % мужчин, 87 % женщин. В качестве методов исследования были выбраны следующие психодиагностические методики: Опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), Опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревский), Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом (О. А. Скугаревский). Для статистической обработки полученных данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам проведения методики «Опросник самооотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев) было выявлено, что в возрасте ранней зрелости у 46 % респондентов отмечается низкий уровень выраженности аутосимпатии, на этапе средней зрелости – у 6 %, в пожилом возрасте – у 13 % испытуемых. Это отражает достаточно благоприятную картину в плане высокого уровня аутосимпатии у большей части респондентов на более поздних этапах зрелости. Однако практически половина испытуемых, принадлежащих к возрастной категории ранней зрелости, проявили недостаточность симпатии к самим себе.

Результаты проведения методики «Опросник образа собственного тела» (О. А. Скугаревский) показали, что 57 % респондентов возраста ранней зрелости имеют выраженное отрицательное отношение к своему телу, это является достаточно высоким показателем и может в какой-то степени говорить о неудовлетворенности образом тела как о тенденции среди данной возрастной категории участников исследования. На этапах средней и поздней зрелости 38 и 39 % респондентов соответственно характеризовались выраженным негативным образом тела.

Нами была осуществлена статистическая обработка данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Ее результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь образа тела и аутосимпатии на разных этапах зрелости

Ранняя зрелость	Средняя зрелость	Поздняя зрелость
0,62** ( $p \leq 0,01$ )	0,26	0,52** ( $p \leq 0,01$ )

Как можно видеть из табл. 1, статистически значимая взаимосвязь образа тела и аутосимпатии была выявлена у респондентов, относящихся к возрасту ранней зрелости и поздней зрелости. В возрасте средней зрелости статистически значимая взаимосвязь не наблюдалась. Вероятно, мы можем соотнести полученные данные с особенностями каждого периода зрелости.

Интерпретируя результаты, нельзя не отметить, что респонденты, относящиеся к возрасту ранней зрелости, могут быть наиболее подвержены влиянию образов, новых «норм» и «идеалов», транслируемых социальными сетями и интернетом. Так как активное распространение социальных сетей совпало с периодами их юности и подросткового возраста, отличающимися восприимчивостью к внешним влияниям и оценкам. Поэтому большая часть респондентов возраста ранней зрелости может испытывать трудности с выстраиванием позитивного отношения к себе и своему физическому образу из-за регулярного наблюдения нереалистичных представлений об эталонном теле, людях и их «идеальных» жизнях в социальных сетях. Сравнение реальности с данными «идеалами» вызывает негативные переживания о возможных несоответствиях. Вероятно, в этом может быть причина большого числа респондентов, у которых был выявлен низкий уровень аутосимпатии и выраженное негативное отношение к собственному телу. В табл. 2 представлены результаты методики «Шкала оценки уровня удовлетворенности своим телом» (О. А. Скугаревский), которая позволила выявить отдельные части тела, вызывающие наибольшую неудовлетворенность у большинства респондентов возраста ранней зрелости.

Таблица 2

Части тела, вызывающие наибольшую неудовлетворенность у респондентов возраста ранней зрелости (по среднему значению)

Лицо	Нос	Зубы	Грудь	Спина	Живот	Ягодицы	Бедро	Кожа
3,77	3,80	3,42	3,85	3,85	3,01	3,67	3,82	3,73

В возрасте средней зрелости взаимосвязь образа тела и симпатии не была подтверждена статистически. Несмотря на то что треть респондентов выразили негативное отношение к своему телу, только 6 % участников исследования данной возрастной категории отличились низким уровнем аутосимпатии. Это значит, что на данном возрастном этапе негативный образ тела не является препятствием для симпатизирующего дружеского отношения к себе. Вероятно, это связано с тем, что данный возрастной период характеризуется вовлеченностью в активную трудовую деятельность, достижением максимальной реализации своего потенциала. Можно предположить, что на данном этапе важность презентации себя в мир через телесность снижается, и ауто-

симпатия базируется на принятии себя, акценте на достоинствах и личностных качествах, достигнутых целях, не включая отношение к своему телу, даже если оно негативно. В табл. 3 представлены полученные данные о том, какие части тела являются наиболее неудовлетворительными для участников исследования, находящихся на этапе средней зрелости.

Таблица 3

Части тела, вызывающие наибольшую неудовлетворенность у респондентов возраста средней зрелости (по среднему значению)

Живот	Руки (плечо и предплечье)
3,50	3,88

В пожилом возрасте мы вновь можем наблюдать статистически значимую взаимосвязь образа тела и аутосимпатии. На данном этапе зрелости в организме человека происходят значительные изменения, как эстетические, так и физиологические, и зачастую людям, вступающим в пожилой возраст, очень сложно принять данные перемены, что может обуславливать негативное отношение к своему телу, и это будет взаимосвязано с общим уровнем симпатии относительно себя [4]. Количественная оценка респондентами пожилого возраста отдельных частей тела, которые вызывают наиболее негативные переживания, представлена в табл. 4.

Таблица 4

Части тела, вызывающие наибольшую неудовлетворенность у респондентов возраста поздней зрелости (по среднему значению)

Зубы	Шея	Живот
3,61	3,87	3,29

Стоит отметить, что методика «Шкала оценки уровня удовлетворенности своим телом» (О. А. Скугаревский) не позволяет оценить, чем вызвана неудовлетворенность той или иной частью тела, что было бы особенно важно проанализировать в пожилом возрасте. На данном этапе зрелости происходят в том числе физиологические изменения, в связи с этим пожилые участники исследования могут оценивать какую-либо часть тела, исходя из своих эстетических критериев, а другую – уже в зависимости от наличия болезненных состояний и нарушения выполнения функций.

Для всех периодов зрелости была выявлена закономерность в плане удовлетворенности отдельными частями тела. Это недовольство своим животом. Данная часть тела во всех трех возрастных категориях получила наименьшее количество положительных оценок. Это также может быть обусловлено влиянием определенных стереотипов, дик-

тующих «идеалы» абсолютно плоского живота для женского пола и плоского живота с проработанными мышцами пресса для мужского. К тому же именно живот очень часто является фокусом рекламы различных товаров для похудения и предметом обсуждений в социальных сетях, глянцевого журналах. В качестве наиболее удовлетворительной части тела участники всех возрастных этапов зрелости выделили уши. Вероятно, это связано с тем, что для самого человека уши обычно скрыты от взгляда и являются малозаметными на фоне лица и его элементов, окруженных большим количеством идеализированных стандартов.

Таким образом, мы можем заключить, что существует взаимосвязь между образом собственного тела и уровнем аутосимпатии на этапах ранней и поздней зрелости, но не в возрасте средней зрелости. Это может соотноситься с возрастной спецификой данных периодов. При этом существуют некоторые особенности восприятия своего тела и отношения к его отдельным частям на разных этапах зрелости. Частично они связаны с вариантами культурных представлений об идеальном теле, и непринятие, недовольство происходит от несоответствия реальности и идеала. В то же время в пожилом возрасте, помимо эстетических причин, неудовлетворенность своим телом может быть вызвана физиологическими факторами, а именно болезнями и инволюционными процессами в целом. В проведенном исследовании были получены данные, которые представляют интерес, но требуют дальнейшего изучения, в частности, исследования взаимосвязи образа тела и самоотношения как такового.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белогай К. Н. Социокультурная модель становления образа тела // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер: Психология. 2019. Т. 25. С. 14–26.
2. Белогай К. Н. Взаимосвязь пищевого поведения и параметров образа тела, обусловленных средовыми предикторами, у девушек в период юности // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2018. Т. 26. С. 14–30.
3. Каминская Н. А., Айламазян А. М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах // Нац. психол. журн. 2015. № 3 (19). С. 44–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obraza-fizicheskogo-ya-v-razlichnyh-psihologicheskikh-shkolah> (дата обращения: 20.03.2021).
4. Морозова И. С., Белогай К. Н. Проблематика образа тела в контексте психологии развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 43–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-obraza-tela-v-kontekste-psihologii-razvitiya> (дата обращения: 21.03.2021).
5. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 286 с.
6. Уварова М. Ю., Кедярова Е. А. К проблеме изучения проявлений геронтологического эйджизма в современном обществе // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2015. № 14. С. 67–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-izucheniya-proyavleniy-gerontologicheskogo-eydzizma-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 20.03.2021).
7. Фаустова А. Г. Соотношение категорий образ тела» и «концепция тела» в трудах зарубежных ученых // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие.

2018. № 3 (22). С. 520–532. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-kategoriy-obraz-tela-i-kontseptsiya-tela-v-trudah-zarubezhnyh-uchenyh> (дата обращения: 21.03.2021).

8. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 9–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheski-zdorovoy-lichnosti> (дата обращения: 21.03.2021).

9. Шишковская А. В. Теоретические представления об образе физического я в психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 3. С. 71–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predstavleniya-ob-obraze-fizicheskogo-ya-v-psihologii> (дата обращения: 20.03.2021).

10. Schilder P. The image and appearance of the human body. Psychology Press, 1999. 362 p.

## ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ

**Е. В. Павлова**

*ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»*

*Благовещенск, Россия*

*E-mail: katal75@mail.ru*

Исследования студенческой вовлеченности на сегодняшний день становятся все более многочисленными. Одним из важных аспектов, требующих изучения, являются процессы самоорганизации студентов и их взаимосвязь с уровнем вовлеченности. В работе приведены результаты исследования самоорганизации, рефлексии и самоэффективности студентов с различным уровнем вовлеченности. Показаны особенности перечисленных качеств у студентов с высоким уровнем академической вовлеченности.

Вовлеченность студентов является одной из значимых областей исследования, начиная с конца XX в. Введенный А. Астином в 1984 г. термин «студенческая вовлеченность» и его трактовка через катексис – инвестирование психической энергии во что-либо, находящееся вне субъекта [1], – легли в основу значительной части российских исследований в данной области. В соответствии с концепцией А. Астина студенческая вовлеченность чаще всего понимается как «количество затрачиваемого студентами времени и энергии на приобретение академического опыта» [4, с. 156]. В исследованиях Н. Г. Малошонок было предложено рассматривать студенческую вовлеченность как включающую два относительно самостоятельных аспекта: академическую вовлеченность (вовлеченность непосредственно в учебный процесс) и социальную вовлеченность (вовлеченность во взаимодействие с преподавателями и другими студентами) [3]. В данной работе речь идет об академической вовлеченности.

Поскольку вовлеченность предполагает инвестирование времени и энергии в определенную активность, представляется целесообразным и практически значимым рассмотреть те способы, которые студенты используют при распределении времени собственной жизни и деятельности, т. е. показатели самоорганизации. Для сохранения и продолжения деятельности человеку важно понимать ее эффективность и значимость получаемых результатов, а также уметь оценивать последствия собственных действий (рефлексия).

Таким образом, цель исследования – выявление особенностей самоорганизации студентов с различным уровнем вовлеченности в деятельность. Гипотеза исследования: у студентов с высоким уровнем вовле-



ченности лучше развиты навыки самоорганизации, выражена системная рефлексия, выше показатели самоэффективности по сравнению со студентами с умеренной и низкой вовлеченностью. Выборку составили 256 студентов 2–3-х курсов ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: Шкала вовлеченности в работу (UWES-17) (У. Шауфели, А. Баккер), Опросник самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандрикова), опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин), Шкала общей самоэффективности (Ш. Ральф, адаптация В. Г. Ромека). Для статистической обработки данных использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

На первом этапе анализа полученных данных были рассмотрены показатели вовлеченности студентов в учебную деятельность (академическая вовлеченность в соответствии с классификацией Н. Г. Малошенок). У. Шауфели и А. Баккер подчеркивают, что вовлеченность может рассматриваться как трехфакторный конструкт (в этом случае анализируются отдельные шкалы методики), так и как однофакторный [2]. В результате было выявлено, что в исследуемой выборке преобладают студенты с умеренной вовлеченностью в деятельность. Это прослеживается как на уровне вовлеченности в целом, так и на уровне ее отдельных составляющих: энергичности (характеризует затраты энергии на достижение полезного результата), преданности (готовности продолжать деятельность при возникновении трудностей) и поглощенности деятельностью (глубины погружения в деятельность) (табл. 1).

Таблица 1

Показатели вовлеченности студентов в деятельность, %

Уровень	Шкалы методики			Общий показатель вовлеченности
	Энергичность	Преданность	Поглощенность деятельностью	
Высокий	20,31	15,24	17,58	17,18
Средний	64,45	67,58	66,41	69,14
Низкий	15,24	17,18	16,01	13,68

Далее респонденты были разделены на три группы в соответствии с общим уровнем вовлеченности в деятельность. Данные по самоорганизации, рефлексии и самоэффективности студентов анализировались отдельно для каждой из выделенных групп (табл. 2).

Опросник самоорганизации деятельности позволяет оценить различные способы отношения ко времени своей жизни и деятельности. Было выявлено, что в наибольшей степени вовлечены в тактическое ежедневное планирование деятельности студенты с высокой вовлеченностью, в наименьшей – с низкой. Выраженная целеустремленность

также в большей степени характерна для обучающихся с высокой вовлеченностью. При этом показатели настойчивости в достижении результатов и завершении начатого дела у большинства студентов, независимо от уровня вовлеченности, выражены умеренно. Склонность к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, привязанность к четкому расписанию у большинства вовлеченных студентов выражена сильно или умеренно. В то же время большинство студентов с низкой вовлеченностью готовы к изменениям, легко переключаются на новые виды деятельности. Склонность к использованию внешних средств организации деятельности (шкала «Самоорганизация») достаточно ярко выражена у студентов с умеренной и высокой вовлеченностью в деятельность; респонденты с низкой вовлеченностью в большинстве своем не склонны прибегать к помощи средств, помогающих управлять своим временем. Студенты с высокой вовлеченностью в деятельность ориентированы преимущественно на текущий период жизни, в то время как студенты с низкой вовлеченностью – скорее, на прошлое или на будущее.

Таблица 2

Показатели самоорганизации, рефлексии и самооффективности студентов с различным уровнем вовлеченности в деятельность, %

Шкалы методики	Студенты с высокой вовлеченностью			Студенты с умеренной вовлеченностью			Студенты с низкой вовлеченностью		
	Уровень выраженности рассматриваемого качества								
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
<b>Опросник самоорганизации деятельности</b>									
Планомерность	34,09	61,36	4,55	10,65	74,56	14,79	6,06	18,18	75,76
Целеустремленность	22,73	63,64	13,63	8,28	50,89	40,83	3,04	48,48	48,48
Настойчивость	4,55	86,36	9,09	2,37	84,62	13,01	6,06	81,82	12,12
Фиксация	54,55	43,18	2,27	30,18	66,27	3,55	33,33	9,09	57,58
Самоорганизация	31,82	52,27	15,91	23,08	59,76	17,16	24,24	24,24	51,52
Ориентация на настоящее	38,64	56,81	4,55	14,20	78,11	7,69	9,09	12,12	78,79
Общий показатель	38,64	59,09	2,27	4,73	85,21	10,06	3,04	21,20	75,76
<b>Опросник «Дифференциальный тип рефлексии»</b>									
Системная рефлексия	14,29	47,62	38,09	6,36	47,40	46,24	0,00	45,71	54,29
Интроспекция	16,67	64,29	19,04	9,83	79,77	10,40	5,71	82,86	11,43
Квазирефлексия	4,76	73,81	21,43	5,78	76,88	17,34	5,71	74,29	20,00
<b>Шкала общей самооффективности</b>									
Уровень общей самооффективности	27,27	56,82	15,91	12,87	53,80	33,33	5,71	54,29	40,00

Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» позволяет оценить три различных варианта анализа человеком собственных действий и переживаний: 1) системная рефлексия – продуктивный вариант рефлексии, позволяющий одновременно анализировать полюс объекта и полюс субъекта; 2) интроспекция – сосредоточение субъекта на собственных чувствах; 3) квазирефлексия направлена на объект, не имеющий отношения к реальной жизненной ситуации. Было выявлено, что у большинства вовлеченных студентов системная рефлексия выражена умеренно или слабо, интроспекция и квазирефлексия выражены умеренно. Схожая тенденция наблюдается среди респондентов с умеренной вовлеченностью. В группе слабововлеченных студентов отсутствуют респонденты с развитой системной рефлексией.

В результате диагностики самоэффективности, понимаемой как субъективное восприятие человеком успешности собственной деятельности и результативности прилагаемых усилий, было выявлено, что большая часть студентов с высокой вовлеченностью в деятельность воспринимают себя как умеренно эффективных или высокоэффективных. Большинство студентов со средней и низкой вовлеченностью в деятельность считают себя умеренно эффективными.

В табл. 3 приведены результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Таблица 3

Результаты статистической обработки данных

Показатель	Вовлеченность студентов					
	Высокая и умеренная		Умеренная и низкая		Высокая и низкая	
	F	Значимость	F	Значимость	F	Значимость
Планомерность	15,30	0,0001	0,078	0,78	13,7	0,0001
Целеустремленность	25,00	0,0001	1,584	0,21	22,4	0,0001
Настойчивость	0,44	0,506	0,005	0,94	0,22	0,64
Фиксация	17,00	0,0001	1,838	0,18	13,3	0,0001
Самоорганизация	2,25	0,135	0,154	0,70	2,78	0,1
Ориентация на настоящее	7,92	0,005	0,278	0,60	5,85	0,02
Общий показатель	42,90	0,0001	2,029	0,16	29,5	0,0001
Системная рефлексия	2,27	0,134	1,576	0,21	6,17	0,02
Интроспекция	0,29	0,594	0,002	0,97	0,05	0,83
Квазирефлексия	0,32	0,574	0,472	0,49	0,7	0,41
Самоэффективность	14,50	0,0001	2,031	0,16	9,74	0,0001

В результате статистической обработки данных было выявлено, что у студентов с высокой вовлеченностью в деятельность значимо выше развиты планомерность, целеустремленность, фиксация на принятом плане деятельности, ориентация на настоящее и общий показатель самоорганизации. Настойчивость в достижении цели и склонность использовать внешние средства планирования времени у сту-

дентов с различным уровнем вовлеченности статистически значимо не различаются. Также отсутствуют статистически значимые различия в уровне рефлексии у студентов с высокой и умеренной вовлеченностью; у студентов с низким уровнем вовлеченности значимо ниже, по сравнению со студентами с высокой вовлеченностью, выражена системная рефлексия. По уровню самооффективности значимо отличаются от других групп только студенты с высоким уровнем вовлеченности в деятельность.

Таким образом, в качестве особенностей самоорганизации студентов с высоким уровнем академической вовлеченности можно выделить следующие: ежедневное планирование деятельности, способность сконцентрироваться на поставленной цели, склонность придерживаться составленного плана, ориентация на текущий период жизни, высокая оценка собственной эффективности. Следует отметить, что значимые различия в выраженности перечисленных качеств отсутствуют у студентов с умеренной и низкой вовлеченностью. Рефлексия не связана с уровнем вовлеченности студентов в деятельность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. September / October. 1999. Vol. 40, N 5. P. 518–529. URL: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininiv.pdf> (дата обращения: 12.02.2021).
2. Schaufeli W., Bakker A. UWES – UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE. Preliminary Manual. Version 1.1, 2004, December. URL: [138](https://docviewer.yandex.ru/view/224809058/?*=pp3m2XL7uQetaSWY6m0oYYqec5V71nVyBcI6lmh0dHBz0i8yvd3d3LndpbG1hcnNjaGF1ZmVsaS5ubC9wdWJsaWNhdGlvbnMvU2NoYXVmZWxpL1Rlc3QlMjBjYXV51YWxzL1Rlc3RfbWFudWFsX1VXRvNfRW5nbGlzaC5wZGYiLCJ0aXRzZSI6IlRlc3RfbWFudWFsX1VXRvNfRW5nbGlzaC5wZGYiLCJub2lmcmtZSI6dHJ1ZSwidWkljoiMjI0DA5MDU4liwidHMiOjE2MTY4OTQ5MDcwNzAsIn1ljoINDYzOTMxNDUxMTU4MTM0MDY1NiIsInNlcjBQYXJhbXMi-OijsYW5nPWVujnRtPTE2MTY4OTQ4OTcmdGxkPXJ1Jm5hbWU9VGZzdF9tYW51YWxfVVdFU19FbmdsaXNoLn-BkZiZ0Zkh0PVVUukVDSFQrV09SSytFTkdBR0VNRU5UK1NDQXUfJnVyBd1odHRwcyUzQS8vd3d3LndpbG1hcnNjaGF1ZmVsaS5ubC9wdWJsaWNhdGlvbnMvU2NoYXVmZWxpL1Rlc3QlMjYyME1hbnVhbHMvVGZzdF9tYW51YWxfVVdFU19FbmdsaXNoLnBkZiZScj03NyZtaW1lPXBkZiZsMTBU PXJ1JnNpZ249ZGI0N2JiNDc4ODgONTiZTRmZWVhYmZkZjZiZDEma2V5bm89MjCj9&lang=en</a> (дата обращения: 03.03.2021).</li><li>3. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в Российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.</li><li>4. Щеглова И. А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 3. С. 155–164.</li></ol></div><div data-bbox=)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

**Е. Ю. Панчук**

*ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет»*

*Ангарск, Россия*

*Email: epanchuk05@mail.ru*

Важным условием самореализации, успешности и психологического благополучия личности в целом в настоящее время является способность самоорганизации и умение правильно распределять свое время. По различным данным, более тридцати процентов людей испытывают трудности по поводу несвоевременного завершения запланированных дел [5]. Изучение явления откладывания дел, называемого в современной науке прокрастинацией, приобретает в связи с вышеизложенным значительную актуальность.

Прокрастинация понимается нами как склонность к постоянному откладыванию важных и срочных дел, приводящая к жизненным и психологическим проблемам. На практике это проявляется в том, что человек, осознавая необходимость выполнения важных дел, пренебрегает этой необходимостью и отвлекает свое внимание. Когда прокрастинация превращается в привычное, стандартное состояние, в котором человек проводит большую часть времени, дела не выполняются или выполняются некачественно, с опозданием и не в полном объеме. На данном этапе прокрастинация превращается в психологическую проблему, которая проявляется в виде стресса, чувства вины, снижения академической успеваемости, потери производительности труда и даже работы [8].

Несмотря на то что первые упоминания о прокрастинации относятся к периоду до новой эры, научный анализ этого явления был дан сравнительно недавно. Н. Милграм на основе данных эмпирических исследований, проведенных в 1980-х гг., опубликовал в 1992 г. типологию прокрастинации, анализ возможных причин, предложил пути преодоления прокрастинации. Так автор выделил пять видов прокрастинации: каждодневная (бытовая), прокрастинация в принятии решений, невротическая, компульсивная, академическая прокрастинация [7].

За последние тридцать лет опубликовано несколько десятков печатных работ и проведено множество эмпирических исследований по данной теме [6]. Появились классификации, теории, предложены методики измерения уровня прокрастинации, техники ее ослабления. Так, Д. Куиком в 2009 г. проанализированы факторы, влияющие на склонность к прокрастинации, это дезорганизация, страх и перфекционизм [4]. Встречаются работы, в которых изучается зависимость между

склонностью к прокрастинации и демографическими характеристиками, такими как пол и возраст [2; 3].

В ходе проведенного нами эмпирического исследования с целью измерения склонности к прокрастинации у студентов проведено тестирование с помощью Шкалы студенческой прокрастинации С. Лау. Данный тест представляет собой двадцать прямых и обратных утверждений, описывающих избегающее поведение в ситуациях учебной деятельности. Испытуемые по пятибалльной шкале оценивали, насколько характерно для них то или иное поведение. Сумма баллов по всем утверждениям является общим показателем, отражающим уровень прокрастинации [1]. В тестировании участвовали студенты 1–3-го курсов Ангарского государственного технического университета в количестве 50 чел.: 16 студентов 1-го курса, 14 студентов 2-го курса и 20 студентов 3-го курса, среди которых 31 юноша и 19 девушек. Возраст испытуемых от 18 до 26 лет.

По результатам тестирования средний уровень прокрастинации у девушек – 54,58, у юношей – 57,19, у студентов 1–2-го курсов – 53,67, у студентов 3-го курса – 60. Студенты 3-го курса имеют более высокий уровень данного негативного явления, чем студенты 1–2-го курсов, юноши имеют более высокий уровень, чем девушки. В целом полученные результаты в группах испытуемых отличаются незначительно.

Для оценки достоверности различий уровня прокрастинации в группах испытуемых мы использовали непараметрический статистический критерий Манна – Уитни ( $U$ -критерий). Эмпирическое значение  $U$ -критерия при сопоставлении значений в группах девушек и юношей равно 260,5. Критические значения: при уровне достоверности  $p \leq 0,01$   $U_{кр} = 177$ , при уровне достоверности  $p \leq 0,05$   $U_{кр} = 211$ . Полученное значение находится в зоне незначимости, следовательно, можно сделать вывод о том, что уровень прокрастинации не зависит от половой принадлежности.

При оценке достоверности полученных различий в уровне прокрастинации у студентов 1–2-го и 3-го курсов эмпирическое значение  $U$ -критерия равно 219. Критические значения: при уровне достоверности  $p \leq 0,01$   $U_{кр} = 182$ , при уровне достоверности  $p \leq 0,05$   $U_{кр} = 216$ . Полученное значение попало в зону незначимости, следовательно, можно утверждать, что курс обучения не влияет на уровень прокрастинации.

Таким образом, в результате эмпирического исследования уровня прокрастинации у студентов Ангарского государственного технического университета мы пришли к следующим выводам: все испытуемые имеют средний уровень прокрастинации; студенты 3-го курса имеют более высокий уровень прокрастинации, чем студенты 1–2-го курсов; юноши имеют более высокий уровень прокрастинации, чем девушки;

статистический анализ полученных различий позволяет сделать вывод об их несущественности.

Анализ литературных данных, а также беседы со студентами показали, что прокрастинация негативно влияет на результативность деятельности, академическую успеваемость, а также может отражаться на эмоционально-психическом состоянии и психологическом благополучии личности. В связи с этим нами предложен комплекс приемов для преодоления или ослабления прокрастинации.

Для преодоления трудностей в принятии решений важно научиться устанавливать приоритеты. Прежде всего, необходима постановка долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных целей, выделение приоритетных сфер в жизни: учеба, спорт, семья, дружба и др. На основе поставленных целей нужно распланировать периоды своей жизни, начиная с планов на пять лет и заканчивая планом на день.

При реализации запланированных дел может оказаться, что определенные задачи постоянно откладываются на потом. В данном случае необходимо применить одну из описанных в тайм-менеджменте систему сортировки дел: принцип В. Паретто, Д. Эйзенхауэра, АБВ-анализ и др. Так, матрица Эйзенхауэра предполагает распределение всех дел на важные и срочные, важные и несрочные, неважные и срочные, неважные и несрочные. Важные и срочные дела следует выполнить немедленно, выполнение важных и несрочных дел запланировать, неважные и срочные дела по возможности перепоручить, а неважные и несрочные «выбросить в корзину», т. е. отказаться от их выполнения, не тратить напрасно время.

Для того чтобы использовать предложенные приемы, необходимо, прежде всего, иметь высокий уровень мотивации к преодолению прокрастинации, к саморазвитию и самореализации. Мотивировать себя к изменениям помогает, кроме постановки целей, регулярный анализ результатов собственной деятельности: контроль результатов дня, недели, месяца и т. д. Незавершенные дела, в случае если они являются важными, необходимо поскорее завершить, не откладывая на следующий временной период. За успехи, даже незначительные, наградить себя. В качестве награды может быть просмотр интересного фильма или чтение книги, занятие любимым делом, прогулка или общение с близкими, с друзьями.

Студенты исследуемых групп были ознакомлены с приемами преодоления прокрастинации, применили отдельные приемы на практике, дали положительные отзывы об их результативности.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что прокрастинация – сложное явление, находящееся в зависимости от многих демографических характеристик, от эмоцио-

нально-психологических особенностей личности. Это явление находится в постоянном развитии, меняется от поколения к поколению и, следовательно, нуждается в систематическом динамическом исследовании.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. С. 116–126.
2. Карина О. В. Гендерные характеристики самоопределения и уровня прокрастинации в юношеском возрасте // Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 43–47.
3. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. С. 22–41. URL: [www.humjournal.ru](http://www.humjournal.ru) (дата обращения: 10.02.2021).
4. Маралов В. Г., Табунов И. А. Психологические особенности взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации с типами отношения студентов к опасности // Перспективы науки. 2014. № 2 (53). С. 55–59.
5. Микляева А. В., Реброва Д. С., Савинская А. С. Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 19. С. 59–67.
6. Семенова Ф. О. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте // Научн. журн. КубГАУ. 2012. № 83 (09). С. 1–10.
7. Тангаров М. Э., Макарова А. П. Гендерные особенности проявления прокрастинации // Междунар. студ. науч. вестн. 2015. № 5. С. 203–204.
8. Шемякина О. О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов // Психология и право. 2013. № 14. С. 1–14.



## ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ ОДАРЕННОСТИ У РЕБЕНКА

**Е. В. Романюк**

*Новофедоровский культурный центр муниципального бюджетного учреждения культуры «Межпоселенческий центр культуры, искусств и народного творчества» Сакского района Республики Крым*

*Новофедоровка, Россия*

*E-mail: elenaroman73@mail.ru*

В настоящее время одна из насущных задач общества – создание условий для развития детей и, в частности, выявление признаков одаренности у детей. Чтобы дети в России могли реализовывать свои таланты нужно знать о природе, методах выявления и путях развития одаренности. Необходима просветительская деятельность среди работников образования, культуры и родителей для формирования научных представлений о природе одаренности. На сегодняшний день в обществе существует весьма узкое понимание природы одаренности, что не соответствует современным научным данным. Целью исследования является привлечение внимания специалистов, работающих с детьми, к проблеме одаренности.

Проблема одаренности имеет две составляющие. Гуманистическая рассматривает одаренность как самостоятельную ценность. Прагматическая нацелена на то, чтобы как можно больше детей с признаками одаренности стали одаренными взрослыми. Это, на наш взгляд, и является главной задачей в работе с детьми и подростками с признаками одаренности. Важно при этом знать и помнить о том, что существует эффект инверсии развития одаренности: дети с явными признаками одаренности не всегда становятся одаренными взрослыми и, напротив, из обычных детей вырастают одаренные взрослые [5].

Мы определяем одаренность как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. Но осуществление в жизни дарования определяет личность, ее направленность, система ценностей. Таким образом, главной становится задача воспитания, а не просто обучения ребенка [4].

Необходимо знать, что в основе одаренности ребенка и взрослого лежат разные психические источники. Благодаря исследованиям в сфере детской одаренности можно говорить об особенностях этого психического явления:

1. В детской одаренности важную роль играют закономерности возрастного развития. Возрастной фактор иногда создает видимость одаренности у обычного ребенка.

2. У ребенка может происходить «угасание» или «разгорание» признаков одаренности, поэтому возникают трудности при определе-

нии меры устойчивости одаренности и в прогнозировании превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого.

3. Своеобразие детской одаренности проявляется в неравномерности психического развития. В результате по одним составляющим развития ребенок может проявлять признаки одаренности, а по другим – отставания в развитии.

4. Детская одаренность находится в зависимости от культурного и социального контекста. Это значит, что бывает сложно отличить одаренность от обученности, которая есть следствие более благоприятных условий жизни.

5. Высокое разнообразие психических качеств, стратегий и способов деятельности у разных одаренных детей.

6. У одаренных детей мы можем наблюдать атипичный темп развития: либо крайне быстрый, либо крайне медленный, что также может стать причиной ошибок в выявлении одаренных детей.

7. Влияние наиболее благоприятных (сензитивных) и критических периодов на развитие детской одаренности.

Оценка ребенка как одаренного условна, поэтому в практической работе с детьми следует использовать понятие «ребенок с признаками одаренности» вместо понятия «одаренный ребенок».

В детском возрасте выделяют виды одаренности с точки зрения изменчивости ее признаков. Возрастная одаренность выражается в возрастных предпосылках способностей или возрастных факторах одаренности. Другими словами, это повышенные возможности развития психики в определенных направлениях [3]. Скрытая одаренность обычно проявляется в замаскированной форме и может не замечаться окружающими. Такого ребенка могут ошибочно считать «неперспективным» и лишить необходимого внимания и помощи. Определение таких детей – длительный процесс, основанный на наблюдении поведения ребенка, включении его в различные виды деятельности, организации встреч с одаренными взрослыми и т. д. Потенциальная одаренность – это характеристика ребенка, который имеет возможности для высоких достижений, но не может их реализовать по причине их функциональной недостаточности. Потенциал ребенка также может быть ограничен недостаточной мотивацией, слабой саморегуляцией, отсутствием подходящей образовательной среды и другими причинами. Созревающая одаренность – это одаренность в процессе становления с учетом закономерностей развития. Например, формирование своего стиля у ребенка-художника. Альтернативная одаренность может проявляться в асоциальных формах, а также в наличии у ребенка таких психических качеств, которые, на первый взгляд, исключают одаренность.

В практической работе может помочь различение типов интеллектуально одаренных детей [1; 5; 6; 7]:

1. Дети с ускоренным умственным развитием. Такие дети опережают возрастную норму в развитии интеллекта.

2. Дети с ранней умственной специализацией. Это дети с обычным, соответствующим возрасту интеллектом, но со склонностью к определенной предметной области и возможными трудностями в общении, саморегуляции эмоций и т. п.

3. Дети с отдельными незаурядными способностями.

4. Дети с высокими показателями IQ, испытывающие трудности в обучении.

5. Дети с устойчивым познавательным интересом и наличием реальных достижений в определенной предметной деятельности.

Первые четыре типа – это дети с особенностями развития, они относятся к группе риска и нуждаются в психологической помощи в связи с неравномерностью развития, трудностями в общении и высокой вероятностью угасания признаков одаренности с возрастом.

Дети пятого типа отличаются высоким уровнем психического здоровья, хорошими отношениями со сверстниками и взрослыми, достижениями в интересующих областях деятельности.

Мотивационный аспект поведения у детей с признаками одаренности также имеет особенности [2]:

1) особенное внимание к определенным сторонам действительности: цветам, звукам, растениям, техническим устройствам или формам активности (художественной, физической, академической);

2) повышенная познавательная потребность, любознательность, выход за рамки заданий по инициативе ребенка;

3) высокий уровень увлеченности делом, упорство и трудолюбие;

4) предпочтение неопределенной информации, неприятие простых заданий и готовых ответов;

5) высокая требовательность к результатам своего труда.

Наличие хотя бы одного из перечисленных признаков должно привлечь внимание взрослого и настроить его на кропотливый и длительный по времени анализ конкретного случая. Специалисты, работающие с детьми, должны знать, что на сегодняшний день не существует одноразовой процедуры тестирования, измеряющей одаренность.

Важно отметить, что, согласно рабочей концепции одаренности, творческая одаренность не является особым видом одаренности, а может характеризовать любой вид труда. Творческая одаренность – это не только высший уровень выполнения любой деятельности, но и ее развитие и преобразование. Таким образом, понятия «одаренность» и «творческая одаренность» не что иное, как синонимы. А творчество –

это развитие деятельности по инициативе самого ребенка. Деятельность такого ребенка не прекращается и при достижении цели, а постоянно совершенствуется, ребенок решает новые задачи, рожденные в процессе работы.

Таким образом, выявление одаренных детей – это не одноразовая процедура, а длительный процесс. Тесты не измеряют одаренность. Они могут быть лишь одним из множества источников информации, и некавалифицированное использование тестов недопустимо.

Проблема выявления одаренных детей имеет и этический аспект: специалист, занимающийся этим делом, должен помнить, что он может повлиять на жизнь и судьбу растущего человека. Специалисты, работающие с детьми с признаками одаренности, должны первостепенное внимание уделять личности, становлению системы ценностей воспитанников. Потеря духовности всегда приводит к потере таланта, этому можно найти массу примеров в истории искусства. На данный момент наиболее плодотворная форма идентификации признаков одаренности – психолого-педагогический мониторинг.

Значение семьи в развитии личности и способностей ребенка является решающим. Помешать развитию может как недостаток внимания, так и чрезмерная опека. Детям с признаками одаренности больше вредит второе.

Одаренность ребенка не гарантирует талант взрослого человека. Опасно создавать «чувство исключительности», это вредит и взрослым, и детям. Навешивание ярлыка «одаренный» вредит личностному развитию. Одаренность маскируется трудолюбием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж : МОДЭК, 1997.
2. Лейтес Н. С. Склонность к труду как фактор одаренности // Изв. АПН РСФСР. 1950. № 25.
3. Психология индивидуальных различий : хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 2000.
4. Рабочая концепция одаренности / под ред. В. Д. Шадрикова [и др.]. 2-е изд. М., 2003.
5. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослому: эффект инверсии развития // Психологический журнал. Т. 32, № 5. 2011.
6. Щербланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. Обнинск : ИГ – СОЦИН, 2008.
7. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психол. наука и образование. 2009. № 4.

## **ФОРМАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КВЕСТА КАК ИННОВАТИВНАЯ И ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Е. Э. Суворова**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3»*

*Усолье-Сибирское, Россия*

*E-mail: skatrin05@mail.ru*

Федеральный государственный стандарт общего образования определяет в качестве приоритетного системно-деятельностный подход в сочетании с другими современными подходами (личностно-ориентированным, культурологическим и др.). Современное образование направлено на создание условий, содействующих личностному развитию и успешной социализации обучающихся, освоению ими умения учиться и жить достойно и нравственно, реализацию в созидательной деятельности. Поэтому особое внимание уделяется обновлению содержания и модернизации образовательных технологий.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что современные образовательные технологии должны обладать следующими характеристиками: ориентир на достижение высоких образовательных результатов, развитие рефлексивности и критического мышления; переход от репродуктивного характера к проблемности обучения и организации активной познавательной деятельности обучающихся с опорой на их личный опыт; интегрированный характер; учет в реализации технологий всех видов знаний (информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных) и их структурных компонентов; учет индивидуальных образовательных потребностей и способностей обучающихся, уровня их развития и здоровья; создание комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала учащихся; содействие созданию ситуации успеха как субъективного проживания человеком своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития (по Н. Е. Щурковой); интерактивность и диалогичность, мотивация к сотрудничеству, совместная деятельность всех субъектов обучения; создание образовательных продуктов как результатов деятельности ученика, содержание которой соответствует изучаемому предмету или образовательной области (по А. В. Хуторскому); применение информационных образовательных ресурсов и электронных гаджетов.

К образовательным технологиям, отвечающим современным требованиям, относится квест-технология. Сегодня образовательные квесты приобретают все большую популярность [3]. Слово «квест» происходит от англ. quest – поиск, искомый предмет, поиск приключений, т. е. означает целенаправленный поиск.

Образовательный квест – интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и информационно-коммуникативные технологии; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определенному сюжету [1]. Квест является популярной игровой формой, и ее использование создает дополнительную мотивацию для участников по включению в деятельность. Эта универсальная игровая технология позволяет за короткое время ненавязчиво вовлечь игроков в разнообразные виды деятельности. Квест-технология дает возможность участникам через упражнения осуществлять рефлексию деятельности, а также позволяет учащимся с разным уровнем эмоционального состояния включиться в игру.

Отличие квест-технологии от традиционных игр в педагогике заключается в заданиях проблемного характера с поиском информации в сети Интернет либо «погружением» в открытое информационное пространство (представление результата квеста в интернете на сайтах или в социальных сетях, использование специальных компьютерных программ).

Перед современными педагогами-психологами стоят серьезные цели: заинтересовать школьников изучением психологии, поспособствовать им в осознании важности и универсальности психологических знаний; содействовать самореализации личности каждого учащегося в процессе обучения; развить потребность в самостоятельной творческой и исследовательской деятельности; оснастить необходимыми умениями и навыками.

В деятельности педагога-психолога образовательной организации использование квест-технологии обладает большим развивающим потенциалом. Квест – инновационная форма организации образовательной деятельности. Она актуальна в контексте требований ФГОС. С одной стороны, как командная форма работы она позволяет формировать познавательные способности, проектное мышление, субъективную позицию школьников, умения совместной деятельности, работы в команде. С другой стороны, содержательное наполнение позволяет решать самые разнообразные психологические задачи: коррекционные, развивающие, образовательные. Психологический квест – новейший формат мероприятия, позволяющий в увлекательной игровой форме развить полезные навыки, умения и психологические компетенции [2].

Методическим советом городского методического объединения педагогов-психологов школ г. Усолья-Сибирского накоплен уникальный опыт разработки и проведения конкурса по психологии среди обучающихся 8–11-х классов в формате психологического квеста. Городской психологический квест проводится ежегодно, начиная с 2018 г.

На начальном этапе подготовки определяется тема квеста. Например, «На пути к познанию», «Я-концепция». Далее определяются цель и задачи квеста. Цель: содействие формированию и развитию у детей

интереса к процессу самопознания и к общей психологии. Задачи психологического квеста: предоставить возможность обучающимся расширить свои знания в области психологии, повысить мотивацию участников к интеллектуальной деятельности, развить у обучающихся коммуникативные навыки и умения работать в команде.

Определяется целевая аудитория и количество участников, сюжет и форма квеста, необходимое пространство и ресурсы, количество помощников, организаторов, назначается дата. Оформляется Положение о психологическом квесте и выпускается приказ. Психологический квест может проводиться и в онлайн, и в очном формате. В 2021 г. открытие IV Городского психологического квеста проводилось в онлайн-формате на платформе ZOOM. В квесте принимают участие образовательные организации, подавшие заявку по определенной заранее разработанной форме. Этапы квеста могут быть различными в зависимости от темы. Например, на квесте по теме «На пути к познанию» в маршрутном листе участников были обозначены контрольные станции «Коммуникативная», «Познавательная», «Самооценка». Теоретические знания в области психологии требовались участникам на этапе «Олимпиада». Традиционно одним из этапов квеста является киновикторина. Обязательно в конце квеста проводится рефлексия, заполняется анкета обратной связи. Например, в 2021 г. участники оставляли отзыв на сайте [padlet.com](http://padlet.com). Участники, отличившиеся в психологическом квесте, награждаются грамотами, призами.

Формат психологического квеста является наиболее актуальным для обучающихся 8–11-го класса. Отзывы участников квеста свидетельствуют об этом. Весь сюжет квеста связан с процессом самопознания, а это значит, что если подросток разберется в особенностях своей личности, ему станет гораздо легче и даже интереснее взаимодействовать с окружающими, достигать успехов и развиваться. Используя формат психологического квеста для развития коммуникативных навыков у подростков, мы даем детям возможность на практике отрабатывать навыки общения, взаимодействия в группе, командной работы.

Таким образом, психологический квест как инновативная, интерактивная образовательная технология в работе педагога-психолога образовательной организации позволяет эффективно и на современном уровне решить множество психологических задач и обладает большим потенциалом для развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании : учеб. пособие. Чита : ЗабГУ, 2016. 164 с.
2. Жебровская О. О. Международный вебинар «“Живые” квесты в образовании (современные образовательные технологии)». URL: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013-qq-q-q.html> (дата обращения: 25.03.2021).
3. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова, Е. Н. Яковлева, О. Б. Лобанова, Е. М. Плеханова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 25.03.2021).

## РАБОТА С СЕМЬЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ САМОРАЗРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

**М. В. Селиверстова**

*ЧОУ Лицей № 36 ОАО «Российские железные дороги»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: psihologmariya@yandex.ru*

На сегодняшний день саморазрушающее поведение среди подростков является настолько актуальной проблемой, что ей уделяется большое внимание в организациях здравоохранения и образования во всем мире. Подростковый возраст отличается не только колоссальными физиологическими изменениями, но и чувствительностью к социальной напряженности. Именно в этом возрасте отмечается наибольший всплеск суицидальных попыток, возрастает риск употребления психоактивных веществ.

Исходя из этого, вопросы раннего выявления и профилактики саморазрушающего поведения в среде подростков становятся очень актуальными. На наш взгляд, наиболее эффективной мерой профилактики должна стать работа с семейной системой.

Эрл Гроллман определяет саморазрушающее поведение как активность человека, осознанно или неосознанно направленную на причинение себе вреда в физической или психической сферах [4].

По мнению А. В. Ипатова, причиной аутодеструктивного поведения является нарушение процесса социализации личности, социально-психологическая дезадаптация, которая возникает на фоне внутриличностного конфликта и сочетает в себе одновременно наличие важной жизненной потребности и того, что препятствует ее удовлетворению [2].

К формам саморазрушающего поведения можно отнести самообвинение, самоунижение, а также нанесение самому себе телесных повреждений различной степени тяжести вплоть до самоубийства [1].

Профилактика саморазрушающего поведения – это система разнообразных мероприятий, которые направлены на предупреждение суицидальных попыток, суицидов, различных видов зависимости. Целью профилактики деструктивного поведения в образовательных организациях является предупреждение возможных ситуаций, связанных с конфликтами, а также создание благоприятной психологической атмосферы, повышение коммуникативной компетентности педагогов, учащихся и родителей в области психологического благополучия.

Профилактика саморазрушающего поведения в образовательной организации должна носить позитивный характер и быть направлена на [3]:

1) формирование у детей и подростков позитивного отношения к жизни, на пропаганду здорового образа жизни;



2) увеличение ресурсов семейной системы, которые способствуют формированию у детей позитивного мышления, не дают произойти разрыву отношений подростка с семьей; поиск потенциала семьи, обеспечивающего поддержку подростку, который демонстрирует саморазрушающее поведение;

3) реализацию психолого-педагогических технологий, в том числе направленных на раннее обнаружение случаев употребления наркотиков учащимися, аутоагрессии.

Семейная система является той структурой, которая играет в жизни человека неоспоримо значимую роль. В семье закладываются основные характеристики личности, позволяющие адекватно реагировать на изменяющиеся условия. Семья выступает основой чувства безопасности. Ценности и атмосфера семьи определяют гармоничность личностного развития.

Основные задачи профилактической работы с семьей:

1. Повышение компетентности родителей в вопросах выявления признаков саморазрушающего поведения.

2. Активизация потенциала семьи в помощи подростку в трудной жизненной ситуации.

3. Определение стратегии взаимодействия родителей с подростком.

Организация профилактической работы с семейной системой позволит активизировать позитивную динамику внутрисемейных отношений, а также содействовать нормализации основных функций семьи.

Профилактическая работа, направленная на взаимодействие с семьей, включает в себя работу с родительской общественностью (родительские собрания и специальные семинары, лекции), привлечение родителей в массовые мероприятия, подготовленные образовательной организацией.

Вопросы профилактики саморазрушающего поведения в среде подростков являются особенно актуальными. Неоспоримо то, что без включения в профилактическую работу семьи как системы, в которой подросток формирует свое отношение к окружающему миру, к самому себе, невозможно добиться желаемых результатов. Профилактическая работа с семьей способствует формированию нравственных качеств, позитивного опыта взаимодействия, а также позволяет минимизировать отрицательное социальное воздействие на подростка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агазаде Н. В. Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней. М.: Наука, 1989. 189 с.

2. Ипатов А. В. Личность аутодеструктивного подростка. Исследование и коррекция: монография. СПб.: Аура Инфо, 2012. 248 с.

3. Профилактика саморазрушающего поведения обучающихся: метод. рекомендации / авт.-сост. С. А. Кузикова, Е. В. Куренная. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодар. края, 2015. 83 с.

4. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция = Grollman, Earl A. Suicide Prevention, Intervention, Postvention. 2<sup>nd</sup> ed. Binding : Beacon Hill Press, 1988. 151 p.

## СТРЕССЫ В ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ю. А. Уразова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутская область, г. Зима, Россия*

*E-mail: yuly.2015@inbox.ru*

Понятие «стресс», «стрессовые расстройства» уже достаточно плотно вошли в обиход как взрослых, так и детей, обучающихся уже в начальном звене. Часто стресс мы привыкли объяснять усталостью либо вообще не обращать на него внимание, считая, что это нормальная реакция организма на внешние воздействия окружающей среды. А проблема стресса действительно становится актуальной, так как в последнее время участились хронические заболевания и заболевания вообще, с каждым годом все больше людей, в том числе и детей, стали обращаться за медицинской помощью.

Проблема стресса становится очевидной, когда мы отмечаем увеличение частоты возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, приводят к различным «болезням стресса».

Наиболее подвержены стрессу школьники с ослабленным здоровьем, а особенно страдающие хроническими заболеваниями либо имеющие отклонения от нормы в нервном и психическом плане. Имеют значение также и тип темперамента учащегося, и степень его социальной адаптации. В группу риска входят подростки с низким уровнем самооценки, поэтому стресс может подкосить не только тех, кто плохо успевает, но и вполне благополучных детей с хорошей подготовкой и высоким чувством ответственности.

Цель исследования – изучить признаки и уровни стресса старшеклассников. Объект исследования – стрессовое состояние. Предмет исследования – особенности стресса обучающихся 9-х и 11-х классов.

Гипотеза исследования: старшеклассники в период подготовки и сдачи итогового экзамена находятся в состоянии повышенного стресса.

Для достижения поставленной цели нужно решить следующие задачи:

- 1) провести анкетирование и тестирование обучающихся;
- 2) проанализировать результаты.

Практическая значимость: данная работа будет полезна педагогам, подготавливающим учеников к процедуре сдачи единого государственного экзамена, психологам при подготовке и проведении тренинговых занятий с учащимися.

В качестве методов исследования были выбраны следующие: эмпирический метод (тестирование и анкетирование); сравнительный – анализ полученных данных. В качестве методик выступили анкета

«Признаки стрессового состояния могут проявляться в таких симптомах» и «Тест на определение уровня стресса» (по А. Пахомову).

Для выявления преимуществ и проблем, возникающих при стрессовом состоянии, нами был проведен социологический опрос среди обучающихся 9-х и 11-х классов. Всего было опрошено 50 чел. Обучающимся было предложено выбрать те признаки, которые преобладают у них.

Анализ результатов показал, что среди признаков стрессового состояния наименьшим процентом был отказ от контактов (12 % участвующих). Это связано с тем, что все-таки старшеклассники стремятся к взаимодействию друг с другом, и это является хорошим знаком общения учеников в коллективе. На втором месте в равной процентной степени – тревожность, непоседливости и снижение массы тела или ожирение, они составляют 14 %. На третьем месте отсутствие уверенности в себе (16 %). Далее в равной степени 4 пункта: это трудности во время засыпания, усталость после нагрузки, подергивание плечами, качание головой и повышенная тревожность, каждый из них по 22 %. На пятом месте – обидчивость, плаксивость, агрессия (24 %). И самые высокие признаки – это невнимательность, отсутствие сосредоточенности и упрямство (по 36 %). Эти высокие показатели связаны с индивидуальными особенностями подростков, постоянно меняющимся современным миром и требованиями общества к подросткам. Таким образом, мы видим, что нет признака, имеющего даже средние показатели, а это свидетельствует об отсутствии наивысших признаков стресса у старшеклассников.

В результате исследования уровня стресса обучающихся были получены следующие результаты: высокий уровень стресса равен всего 2 % (1 ученик). Это показатель того, что требования к процедуре ОГЭ и ЕГЭ ослабли, соответственно, показатели стресса снижены. Так как для выпускников 11-го класса, которые не планируют поступать в вузы, вместо ЕГЭ нужно будет сдать ГВЭ (государственный выпускной экзамен) по русскому языку и математике. Выпускникам, которые собираются поступать в вузы, достаточно получить удовлетворительный результат ЕГЭ по русскому языку. Аттестаты за 9-й класс будут выданы на основании результатов государственной итоговой аттестации только по двум обязательным предметам – русскому языку и математике. Для 9-х классов также будут проведены контрольные работы по одному учебному предмету по их выбору. Результаты этих контрольных не будут влиять на получение аттестата и допуск к итоговой аттестации. У подростков преобладает ниже среднего и выше среднего уровень стресса (88 % респондентов). Низкий уровень стресса имеют 10 % (5 учеников) из числа опрошенных обучающихся (рис.).



Рис. Уровень стресса

Таким образом, уровень стресса обучающихся характеризуется преобладанием среднего уровня, высоких показателей стресса не выявлено, подростки не слишком переживают из-за экзаменов и подготовки к ним. На основании собственных исследований можно сделать вывод, что старшеклассники не подвергаются стрессу, а это значит гипотеза не подтвердилась, обучающиеся 9-х и 11-х классов не находятся в состоянии повышенного стресса. Но можно сказать, что среди обучающихся реакция на стресс неодинакова, так как все подростки разные и индивидуально реагируют на стрессовые воздействия. Выявление факторов стресса у обучающихся в каждом из индивидуальных случаев поможет учителю, родителю и самому учащемуся в преодолении стресса и профилактике стрессовых ситуаций, если они есть.

Несмотря на то что теоретический анализ литературы характеризует подверженность обучающихся старших классов стрессам, в исследовании мы выявили, что на данный момент процедура подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ никак не способствует высоким показателям стресса. И тогда повышенные степени стресса могут быть связаны с индивидуальными личностными и эмоциональными особенностями, такими как повышенная эмоциональность, частая смена настроения, легкая возбудимость и другими, именно эти особенности могут повлиять на поведение во время экзамена.

На основании собственных исследований можно сделать вывод, что перед экзаменами школьники не подвергаются стрессу, а это значит – наша гипотеза не подтвердилась и старшеклассники не находятся в состоянии повышенного стресса.

## ЧТО ТАКОЕ БУЛЛИНГ И КАК С НИМ БОРОТЬСЯ

С. Д. Ухов, Е. А. Белоусова, А. Р. Якунина

*МБОУ «Лицей № 3»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: stasuha200@mail.ru, sunrise\_87@list.ru, y.albina@gmail.com*

На протяжении всей жизни многие люди встречаются с буллингом. Причин для его развития много: недостаточное воспитание, желание издеваться над тем, кто слабее тебя, но самая главная – это неумение противостоять буллингу. Полученные из-за буллинга травмы могут сильно повлиять на дальнейшую жизнь человека. Чтобы предотвратить это, нужно научиться бороться с ним [6].

Обобщение результатов около 80 исследований подросткового буллинга в разных странах мира показывает, что с этим явлением регулярно сталкиваются в среднем 35 % подростков [5]. Это говорит о том, что проблема буллинга в современном обществе никуда не пропала и продолжает быть актуальной. Данная работа повышает шанс привлечь внимание общественности к названной проблеме, а создание сайта поможет людям, которые столкнулись с буллингом.

Цель работы: изучить возможные способы борьбы с буллингом и разработать макет сайта с рекомендациями для людей, которые столкнулись с этой проблемой.

В соответствии с целью исследовательского проекта были сформулированы следующие задачи: 1) проанализировать литературу и интернет-ресурсы по теме буллинга; 2) создать и провести опрос по выявлению учащихся, столкнувшихся с явлением буллинга; 3) подобрать теоретический и иллюстрационный материал для создания сайта; 4) разработать макет сайта с рекомендациями для людей, которые столкнулись с этой проблемой.

Еще в древние времена существовало унижение одного человека другим человеком или группой людей. И до сих пор эта тема не потеряла своей актуальности. Буллинг – английский аналог слова «травля». В это понятие входит намеренная, постоянная травля, при которой явно прослеживается неравенство сил обидчика и агрессора; террор любого вида: психологический, физический, открытый и незаметный [3].

Важно понимать причины буллинга. Он не появляется просто так, у каждой роли участников этого процесса есть мотивация.

Агрессор (буллер) – виновник агрессии; нападающая сторона. С него все начинается, и нужно разобрать эту роль максимально подробно. Возможные мотивы агрессора (буллера): удовольствие от буллинга, способ найти хоть какой-то смысл (буллинг часто возникает на фоне потери смысла, от скуки, от общей дезориентации в ценностях и пра-

вилах); жажда власти, самоутверждение за счет унижения другого; собственные неудачи и поиск «козлов отпущения»; понимание дружбы как отталкивания, выживания других; желание заставить страдать других, поскольку сам (буллер) пострадал от несправедливости; отсутствие психологических структур (знаний, навыков), необходимых для конструктивного разрешения конфликтов; враждебность, расизм, зависть [2].

Жертва – человек, подвергающийся физическому и психологическому насилию, унижению от агрессора или группы агрессоров. Роль, получающая наибольший ущерб и самые тяжелые последствия. Чаще всего буллингу подвергаются люди, имеющие отличия от большинства, и это неудивительно, ведь людям часто сложно принять кого-то необычного, непохожего на них.

Наблюдатели – люди, не принимающие определенную позицию, они чаще всего не вовлечены в процесс издевательства, но и не пытаются остановить его. На первый взгляд, это малозначимая роль, но на самом деле именно эта группа людей наиболее важна. Во-первых, эта группа самая большая по количеству участников в ней. А во-вторых, именно благодаря этой группе можно остановить унижения жертвы, но по определенным причинам она остается пассивна. Чаще всего наблюдатели не вмешиваются, потому что боятся сами стать жертвами. Но есть люди, которые не вмешиваются, так как считают, что жертва заслужила травлю, и хоть они не участвуют в активной части буллинга, они также являются ее виновниками [1].

Для подтверждения актуальности данной проблемы и выявления факта наличия буллинга в подростковой среде был проведен опрос среди учащихся МБОУ «Лицей № 3» г. Иркутска. В опросе поучаствовало более 100 чел.

1. Были ли вы причастны к буллингу?  
Да, был жертвой – 25 %.  
Да, был агрессором – 8,3 %.  
Да, я был наблюдателем – 29,2 %.  
Нет, я не был причастен – 37,5 %.
2. Как повлиял на вашу жизнь буллинг?  
Повлиял в худшую сторону – 14,4 %.  
Сделал меня сильнее – 24,9 %.  
Не повлиял – 31,5 %.  
Я не был участником буллинга – 29,2 %.
3. Умеете ли вы бороться с буллингом?  
Да, умею – 47,9 %.  
Нет, не умею – 52,1 %.
4. Хотели бы вы узнать, как правильно бороться с буллингом?

Да – 91,7.

Нет – 8,3.

По результатам опроса можно сделать вывод, что многие встречались с буллингом, но при этом большинство из них так и не научилось правильно противостоять ему. Следовательно, разработка сайта, посвященного проблеме буллинга и способам борьбы с ним, может помочь многим людям. Поэтому результатом работы стало создание макета этого сайта. На нем кратко представлена общая информация о буллинге, подробно расписаны правильные способы борьбы с ним, а также описаны существующие эффективные методы нейтрализации буллинга. Также на сайте представлены несколько художественных произведений, которые раскрывают тему травли [4].

На данный момент проблема буллинга актуальна как никогда. Множество людей страдают от последствий травли, произошедшей во времена юности. А многие заканчивали жизнь самоубийством, так как не могли найти решение сложившейся проблемы. И нельзя винить таких людей. Нужно винить общество, которое допустило такое.

В заключение можно сказать, что данная работа является актуальной, разработанный сайт будет полезен, поставленные цель и задачи выполнены.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159.
2. Буллер (булли) – инициатор буллинга. URL: <http://www.psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/pages/buller.html> (дата обращения: 16.02.2021).
3. Что такое буллинг? URL: <https://dnevnik.ru/ad/promo/bulling-articles-parents#article-1> (дата обращения: 13.02.2021).
4. Скопинская О. 10 книг о травле в школе. URL: [https://mel.fm/bulling/3485670-bullying\\_books](https://mel.fm/bulling/3485670-bullying_books) (дата обращения: 20.02.2021).
5. Соболевская О. Каковы семейные предпосылки школьной травли. URL: <https://iq.hse.ru/news/234510072.html> (дата обращения: 13.02.2021).
6. Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Залыгаева С. А. Учет половозрастных особенностей потенциальных участников буллинга при планировании работы психолога по его профилактике // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 29. С. 91–103.

## **ОБОСНОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РИСКОМ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ**

**М. А. Харченко**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
ГАУ ДО ИО «Центр развития дополнительного образования детей»  
Иркутск, Россия  
E-mail: irina-ha@bk.ru*

Компьютеры стали повседневной частью жизни каждого человека, одним из видов развлечений, который предлагает компьютер, является игра. Особенно актуальной в последние годы стала проблема компьютерной зависимости среди несовершеннолетних детей [1]. Как правило, ребенок, который длительное время взаимодействует с компьютером, играет в игры, предпочитает это живому общению с детьми и все чаще стремится погрузиться в виртуальный мир [2; 7]. Что может послужить толчком к развитию подобной тяги к компьютеру? Часто, по словам О. Н. Богдановой, такому влиянию поддаются дети с низкой самооценкой, неуверенные в себе, замкнутые, испытывающие трудности в коммуникации, отверженные или изгои. Зачастую компьютерные игры помогают им бороться со своими комплексами и страхами, проявить мужественность, смелость, доказать всем, что они лучшие и заслуживают уважения [6; 8; 9].

На данный момент большая часть подобных исследований посвящена подросткам с риском возникновения игровой компьютерной зависимости, однако особенности младших школьников рассмотрены недостаточно, в то время как именно этот возраст может быть решающим в отношении рисков игровых зависимостей. Это и определяет актуальность коррекционно-развивающей работы с ними в обозначенном направлении.

Результаты нашего исследования показывают, что 29 % испытуемых подвержены риску возникновения игровой компьютерной зависимости [10]. У детей этой группы был выявлен ряд психологических особенностей, таких как повышенная эмоциональная возбудимость, повышенная нервная напряженность, дети этой группы легко выходят из душевного равновесия. Также предпочитаемые копинг-стратегии детьми с риском возникновения игровой компьютерной зависимости говорят об их низкой самоэффективности. Таким образом, задачами коррекционной работы с этими детьми является работа над саморегуляцией, самоконтролем, позитивным мышлением и проблемой социализации, а также расширением копинг-репертуара.



Для коррекции совладающего поведения существуют следующие методы: тренинг асертивности [4], методы групповой схемотерапии [5], тренинговые занятия с применением упражнений (этюды, психодрама, кляксография, лепка из глины, песочная терапия, элементы групповой дискуссии, игровая терапия, арт-терапия и т. д.) [3].

Тренинг – это средство психологического воздействия, развивающее знания, социальные установки, умения и опыт в сфере межличностного общения. Асертивность является способностью человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не ущемляя при этом права окружающих. Асертивное поведение – это прямое, открытое поведение, у которого нет цели причинения вреда другим людям.

Эффективность тренинга уверенности в себе или асертивности для коррекции копинг-стратегий заключается в том, что данный тренинг снижает виктимизацию личности, формирует независимость и ответственность за свое поведение, позволяет развивать навыки разрешения конфликтных ситуаций и преодоления стресса.

Групповая работа существенно расширяет возможности удовлетворения потребностей детей, поскольку они встречаются как с терапевтами, так и с членами группы. Группа представляет семью с двумя «родителями» (со-терапевтами) и 6–7 сиблингами. Это помогает детям научиться эффективно общаться с родителями, учителями, другими членами взрослого мира и сверстниками.

Опираясь на полученные эмпирические данные о психологических особенностях детей с риском возникновения игровой компьютерной зависимости, был составлен проект коррекционно-развивающей программы. Мы полагаем, что данная программа способствует формированию знаний о проблеме компьютерной зависимости, развитию таких качеств, как самоконтроль и саморегуляция, решению проблем общения со сверстниками, социализации, информированию младших школьников о проблемах самореализации. Для решения данных задач были подобраны упражнения и игры, которые уместно использовать при работе в группе младших школьников с риском возникновения игровой компьютерной зависимости. Каждое занятие мы соотносим с основными копинг-стратегиями.

Методы и техники, которые можно использовать в коррекционной работе: 1) элементы игровой коррекции; 2) элементы тренинга. В таблице приведено тематическое планирование профилактической работы с детьми.

Таким образом, мы предполагаем, что коррекция предпочитаемых неэффективных копинг-стратегий у младших школьников будет способствовать профилактике риска возникновения игровой компьютерной зависимости.

Таблица

Система работы экспериментальной программы по профилактике риска возникновения игровой компьютерной зависимости младших школьников

№ п/п	Тема	Упражнения на занятии	Формируемые копинг-стратегии
1	Просветительская беседа на тему «Компьютерные игры: забава или проблема»	Рассказ для чтения и обсуждения: «В плену у компьютера»	Аналитический подход к решению проблемы
2	Я и компьютер	1. Упражнение «Эффективность работы на компьютере» 2. Упражнение «Интернет-склад» 3. Упражнение «Замена головы» 4. Упражнение «Круг субличностей» 5. Упражнение «По следам субличностей» 6. Рефлексия	Принятие ответственности
3	Тренинг «Я и окружающие»	1. Игра «Похожие и разные» 2. Упражнение «Слушаем тишину» 3. Игра «Перебежки» 4. Упражнение «Правда – неправда» 5. Рефлексия	Поиск социальной поддержки
4	Личный план безопасности	1. Приветствие 2. Обсуждение «Что происходило в последние дни» 3. Упражнение «Работа с беспокойством» 4. Упражнение «Работа с привязанностью» 5. Упражнение «Самоисцеление» 6. Рефлексия	Планирование решения проблемы
5	Саморегуляция	1. Упражнение «Наши эмоции – наши поступки» 2. Упражнение «Согласие и противодействие» 3. Упражнение «Я и мой жизненный путь» 4. Упражнение «Создание линии времени» 5. Упражнение «Избавление от негативных эмоций» 6. Рефлексия	Самоконтроль
6	Самопознание, саморазвитие и самореализация	1. Упражнение «Знакомство с нашими внутренними актерами» 2. Упражнения «Храм тишины» 3. Упражнение «Что есть Я?» 4. Упражнение «Психосинтетическая автобиография» 5. Упражнение «Изучение своего страха» 6. Рефлексия	Признание своей роли в возникновении проблемы и попытки ее решения
7	Самоконтроль	1. Дыхательное упражнение 2. Глазодвигательное упражнение 3. Упражнение «Кулак – ребро – ладонь» 4. Игра «Скопируй узор» 5. Рефлексия	Самоконтроль

Окончание табл.

№ п/п	Тема	Упражнения на занятии	Формируемые копинг-стратегии
8	Тренинг развития позитивного мышления	1. «Словарь хороших качеств» 2. «Неоконченные предложения» 3. «Успокойте Бирбала» 4. «Портрет в розовых тонах» 5. «Неприятность эту мы переживем...» 6. Рефлексия	Положительная переоценка
9	Тренинг «Солнце дружбы»	1. «Связывающая нить» 2. «Карандаши» 3. «Солнце дружбы» 4. Рефлексия	Положительная переоценка
10	Самореализации младших школьников	1. Игра «Пожалуйста» 2. Игра «Ласковое имя» 3. Игра «Я справлюсь» 4. Игра «Я сильный» 5. Рефлексия	Признание своей роли в возникновении проблемы и попытки ее решения

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова Н. П., Ванкон И. Г. К вопросу о психологической зависимости // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2012. Т. 1. С. 13–20.
2. Блинова Н. М. Интернет-коммуникация: специфика опосредования межличностных отношений // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2014. Т. 9. С. 17–23.
3. Бочило М. Г. Изучение копинг-поведения у подростков «Группы риска»: теоретические основы и условия коррекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-koping-povedeniya-u-podrostkov-gruppy-riska-teoreticheskie-osnovy-i-usloviya-korreksii> (дата обращения: 29.03.2021).
4. Бреслав Г. Э. Агрессия у детей и подростков : учеб. пособие. СПб. : Речь. 2006. 97 с.
5. Коррекция совладающего поведения подростков методами групповой схемотерапии / М. В. Галимзянова, Е. В. Романова, П. М. Касьяник, К. Луз // Приклад. юрид. психология. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-sovladayuschego-povedeniya-podrostkov-metodami-grupповой-shemoterapii> (дата обращения: 02.03.2021).
6. Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 1–2 апр. 2014 г. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. 184 с.
7. Карабанов А. П., Шарковский Д. М. Современное состояние проблемы измерения интернет-зависимого поведения // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2018. Т. 26. С. 53–63.
8. Лутошлива Е. С. Проблема интернет-зависимости // Вторые университетские социально-гуманитарные чтения 2008 года : материалы. Иркутск : ИГУ, 2008. С. 816–824.
9. Харченко М. А., Комарова А. В. Проявления склонности к игровой компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы Всерос. науч.-метод. конф. Иркутск : Тип. «Иркут», 2018. С. 131–137.
10. Ярославцева И. В., Баркова Н. П. Зависимое поведение: клинико-психологические аспекты профилактики и коррекции : учеб.-метод. пособие. Иркутск : ИГУ, 2014. 251 с.

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗРЕЗЕ ВЫЯВЛЕНИЯ БЛОКОВ И МИШЕНЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

**Е. А. Хрисанхова**

*ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»*

*Тверь, Россия*

*E-mail: elizabeth.evol18@gmail.com*

В научном сообществе всегда особое место занимало изучение особенностей организации образовательного процесса с учетом всевозможных условий, нововведений, требований. Довольно давно ведется изучение процессов внедрения дистанционного формата, цифровых пространств в систему обучения, в том числе и в начальную ступень образования. Однако если рассмотреть исследования прошлых лет относительно цифровизации и информатизации в начальном обучении, таких исследований мало, и они предполагают лишь постановку проблемы и выявление сложностей и перспектив использования цифровых технологий в образовании. Внезапные изменения в мире в 2020 г., связанные с коронавирусной инфекцией, потребовали перестройки всех систем общества и общественного взаимодействия, система образования не оказалась исключением. Перед педагогами, преподавателями, администрацией школ, лицеев, вузов встала проблема организации эффективного взаимодействия в дистанционном формате с использованием различных цифровых пространств [4].

Цифровая информатизация начального образования требует пересмотра системы педагогического взаимодействия между учителем, учащимися и родителями. Именно переход на дистанционные формы обучения в цифровые пространства продемонстрировал, что для организации эффективного образования необходимо плотное взаимодействие между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса, совместное решение педагогических и воспитательных задач. Актуальным стал вопрос об организационных изменениях учебного процесса, применении новых форм взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, активизации познавательного интереса обучающихся [3].

А. А. Осипова отмечает, что процессы цифровизации начального образования значительно меняют модель педагогического взаимодействия, а кроме того, требуют от субъектов образовательной деятельности освоения новых hard- и soft-навыков. В этой модифицированной модели педагог является не только носителем и транслятором знаний, но и тем путеводителем, который поможет ученикам разобраться в потоке доступной информации и научить выбирать из нее наиболее

значимую. Таким образом, особенно важным сейчас является формирование у детей навыков отбора и обработки информации, способности самостоятельно приобретать различные виды знания, быстро приспособляться к меняющимся условиям взаимодействия [5].

Можно отметить, что процессы информатизации и цифровизации на данный момент изучаются многими исследователями. Педагоги и преподаватели производят оценку изменений процесса взаимодействия с учениками и их родителями. Многие исследователи при написании научных работ сконцентрированы на постановке проблемы тотального перехода на дистанционные формы обучения и внедрения различных цифровых систем. Часто исследователи, преподаватели, педагоги пытаются проанализировать имеющийся опыт обучения посредством цифровых и информационных пространств и выявить достоинства и недостатки такого обучения, а также предсказать возможные риски от внедрения цифровых информационных технологий [6].

При проведении анализа подобных исследований можно отметить наличие некоторых смысловых блоков. Зачастую авторы в написании работ ориентируются на различные аспекты педагогического взаимодействия, изменение состояний и когнитивных процессов учащихся, характера взаимодействия с родителями и изменение ролей педагога [8].

С нашей точки зрения, необходимо сделать акцент на психологических компонентах деятельности и психики, которые претерпевают изменения в ходе информатизации и цифровизации начального образования. Теоретический анализ демонстрирует, что во многом цифровизация влияет на психологические компоненты педагогического общения и взаимодействия с учениками и родителями, на когнитивные процессы учеников, их мотивационно-волевую, эмоциональную сферы. Со всеми этими многочисленными изменениями педагог не может справиться один, необходима психологическая помощь и поддержка со стороны психолога, который сможет подобрать необходимые меры воздействия, коррекции, адаптации, обеспечивающие оптимальный процесс педагогического взаимодействия [6].

Целью нашего исследования выступает анализ научных работ, посвященных теме цифровизации начального образования, опубликованных за последний год. С помощью применения метода контент-анализа мы решили выявить своеобразные психологические «мишени», те психологические структуры, которые наиболее подвержены влиянию цифровизации и информатизации начального образования. В рамках исследования мы ориентировались на выявление различных психологических компонентов, которые упоминаются или анализируются в отобранных статьях. С нашей точки зрения, выявление подоб-

ных «мишеней», психологических структур и компонентов позволит определить проблемное поле психологического перехода на цифровые пространства и позволит в совместной деятельности педагога и психолога с учетом этих компонентов разрабатывать мероприятия, методику преподавания, которые облегчат использование цифровых информационных технологий, а также обеспечит оптимальное усвоение знаний и характер взаимодействия в системе «учитель-ученик» [2].

Нами были отобраны 12 статей, написанных за 2020 г. и посвященных вопросам цифровизации и информатизации начального образования. С помощью контент-анализа были выявлены единицы анализа психологического характера. Нами были выделены категории, отражающие изменения и новые требования по отношению к педагогам, ученикам, родителям. На рисунке представлены категории, обладающие достаточной семантической нагруженностью и имеющие значимую долю в общем отчете.

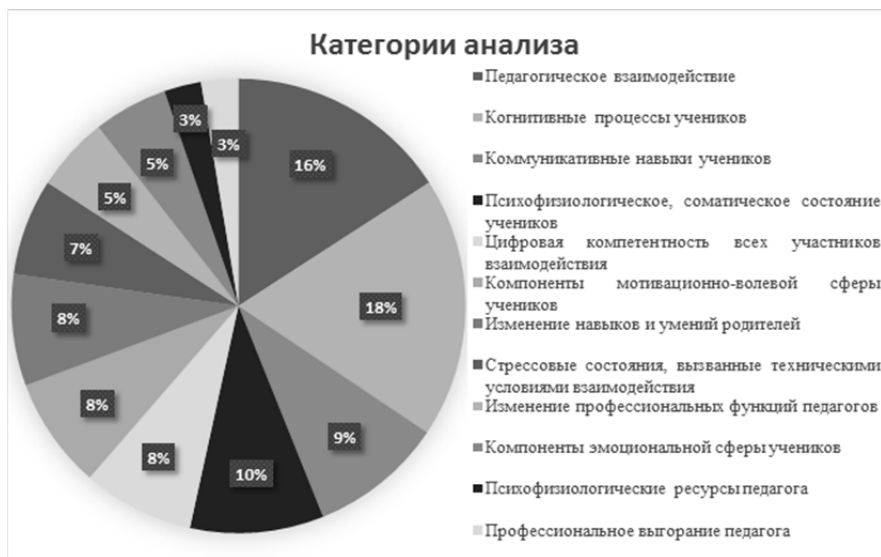


Рис. Объемные доли конкретных категорий в общем массиве единиц анализа

В ходе анализа нами установлено, что основное внимание уделяется изменениям в когнитивных процессах учеников. Цифровизация и информатизация технологии обучения предполагает трансформацию форм подачи информации. При подготовке занятий и материала необходимо учитывать, что ученики сейчас легче воспринимают яркую, динамичную, зрелищную информацию. Подача информации переходит из

целостной в сегментарную, сопровождающуюся различными формами стимулов: картинками, видеорядами, звуками, клипами, яркими образами. В том числе важно затронуть изменения в процессах внимания, потому как происходит перестройка в концентрации, сосредоточении внимания на одном объекте, одном виде подачи информации. Эффективным видится не просто передача и повторение материала, а конструирование и выведение новой информации, разработка новых способов решения задач и применения полученных знаний. Особенно важно актуализировать творческие ресурсы учеников при выполнении заданий [1].

Категория педагогического взаимодействия характеризуется трансформацией формы связи с участниками педагогического процесса. Глобальная цифровизация предполагает модификацию технологий опосредованного взаимодействия, которые позволяли бы достигать оптимального развития учеников, взаимообогащения интеллектуальной, эмоциональной деятельности учителя и учеников. Модификация педагогического взаимодействия проявляется в организации сотрудничества между педагогом – учеником – родителем, с тактичным и аккуратным общением, созданием активных партнерских отношений. Обучение является комфортным и эффективным, когда между педагогом и учеником ведется диалог относительно изучаемой информации. Диалогическое общение позволяет ученикам чувствовать себя наиболее включенными в процесс получения знаний [3].

Значительный массив информации посвящен психофизиологическому и соматическому состоянию учеников во время обучения с использованием цифровых технологий. Основное внимание направлено на то, что длительное использование различных технических устройств негативно сказывается на мыслительной деятельности, зрении, общем тоне организма, состоянии опорно-двигательного аппарата. В таком случае чрезвычайно важно конструировать занятия и формы деятельности таким образом, чтобы с определенной периодичностью проводить мероприятия по разгрузке физического, мышечного напряжения. Актуальным видится применение средств релаксации, расслабления [7].

Следующей значительной категорией является рассмотрение коммуникативных навыков учеников. Глубокое погружение в цифровые информационные технологии влияет на развитие и формирование социальных навыков детей. Различия в общении в офлайн- и онлайн-формате обуславливают появление сложностей в установлении и поддержании эффективной коммуникации со сверстниками и взрослыми в офлайн-формате. Детям становится сложнее выражать свое мнение, слушать и слышать других, принимать точку зрения другого, а также выражать свои эмоции в ходе общения. Необходимо уделять внимание

мероприятиям по развитию умения устанавливать и поддерживать контакт, умения выслушать, выразить свою точку зрения. Применение диалогичности при педагогическом взаимодействии, а также внедрение групповых форм работы на занятиях может нивелировать влияние тотальной цифровизации на коммуникативные навыки детей.

Отметим появление новых требований к цифровой компетентности как самих педагогов, так и учеников и их родителей. Важным для нас является тот факт, что для обеспечения оптимальной содержательной стороны педагогического взаимодействия нужно быть в достаточной степени осведомленным о состоянии и разработанности различных цифровых информационных систем, пространств и технологий. Грамотное владение технической составляющей процесса позволит минимизировать стресс, возникающий в ситуациях технических и программных затруднений.

В рамках нашей работы отмечено, что особенное внимание необходимо уделять таким категориям, как педагогическое взаимодействие, когнитивные процессы учеников, коммуникативные навыки, психофизиологическое состояние участников процесса, цифровая компетентность, компоненты мотивационно-волевой сферы, стрессовые состояния, эмоциональная сфера. Мы считаем необходимым проводить диагностику и оценку перечисленных конструктов, выявление тех их особенностей, которые требуют психологической коррекции, разработки специальных мероприятий для оптимизации педагогического процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенникова В. М., Новикова Т. В. К вопросу о цифровизации образования // Ист. и соц.-образоват. мысль. 2019. № 5. С. 158–165.
2. Зюзина Т. Н. Проблемные вопросы цифровизации дошкольного и начального общего образования на современном этапе // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. 2020. С. 78–84.
3. Мельников Т. Н. Цифровизация современного дошкольного, начального и дополнительного образования в XXI веке: постановка проблемы // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. 2020. С. 35–49.
4. Мустафаева С. А. Взаимодействие учителей начальных классов с семьями учащихся в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 218–221.
5. Осипова А. А., Лысенко Н. А., Бородин И. А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы // Инновац. наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. № 3. С. 125–140.
6. Павлова Л. А. Плюсы и минусы цифровизации начального образования // XXIX Ершовские чтения. Педагогическое образование: вызовы чтения. 2019. С. 96–98.
7. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания // Пед. образование в России. 2020. № 3. С. 49–58.
8. Тураева С. И., Тураева Н. М. Особенности дистанционного обучения в начальных классах школ // Инновац. методы обучения и воспитания. 2020. С. 28–30.



## ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**М. С. Шашкова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: shashkova.marina.sergeevna@yandex.ru*

Цель исследования – изучение особенностей копинг-стратегий в учебной деятельности у младших школьников. Гипотеза исследования заключается в том, что у младших школьников чаще всего преобладают активные копинг-стратегии.

Поставленная цель и гипотеза исследования определяют собой необходимость решения следующих задач:

1. Осуществить теоретический анализ копинг-стратегий поведения младших школьников в научной литературе по психологии.
2. Выявить доминирующие копинг-стратегии младших школьников.

Проблема копинг-стратегий изучалась психологами из разных стран, был сделан вывод о том, что каждый индивид без исключения использует собственные копинг-стратегии в борьбе со стрессовыми ситуациями. В этом помогают имеющиеся психологические ресурсы, а также опыт на личностном уровне, полученный в течение жизни. Копинг-стратегии подразделяются на пассивные и активные, адаптивные и дезадаптивные. Активные стратегии включают в себя варианты поведения человека, которые направлены на разрешение стрессовой ситуации, в частности, стратегия «поиск социальной поддержки». Следует отметить, что пассивное поведение основано на стратегии копинга «избегание» (человек всячески отрицает наличие проблемы, порой ведет себя неадекватно, чрезмерно раздражителен, постоянно ждет действий от других). Копинг-поведение младших школьников считается малоизученным [3]. Но в актуальности предложенной проблемы нет сомнений, этой точки зрения придерживается не один десяток психологов во всем мире. Копинг, или копинговые стратегии, – это определенные действия человека, направленные на совладание со стрессом.

Успешность в учебной деятельности является одной из важных составляющих гармоничного развития личности в младшем школьном возрасте. В исследовании Е. А. Шепелевой показано, что учебная успеваемость положительно связана с использованием учащимися стратегий активного преодоления трудностей в обучении. При этом бездействие и переключение на другую деятельность, наоборот, оказывают негативное влияние на успехи в учебе. Копинг-поведение представляет собой совокупность гибких, динамичных, поведенческих и когнитив-

ных усилий человека, направленных на преодоление трудных ситуаций. Возникновение защитного поведения вызвано тремя условиями. Первое из них заключается в том, что необходимо осознавать возникшие трудности. Второе условие заключается в том, что ребенок должен знать способы эффективного преодоления именно с ситуацией данного типа. Третье условие связано с тем, что ребенку необходимо уметь применять эти знания на практике, своевременно и адекватно в ситуации [4].

Копинг-поведение является сложным, потому что в его основе лежит часто действие не одного, а нескольких психологических механизмов защиты, на что указывают в своих работах И. М. Никольская, Р. М. Грановская. В работе А. Н. Фоминовой отмечается связь совладения со стрессовыми и трудными ситуациями у детей с гибкостью мышления, поведением, эмоциональной гибкостью и защитным воображением [2]. Большое значение играет внешний ресурс в виде поддержки значимых взрослых в преодолении трудных ситуаций. Исследователь И. И. Ветрова обращает внимание на то, что выбор копинг-стратегии – это не статичное образование, а динамичное, поскольку в разных жизненных обстоятельствах в зависимости от жизненного опыта ребенок будет стремиться преодолевать стрессовые ситуации по-разному [1].

Успешность обучения как понятие отражает внешнюю оценку (учителя, родители) результатов учебной деятельности школьника, эффективности используемых методов и приемов обучения и удовлетворенности учащихся учебным процессом и результатами учения. Портрет успешного ученика включает в себя такие характеристики, как умение преодолевать трудности, активность, самоконтроль, устойчивый положительный эмоциональный фон в деятельности, умение проявлять волевые усилия и достигать результата. Неуспешность подразумевает преобладание обратных проявлений: тревоги, недостатка самоконтроля и саморегуляции, слабости волевых усилий, страха потерпеть неудачу. В младшем школьном возрасте в учебной деятельности к числу ситуаций, вызывающих у детей стресс, могут относиться трудности освоения учебного материала, страх ошибиться, страх показать свое незнание перед другими и т. д.

Во всех этих ситуациях у ребенка включаются механизмы копинг-поведения. Эти механизмы могут условно быть разделены на три группы. В первую группу входят стратегии, в результате которых преодоление напряженности происходит на уровне поведения путем действий. Вторая группа стратегий характеризуется тем, что преодоление напряжения осуществляется с помощью поиска социальной поддержки, эмоциональной проработки подавленного. Третья группа стратегий характеризуется тем, что нейтрализация напряженности осуществля-

ется через изменение субъективной оценки ситуации и, соответственно, изменение уровня ее контроля. Для выявления особенностей копинг-стратегий учащихся начальной школы в учебной деятельности нами была проведена диагностика учащихся 4-го класса МБОУ «СОШ № 17» г. Усолье-Сибирское в количестве 25 чел. Для изучения копинг-стратегий использовался опросник «Копинг-стратегии детей младшего школьного возраста», модифицированный И. М. Никольской и Р. М. Грановской. Все виды копинг-стратегий разделены на четыре условных группы: активная поведенческая стратегия, поиск социальной поддержки, игнорирование проблем, агрессивная стратегия [2].

Результаты проведенного исследования показали, что активная поведенческая стратегия при столкновении с неудачами в учебной деятельности характерна для 48 % (12 чел.). Они стремятся разрешать проблемную ситуацию путем действий, направленных на ее изменение, приобретение необходимых знаний, навыков. Поиск социальной поддержки наиболее выражен у 28 % (7 чел.). Для этих учащихся свойственно обращаться за помощью, искать поддержку взрослого, например, решать задания вместе с родителями. Агрессивная стратегия в данной выборке выявлена не была. У 24 % (6 чел.) учащихся отмечается тенденция к игнорированию проблем. Этот показатель свидетельствует о проявлении личностной незрелости.

Соотношение учащихся прибегающих к активным стратегиям и к пассивным свидетельствует о том, что у многих младших школьников еще недостаточно сформированы навыки самостоятельного поведения в трудных ситуациях, и они ориентированы на принятие помощи либо игнорирование проблем.

Таким образом, цель исследования, связанная с изучением особенностей копинг-стратегий в учебной деятельности у младших школьников, нами была достигнута. Многие младшие школьники склонны игнорировать проблемы либо обращаться за помощью в их разрешении. Активная стратегия преодоления трудностей также характерна для младших школьников, но ее необходимо развивать.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ветрова И. И. Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения // Вестник КГУ. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 5. URL: <https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/>
2. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
3. Фоминова А. Н. Возрастные особенности совладающего поведения // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Психология совладающего поведения». Кострома, 2007. 160 с.
4. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников. М., 2008. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003168289#?page=1>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ «КЕЙС-СТАДИ»**

**Е. А. Шерешкова**

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»*

*Шадринск, Россия*

*E-mail: elenashereshkova@mail.ru*

Современный педагог должен быть готов к решению трудных профессиональных задач с опорой на психолого-педагогические знания и умения, в частности, к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся. Роль учителя в психолого-педагогическом сопровождении предполагает поддержку обучающихся и реализуется через различные формы психолого-педагогической работы: диагностику, коррекцию, профилактику, консультирование.

От современного педагога требуются не только профессиональные компетенции, но и надпрофессиональные, которые обеспечивают успешность решения им профессиональных задач и ориентировку в психолого-педагогических ситуациях.

Жизнеспособность педагога является надпредметной компетенцией, дающей ему возможность успешно планировать виды работ по педагогической поддержке, управлять своим временем, мотивировать себя на самообразование и саморазвитие, оптимистично относиться к перспективам своей профессиональной деятельности, видеть различные варианты решения проблем в воспитании детей, преодолевать затруднения в педагогических ситуациях, выстраивать конструктивные взаимоотношения с коллегами, родителями и обучающимися.

На этапе профессиональной подготовки необходимо повышать жизнеспособность будущих педагогов и обеспечивать им готовность к решению трудных профессиональных задач по психолого-педагогической поддержке обучающихся. Для будущих педагогов недостаточно знать специфику педагогической диагностики, коррекции, профилактики и консультирования, необходимо учить их актуализировать свой личностный потенциал, способствовать выработке у них профессиональной позиции, конструктивных паттернов реагирования на педагогические ситуации, формировать навыки анализа психологических проблем у школьников, а также навыки саморегуляции и саморазвития.

Разработкой понятия «жизнеспособность» занимались Е. А. Рыльская, А. И. Лактионова, А. А. Нестерова, А. В. Махнач и др. А. А. Нестерова определяет жизнеспособность как устойчивую диспозицию личности, которая включает в себя такие компоненты, как способность к актив-

ности и инициативе; способность к самомотивации и достижениям; эмоциональный контроль и саморегуляция; позитивные когнитивные установки и гибкость мышления; самоуважение; социальная компетентность; адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения; способность организовывать свое время и планировать будущее.

В нашем педагогическом вузе успешно используется технология «кейс-стади» в рамках дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся с разными личностными и образовательными траекториями», реализующейся на четвертом году обучения бакалавров.

Ситуационное обучение предполагает анализ реальной или смоделированной ситуации с целью выявления проблемы и условий ей предшествующих. Основываясь на заданной проблеме, соответствующей условиям профессиональной деятельности, студентам необходимо наметить ее причины, а затем, в процессе коллективного обсуждения совместно предложить пути решения. Специфика этого метода заключается в том, что он не только формирует профессиональные компетенции, но и развивает надпрофессиональные. Он развивает аналитическое мышление студентов, помогает осуществить системный подход к решению проблемы, способствует выработке критериев нахождения оптимальных путей решения [1].

Таким образом, метод «кейс-стади» или метод конкретных ситуаций представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач, ситуаций [2]. Кейсы имитируют будущую профессиональную деятельность, ставят студента в определенную педагогическую ситуацию, в которой содержатся противоречия, требующие разрешения. Для разрешения предлагаемых противоречий субъекту необходимо использовать все имеющиеся у него ресурсы: внутренние (профессиональные знания и умения, личный опыт, интеллект, интуицию) и внешние (профессиональную литературу, интернет-ресурсы, мнение одноклассников и наставников). Развивается жизнеспособность студента как совокупность способностей справляться с различного рода ситуациями и использовать опыт для саморазвития, самопознания, самореализации.

В педагогике различают четыре вида кейс-измерителей (кейс-стадиз): ситуация-проблема, в которой студенты находят причину возникших противоречий в педагогической ситуации, формулируют и разрешают проблему; ситуация-оценка предполагает необходимость оценки предложенных вариантов решения педагогической ситуации; ситуация-иллюстрация выражается в требовании привести пример педагогического взаимодействия при изучении темы; ситуация-

упражнение предполагает отработку стратегий поведения в трудных профессиональных ситуациях.

В. А. Козырев предлагает классификацию на основе учета формы и внутренней структуры кейса: комплексный (модульный) кейс, кейс-изложение, кейс-иллюстрация, кейс-практическая задача, кейс со структурированными вопросами, кейс без структурированных вопросов [3]. Основная цель применения «кейс-стади» – формирование профессиональных и надпрофессиональных компетенций будущих педагогов.

Жизнеспособность будущего педагога определяется универсальными компетенциям, которые представлены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Жизнеспособный будущий педагог обладает способностями видеть противоречия в педагогических ситуациях, выделять проблемы и решать их; активно сотрудничать с другими субъектами образовательных отношений; организовывать свою деятельность, свое время; ставить цели и решать задачи по саморазвитию.

Данные компетенции реализуются через технологию «кейс-стади». Этому способствует соблюдение следующих правил:

- 1) начинать работу нужно с простых кейсов;
- 2) обсуждать методы решения задач;
- 3) обучать приемам взаимодействия внутри группы;
- 4) четко планировать время, отводимое на решение кейса;
- 5) устанавливать правила поведения во время дискуссий;
- 6) научить выделять ключевые компоненты кейса;
- 7) помнить, что возможны неточности и неслаженность в обсуждении;
- 8) проводить обсуждение итогов работы и оценивать их.

В работе над кейсами в рамках дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся с разными личностными и образовательными траекториями» мы соблюдаем следующие этапы работы:

1. Подготовка фонда ситуативных задач преподавателем. Для создания кейсов используется практический опыт педагогической деятельности в образовательной организации. Нами используются ситуации с описанием трудностей, с которыми сталкиваются как обучающи-

еся группы риска (социально-неуверенные, гиперактивные, медлительные, агрессивные, педагогически запущенные и т. п.), так и обучающиеся с определенными личностными особенностями (тип темперамента, акцентуация характера, тип направленности, способности и т. п.).

2. Самостоятельная работа студента с кейсом. Она может быть однофазовой (студент получает задание непосредственно на занятии и сразу же принимается за поиск решения) или двухфазовой (ситуации получены заранее, и в аудитории обсуждается (разыгрывается) решение проблемы).

3. Анализ проблемной ситуации в микрогруппе. Рассмотрение ситуаций может проводиться с разделением участников занятия на малые группы (по 4–8 чел.) или на пары. Работа в микрогруппах занимает центральное место в кейс-методе, так как это самый действенный прием обмена опытом.

4. Предварительное обсуждение ситуации в аудитории. Очень желательна презентация решения проблемной ситуации проводить в виде инсценировки.

5. Дискуссия. Этот этап проводится на основе диалога микрогрупп. Преподаватель контролирует ситуацию и выступает модератором дискуссии, при необходимости оппонентом и критиком, а иногда провокатором (для активизации затухающей дискуссии).

6. Интеграция. Преподаватель дает оценку выводам микрогрупп и решениям отдельных студентов, а также всему ходу дискуссии. Критериями оценки работы студентов выступают:

– надпрофессиональные компетенции (умение вычленять педагогическую проблему, умение обосновывать пути ее решения, умение планировать свою деятельность по урегулированию проблемной ситуации, умение налаживать контакт с одноклассниками, умение выстраивать траекторию собственного развития);

– профессиональные компетенции (умение планировать различные виды психолого-педагогической работы: диагностику, коррекцию, профилактику, консультирование).

Таким образом, метод «кейс-стади» способствует развитию жизнеспособности будущих педагогов и подготавливает их к педагогической практике, а также к дальнейшей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева И. Ю. Роль ситуационного обучения (на примере кейс-метода) в формировании профессиональных компетенций будущих психологов // Проф. коммуникация: актуал. Вопр. лингвистики и методики. 2016. № 9. С. 81–85.

2. Карпова Е. А. Кейс как инструмент проверки понимания конкретной проблемы // Развитие профессионализма. 2016. № 2 (2). С. 39–42.

3. Козырев В. А., Черняева Г. В. Тренинги, деловые игры и кейс-стади в развитии персонала : учеб. пособие. М. : Моск. гос. ун-т путей сообщ. (МИИТ), 2006. 111 с.

## ПОЗИТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПОДДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>

**Р. С. Шилко**

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет*

*им. М. В. Ломоносова»*

*Москва, Россия*

*E-mail: shilko\_rs@psy.msu.ru*

Высокая распространенность проблем с психическим здоровьем среди студентов является существенной проблемой для университетской системы образования, а также для общества в целом [6]. Для современных студентов в разных странах и культурах характерен высокий уровень стресса, в том числе связанного с учебой, который оказывает значимое влияние на их когнитивные процессы, эмоциональное состояние и академическую успеваемость. Потенциал университетского образования в поддержке психического здоровья студентов связан с реализацией проектов и инициатив, направленных на повышение грамотности в области психического здоровья, развитие саморегуляции и управления стрессом, а также на содействие обращению за психологической помощью и поддержкой. Эти проекты и инициативы весьма важны, хотя их масштабы, как и возможности оценки их эффективности, пока что ограничены.

Недостаточность программ психологической помощи студентам в российских университетах отчетливо проявилась в сложной учебной и социально-психологической ситуации в связи с пандемией коронавируса, когда условия дистанционного обучения, а также переживаемые социально-экономические изменения серьезно сказались на психологическом состоянии студентов. В аналитическом докладе, подготовленном экспертами по инициативе Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, были выделены направления кардинальных изменений в жизни студентов университета в период распространения пандемии и в ситуации перехода на электронное обучение: полный перевод учебного процесса в дистанционный формат; обострение социальных проблем, связанных с возвращением значительного числа студентов из других городов к родителям и введением режима самоизоляции в общежитиях, а также с потерей работы и источников дохода у студентов и с усилением имущественного неравенства, в том числе в отношении средств цифрового обучения; прекраще-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-29-22049).



ние внеучебной деятельности и внеучебного взаимодействия с преподавателями и другими студентами [2].

В ответ на эти вызовы профессиональным психологическим сообществом были разработаны и размещены на официальном сайте Российского психологического общества рекомендации, в том числе адресованные студентам для поддержания мотивации и вовлеченности в дистанционное обучение [1].

В последнее время все отчетливее звучит призыв к тому, чтобы в университетском образовании, наряду с академическими достижениями, важное место отводилось поддержанию психического здоровья и психологического благополучия студентов [7]. Более того, приоритет академических результатов в университетском образовании может быть усилен посредством психологического благополучия, поскольку растет число доказательств того, что благополучие положительно связано с академическими результатами и развитием компетентности выпускников. В то время как университеты регулярно собирают отзывы студентов о различных аспектах образовательного процесса, почти никогда не интересуются мнением студентов о том, что можно сделать для их психологического благополучия. Содействие благополучию среди молодежи становится все более популярной темой, и в рамках образования все более отчетливо оформляется такое направление, как позитивное образование (*positive education*).

М. Селигман – один из основателей позитивной психологии – характеризует позитивное образование как образование, направленное на обретение, наряду с знаниями и умениями, еще и счастья. Позитивное образование можно рассматривать как сферу объединения достижений позитивной психологии с передовыми практическими разработками в образовании для всестороннего развития обучающихся, включая их способности, благополучие (*well-being*) и устойчивость (*resilience*). При этом особое внимание в позитивном образовании уделяется использованию эмпирически подтвержденных методик и программ, направленных на повышение благополучия, вовлеченности в учебную деятельность, оптимизма, положительных эмоций, удовлетворенности жизнью и других позитивных проявлений у обучающихся разного возраста, включая студентов [5].

В настоящее время мероприятия в рамках позитивного образования сосредоточены главным образом на индивидуальном уровне, когда работа направлена на одного обучающегося, а анализ групповых процессов, способствующих повышению благополучия группы, встречается гораздо реже [3]. Вместе с тем в некоторых исследованиях показано, что благополучию способствуют групповые процессы: например, хорошее настроение может возникать в группе через механизм эмоци-

онального заражения, когда положительные состояния членов группы совпадают во времени [4].

Информационно-коммуникационные технологии, активно используемые в настоящее время в университетском образовании, также могут предоставлять дополнительные возможности по поддержанию психического здоровья. Хотя отмечаются риски для психического здоровья, связанные с чрезмерным использованием информационных технологий, особенно социальных сетей, есть основания полагать, что информационно-коммуникационные технологии могут быть использованы для улучшения психического здоровья и психологического благополучия, в том числе в рамках позитивного образования. Для студентов цифровые технологии могут совмещаться с разработками позитивной психологии для повышения устойчивости, удовлетворенности жизнью и благополучия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. 10 рекомендаций как поддержать мотивацию и вовлеченность студентов при текущем дистанционном обучении // Официальный сайт Российского психологического общества. URL: [http://psyrus.ru/doc/rec\\_covid\\_students.pdf](http://psyrus.ru/doc/rec_covid_students.pdf) (дата обращения: 27.03.2021).
2. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее. URL: [ftp.skolkovo.ru/web\\_team/School/2020/03072020\\_report.pdf](ftp.skolkovo.ru/web_team/School/2020/03072020_report.pdf) (дата обращения: 27.03.2021).
3. Allison L., Waters L., Kern M. L. Flourishing classrooms: applying a system-informed approach to positive education // Contemporary School Psychology. 2020. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
4. Barsade S. G., Knight A. P. Group affect // The Annual Review of Organizational Psychology and Organization Behavior. 2015. Vol. 2. P. 21–46.
5. Coulombe S., Hardy K., Goldfarb R. Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach // Theory and Research in Education. 2020. Vol. 18(3). P. 295–321.
6. Evaluation and management of mental health disability in post-secondary students / D. Gotlib, P. Saragoza, S. Segal, L. Goodman, V. Schwartz // Current Psychiatry Reports. 2019. Vol. 21. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1024-1>
7. Lambert L., Passmore H. A., Joshanloo M. J. A Positive Psychology Intervention Program in a Culturally-Diverse University: Boosting Happiness and Reducing Fear // Journal of Happiness Studies. 2019. Vol. 20. P. 1141–1162. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z>

## **РАЗДЕЛ 3**

# **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

## КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**С. И. Байрамова, Ма Пин**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Россия, Иркутск*

*E-mail: irkongzi@yandex.ru*

Современный мир характеризуется активным развитием социальных связей в общемировом масштабе, что неизбежно приводит к социальному сближению представителей разных культур, возникновению единого информационного пространства, переосмыслению морально-ценностных норм и изменению стереотипных привычек. Несмотря на то что коронавирусный коллапс заставил многие страны закрыть свои границы, современный уровень развития информационных технологий позволяет не только не приостановить международное общение, но и расширить формы межкультурного взаимодействия.

Для достижения успеха межкультурной коммуникации недостаточно просто владеть иностранным языком, знаниями об экономике, истории, национальной литературе, обычаях и традициях собеседника, необходимо уметь вырабатывать верные стратегии взаимодействия на основе анализа коммуникативного контекста и понимания когнитивных структур, процедур и механизмов взаимодействия картин мира собеседников, погруженных в общекультурный сценарий. Очень важно в процессе межкультурной коммуникации с представителями другой культуры принимать во внимание возможные различия когнитивных пространств и культурных кодов, в основании которых «лежит определенный конструкт, понимаемый как абсолютный социокультурный идеал» [5, с. 34].

В рамках когнитивного аспекта межкультурной коммуникации наиболее актуальным является изучение таких явлений, как взаимосвязь языка, культуры и мышления, механизмов организации и концептуализации информации в процессах понимания и построения речевых высказываний, способов репрезентации знаний, т. е. той когнитивной базы, которая характеризуется «наличием базового стереотипного ядра знаний, повторяющегося в процессе социализации индивидуума в данном обществе» [3, с. 14].

Первое знакомство с китайской культурой демонстрирует ее инаковость к привычным для россиян формам и образам. Эта чужеродность проявляется в бытовой культуре, в особенностях письменности, ведения бизнеса, специфике искусства. Прежде всего, обращает на себя внимание закрепленный в сознании китайского народа первичный

характер письменности, которая является важнейшим фактором развития китайской культуры. «В культурной традиции Китая звучащее слово – это, прежде всего, написанное слово, произнесенное вслух» [4, с. 378].

Иероглифическая письменность вбирает в себя всю культурную традицию китайского народа. Например, иероглифы 婚 «свадьба» и 娶 «жениться». Иероглиф 婚 «свадьба» можно разделить на две части: 女 «женщина» и 昏 «вечер». В Древнем Китае в период матриархата существовал обычай похищения невесты после захода солнца. Иероглиф 娶 «жениться» можно разделить: 耳 «ухо», 又 «правая рука», 女 «женщина». Из частей «ухо» и «правая рука» составляется иероглиф 取 «забирать, захватить с собой». Первоначальное значение иероглифа – «побеждать силой», так как изображение описывало обычай отрезать уши убитых врагов в качестве трофея. В сочетании с «женщиной» иероглиф 娶 имеет значение «жениться», что указывает на то, что в Китае существовала традиция насильственных браков. Этот комплексный метод создания иероглифов, по мнению Чжан Сяофэй, оказывает определенное влияние на развитие образного мышления китайцев, способность видеть целостную картину мира [10]. В связи с этой спецификой в языковом сознании китайского этноса прочно закрепился синтетический характер мышления, позволяющий одновременно улавливать многочисленные свойства объекта, их взаимосвязь друг с другом и взаимодействие со свойствами других объектов, обеспечивая тем самым целостность восприятия.

Китайский лингвист Цянь Вэй считает, что если китайский образ мышления представляет собой сложный кодовый замок, то китайский иероглиф – это пароль для открытия этого замка [9]. Например, рассмотрим слово «совесть». В русском языке слово произошло от греческого *syneidos* – совместное знание, это указывает на ключевое влияние общества на формирование нравственного сознания человека. Совесть в Толковом словаре русского языка под редакцией С. И. Ожегова определяется как чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми, обществом. В китайском языке слово «совесть» 良心 состоит из двух иероглифов: 良 «превосходный, добрый, порядочный» и 心 «сердце». Китайский философ Мэн-цзы считал, что совесть – это такой же талант сердца, как человечность и праведность, которые коренятся в самой человеческой природе [6]. Таким образом, совесть в китайской культуре – это внутреннее знание того, что правильно и что неправильно.

Иероглифическая письменность таит в себе неисчерпаемые возможности для выражения абстрактных и многоплановых понятий,

различных оттенков мыслей. Одной из особенностей иероглифического текста является то, что смысл слов нередко раскрывается не в точных и ограниченных рамках, а по сходству, по смежности, а иногда и по противоположностям. Именно поэтому представители китайской культуры склонны к завуалированным намекам, условности; они не любят прямо выражать свое мнение. В китайской культуре очень популярны загадки, недомолвки, стихи, которые больше подчинены фантазии читателя.

Лиу Хуачжэн отмечает влияние структуры письма на формирование интуитивного мышления китайцев [8]. Образность иероглифической письменности, необходимость постоянной визуальной опоры на физические предметы, отсутствие четкого разделения обозначаемого и обозначающего, как в алфавитной письменности русского языка, препятствует развитию логико-аналитического мышления китайского этноса, но совершенствует «алгоритмическое визуально-аналитическое конструирование» [1].

Концентрация на процессах и отношениях, а не на объектах и их свойствах развивает коррелятивное мышление и создает в сознании китайцев систему ментальных штампов. Все объекты, качества, явления группируются по признакам сходства и подобия непонятным для русского человека образом в определенные «коррелятивные» ряды. К примеру, юг коррелирует с летом, красным цветом, свадьбой, курицей, жестокостью, горьким вкусом и т. д. Север – со смертью зимой, черным цветом, водой, луной, почками, соленым вкусом, мудростью и т. д. Теория инь – ян также делит мир на группы: женская, пассивная, отрицательная и мужская, активная, положительная.

Квадратная матрица иероглифов упрощает хранение информации, способствует конструированию единого образа из множества деталей, позволяет вмещать огромный пласт необходимых, порой противоположных образов и несет в себе диалектический принцип построения. Диалектический способ мышления характеризуется поиском золотой середины между двумя крайностями и пониманием, что противоположности способны дополнять друг друга и трансформироваться. Согласно Лао-цзы, все вещи в мире состоят из двух противоположных сторон, таких как большой-маленький, длинный-короткий, сильный-слабый и красивый-уродливый. Эти стороны одновременно и противоречивые, и взаимосвязанные. У каждой из сторон есть потенциал для создания другой. Отсюда неспособность китайцев к прямой, открытой дискуссии, нежелание геройствовать. Прямые вербальные столкновения в Китае заменяются ритуальными формулами, цитатами, намеками. Для русских людей характерен метафизический образ мышления, ярко выраженная дуальность. Для каждого образа, понятия, представ-

ления существует своя противоположная, крайняя черта (белое-черное, да-нет, восток-запад). При этом, в русском человеке удивительным образом сочетаются полярно разные черты: работоспособность и безделье, неверие в закон и тяга к справедливости, почитание власти и бунтарство.

Иероглифическая письменность защищает китайскую культуру от вмешательства извне. Если русская культура существует в условиях линейного времени, ее история отделена от современности, китайская же традиционная культура циклична. По мере развития русской культуры древние тексты переводились последовательно на греческий, старославянский, латинский и современный язык. С течением времени существенно менялась и графика письменности. Устойчивость китайской иероглифической письменности, свобода от фонетизации обеспечивает графическую и лексическую однородность классическим текстам, дает возможность каждому грамотному человеку на различных этапах развития Китая читать тексты коллективной памяти многих эпох. Эта цикличность способствовала развитию конвергентного мышления китайского народа, которое основано на стратегии использования усвоенных алгоритмов для решения задач, а не на поиске новых идей. Этому способствует и традиционная система образования, которая предусматривает не развитие компетенций для получения новых знаний, а изучение опыта предшествующих поколений, заучивание книг наизусть. Китайскому индивиду свойственно с осторожностью относиться ко всему новому, неопробованному, искать ответы в историческом и социальном опыте, основанном на системе правил. Исторический опыт, конвергентность мышления позволяет жить китайскому этносу в едином временном пространстве и использовать тот багаж знаний, который был накоплен за тысячи лет их культуры.

Особенность китайского алгоритмического мышления находит свое отражение «в создании и поддержании традицией оригинальных теоретических схем, позволяющих моделировать и прогнозировать действия в самых различных жизненных ситуациях и областях знания» [1], которые активно применяются на разных уровнях коммуникации с целью получения преимущества. Речь идет о стратегаемном мышлении, которое «базируется на весьма большом наборе уловок, хитростей, на создании “ложных целей”, запутывании противника и т. д.» [2].

Лиу Хуачжэн отмечает, что в обществе с культурой стратегаемы у людей есть естественный инстинкт не доверять друг другу. Поэтому социальные отношения в Китае характеризуются осмотрительностью. Когда два юридических или физических лица вступают в деловую сделку, процесс построения доверия необходим и жизненно важен для них, чтобы наладить прочные отношения до того, как сделка будет за-

ключена [7]. Из-за необходимости налаживания отношений, в основе которых лежит предпринимательская осторожность в отношении партнера, переговоры между китайскими и российскими организациями обычно занимают гораздо больше времени, чем переговоры между организациями одной страны.

Таким образом, исследование межкультурной коммуникации в когнитивном аспекте актуально в связи с выявлением тех факторов, которые влияют на процесс межкультурного взаимодействия. Так как межкультурная компетентность не формируется автоматически в процессе общения, то важной задачей современной лингводидактики является обучение выбору необходимых коммуникативных стратегий, который основан на знаниях о различных элементах базовой когнитивной структуры участников коммуникативного акта. Единственным средством, которое способно помочь проникнуть в скрытую когнитивную сферу человека для системного изучения когнитивных структур, их участия в процессах усвоения и переработки информации, является язык, так как именно он определяет способ мышления в той или иной культуре.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимова И. А. Конструктивизм как логический стиль и проблема китайской логики // *Философский журнал*. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivizm-kak-logicheskiy-stil-i-problema-kitayskoj-logiki> (дата обращения: 26.03.2021).
2. Маслов А. А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения. М. : РИПОЛ классик, 2010. URL: [https://www.abirus.ru/user/files/Ebooks/1maslov\\_a\\_a\\_nablyudaya\\_za\\_kitaytsami\\_skrytye\\_pravila\\_povedeni.pdf](https://www.abirus.ru/user/files/Ebooks/1maslov_a_a_nablyudaya_za_kitaytsami_skrytye_pravila_povedeni.pdf) (дата обращения: 25.03.2021).
3. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : ЛКИ, 2008. 224 с.
4. Софронов М. В. Китайский язык и китайская письменность : курс лекций. М. : АСТ ; Восток-Запад, 2007. 638 с.
5. Яковенко И. Г. Риски социальной трансформации российского общества: культурологический аспект. М. : Прогресс-Традиция, 2006. 176 с.
6. The structure of Chinese adolescents' conscience: A scale and its application / J. Bian [et al.] // *Asian Journal of Social Psychology*. 2019. Vol. 22, N 4. С. 378–390.
7. Liu H. Chinese stratagem culture: Nature, formation, and implications // *Journal of Transnational Management*. 2017. N 22(1). С. 53–68.
8. 刘桦政. 汉字对中国传统思维模式的影响 // *艺术与设计 (理论)*. 2012. №. 9. С. 40–42.
9. 伟钱. 汉字: 解读中国人思维方式的密码 // *中国西部科技* // *中国西部科技*. 2010. Vol. 9, N 26. P. 79–80.
10. 张孝飞. 汉字字形对中国人的传统思维模式的影响 // *魅力中国*. 2010. P. 245.



## СИНДРОМ СОЦИАЛЬНОГО СЕРФИНГА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ<sup>1</sup>

А. Н. Балахонцева

АНО ВО «Университет государственного управления «МИР»»

Самара, Россия

E-mail: alya.ulman.00@mail.ru

Актуальность темы обусловлена как возникновением специфического явления, так и широтой его распространения. Синдром социального серфинга молодежи до сих пор не обзавелся критериями диагностики. Объектом исследования является социальный серфинг как социопсихологический феномен; предметом – концептуальные разработки, анализируемые в компаративном ключе. Важно отметить: явление «социализации без обязательств» впервые было описано в конце прошлого века, отдельные симптомы выявляли еще представители чикагской и бирмингемской школ в контексте изучения миграции и девиации [8]. Последнее обыкновенно трактуется западными исследователями как составная часть контр- и субкультур, элемент протеста против буржуазной системы ценностей. Пожалуй, столь же односторонне это понималось и в постперестроечный период, когда отечественные ученые стали перенимать подходы в изучении социализации, единым махом отрекаясь от якобы «идеологизированного» образа молодежи и попутно подвергая критике так называемый советский образ жизни. «Бирмингемская парадигма» рассматривала в молодежи не только «социально-производительные ресурсы общества», но и его реконструкторов, во многом романтизируя социальные шарахания маргиналов и неформалов. В то же время от сторонников упомянутого подхода ускользнул момент потребительской психологии Generation Next, коего представители ориентированы на получение (без труда, естественно) готового продукта, желательного – столь же беспрепятственно, как и желательного: словом, социальный паразитизм *per se*. Таким образом, акцент смещается с идей на вкусовые предпочтения, что, однако, не исключает вкусовщины также в истолковании результатов научных изысканий [7]. Воспринимая права человека в вульгарно-лобовой трактовке, можно сфабриковать из вкусов целый *lifestyle*, включающий в себя не идейные и даже не психологические установки, а набор штампов, ассортимент

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта 20-413-420003/21 р. а. «Обеспечение безопасности труда и охраны здоровья сотрудников предприятий угольной промышленности Кузбасса: социально-психологические факторы, превентивные меры снижения рисков травматизма».

«супермаркета стилей». Немудрено, что данные условия исключительно благоприятны для «стилистов» молодежных движений – от фанатов кей-попа до политических радикалов.

Отметим: радикальной многим представляется и сама постановка вопроса, где проблемы поколения Z предлагают трактовать как ультра-эгоизм [4]. Недостаток упомянутого подхода – прежде всего, в смещении акцента с собственно социального на примитивно-индивидуальное; как следствие – социум едва ли достоин именоваться обществом ввиду ущербности общения из-за утраты общего. Умозрительное разделение на условные группы и субкультуры позволяет сформулировать столь же псевдоинновационную парадигму [6] диагностики серфинга констатацией нездорового переизбытка плюрализма в оцифрованно-информационном социуме. Вероятно, в какой-то мере это обусловлено возрастной спецификой, сочетанием мотиваций «быть как все» и в то же время не утратить «самости». Еще один любопытный взгляд на серфинг – гипотеза, в соответствии с которой молодежь свойственно «пробовать на прочность этот мир каждый миг». Иными словами, превышать пределы моральных и правовых установок – эдакая трансгрессия [3], даже «управляемый хаос», расширение границ ради их расширения. Предпосылки разнообразны – от факультативности членства в какой-либо группе до психологической необязательности нынешней молодежи, возвращенной в амбивалентной атмосфере «никакой идеологии», которая, как известно, «не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» (Конституция РФ, ст. 13). Паттерны альтернативного мышления побуждают молодых «испытать и перепробовать все», ни на чем при этом не сосредоточиваясь. Слоган «кручусь, чтоб избежать падения» – наглядный пример социальной патологии, где для поддержания равновесия главное – не прекращать активности (эффект велосипедиста). Данная поструральная неустойчивость – своеобразный «социальный паркинсонизм»: вслед собственному телу, когда движение – и следствие утраты равновесия, и его причина.

Очевидно, «клиническая картина» серфинга осложнена вдобавок и эксцессами околополитического свойства, когда профессиональный рост отождествляют с социальными лифтами. Здесь небезынтересен так называемый рискологический подход, характеризующий серфинг вынужденным актом в обстоятельствах экономической и социально-политической неочевидности, ведь тенденции и вызовы крайне изменчивы. Отсюда, вероятно, и «чиновничий» тренд (вопреки перманентно-декларируемому сокращению штатов): на госслужбе исстари выгоднее прислуживаться, чем служить Отечеству. Абстрактность «матрицы компетенций» в сфере государственного и муниципального

управления способствует как поверхностному их освоению, так и скольжению на грани морали – только бы содеянное совпало с буквой циркуляра. Стало быть, социальные серферы еще и формалисты, а вовсе не веберовская рациональная бюрократия; скорее уж мобильные приложения властных сервисов, бюрократические «органчики» в духе произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Полагаем, едва ли можно согласиться с выводами О. В. Кружковой и ее соавторов [2], утверждающих, будто социальный серфинг являет собой серию последовательных (!) переходов между «посттрадиционными общностями»: если так, результат был пусть частично, но все же предсказуемым, и серфинг воспринимался странноватой траекторией карьерного роста. Весьма дискуссионным представляется нам и методологический подход, сфокусированный то ли на общении, то ли на некой «топологии событий», внутри которых акторы играют роли коворкеров. В итоге серферов предлагают исследовать в ключе междисциплинарном: на грани социологии, психологии и философии. Естественно, схожий тезис легко выдвинуть применительно к любому социальному феномену.

Итак, важнейшими предпосылками серфинга допустимо называть дискретность сообществ, ненасильственность ассоциирования с ними, интерактивность, где «сплошная» широта априори отрицает любую глубину и вообще сопереживание. Значит, серфинг есть вариант коммуникаций, основанный на презрении к обязанностям: связь без связей, подвижность без подвижников. Анализируемое явление представляется нам типичным проявлением пресловутого закона необходимости. Иными словами, той самой экономически детерминированной несвободы, коей молодежь как бы противится. Такого рода условия призваны подпитывать иллюзию суверенитета личности (по факту – условно-индивидуальной автономии) с целью поддержания информационного шума вокруг броуновского движения трендов (т. е. комментирования их в виртуальных communities). Спрос на динамику вызывает к жизни типовые одноразовые проекты (в том числе и так называемые социально значимые – волонтерство, спорадическая благотворительность и пр.). С целью формирования предложения достаточно мотивировать аудиторию, спровоцировать спрос, искусственно раздувая значимость очередной псевдо-новинки. Для циничных стратегий такого рода нет лучшей аудитории, чем молодежь, по причине возрастной жажды перемен и эмоциональной лабильности. По этому поводу точно и остроумно высказался великий русский историк В. О. Ключевский: «естественно-либеральное расположение молодежи происходит оттого, что дети любят начинать обычно со сладкого блюда».

Таким образом, социальные серферы – расходный материал, массовка для флешмоба или челленджа. Опять же, не по собственному желанию (откуда инициатива там, где вместо собственного мнения – хэштеги?) и не по своим правилам. Серфер как таковой есть личина без личности, содержимое без содержания. Полагаем, что цифровизация и социальный серфинг, помимо психологической, остро нуждаются в идеологической оценке. Как вариант – не только в аспектах кросс-коммуникаций, но и в ракурсе патриотического воспитания молодого поколения, и здесь исключительно ценны наработки наших белорусских коллег [1]. Следовательно, суть вопроса, как нам представляется, не в схоластике трансгрессий и посткоммуникаций (сколько еще симулякров будет выдуманно?), а в проблеме новых «лишних людей» [5], перегруженных информацией, но в силу шаблонности альтернативного мышления («единица-ноль») не способных ее осмысливать.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алейникова С. М. Русский мир: белорусский взгляд. Минск : РИВШ, 2017. 248 с.
2. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А. Социальный серфинг: специфика ценностных ориентаций молодежи в современном обществе // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 45–50.
3. Ильяшенко А. Н. Молодежь в транзитивном российском обществе 1990–2000-х годов // Общество и право. 2012. № 1. С. 269–273.
4. Семяников С. Н. Исследование особенностей духовно-нравственного состояния подростков при разных условиях воспитания: миссионерские выводы из пилотажного исследования // Социальное служение Русской православной церкви: проблемы, практики, перспективы : материалы Международ. науч.-практ. конф., 4–6 июня 2015 г. СПб. : СПбГИПСР, 2015. С. 329–334.
5. Симашенков П. Д. Компетентностный подход в кадровой политике: покушение с негодными средствами // Кадровик. 2018. № 11. С. 72–79.
6. Хузеева Г. Р. Социальная идентичность подростков и юношей в условиях транзитивности // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 46. С. 9–11.
7. Hitzler R. Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. Wiesbaden : VS Verlag fur Sozialwissenschaften, 2010. 312 p.
8. Muggleton D. Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style. Oxford ; New York, 2000. 198 p.

## ПОДРОСТКОВЫЙ СУИЦИД. ЧТО МОГУТ СДЕЛАТЬ РОДИТЕЛИ И ПЕДАГОГИ, ЧТОБЫ СПАСТИ ДЕТЕЙ?

Э. Х. Башлай

*ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»*

*Казань, Россия*

*E-mail: bashlay68@mail.ru*

По данным службы детского телефона доверия Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия им. С. С. Мнухина», в 2020 г. был отмечен существенный рост обращений детей, которые высказывали суицидальные намерения [1].

Для подросткового и юношеского возраста характерно так называемое непрямо́е суицидальное поведение или парасуицид: подросток бессознательно подвергает себя риску, опасному для жизни, не имея при этом желания умереть. Н. Крейтман определил парасуицид как призыв о помощи, способ воздействия на окружающих с целью изменения сложившейся ситуации и относил к ним суицидальные акты с истинным намерением умереть, но не закончившиеся смертью [2, с. 5].

Самоповреждающее поведение – понятие, охватывающее широкий круг воздействий, связанных с намеренным физическим повреждением собственного тела.

Самоповреждение социально неодобряемо, может иметь привычный характер и наиболее часто встречается в подростковом и юношеском возрасте. Самоповреждение не всегда просто выявить, так как нередко они утаиваются от окружающих и часто маскируются под случайные травмы [5, с. 7]. В клинической практике самоповреждение детей и подростков, не имеющих своей целью уход из жизни, хотя и не относится к типичному суицидальному поведению, однако всегда рассматривается как дополнительный фактор риска. Существует вероятность нанесения повреждений, представляющих опасность для жизни. Грань между истинным суицидальным и самоповреждающим поведением весьма тонка, особенно это касается детей и подростков.

Несмотря на разницу в мотивах и способах их исполнения, в основе разных форм аутоагрессивного (аутодеструктивного) поведения лежат общие факторы риска.

Суицидальные проявления у подростков включают:

- 1) пассивные суицидальные мысли (представления, переживания);
- 2) суицидальные замыслы;
- 3) суицидальные намерения.

Пассивные суицидальные мысли характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти (но не на тему лишения себя

жизни). Например, подростки с незавершенным суицидом рассказывают психологам о том, что в мыслях представляли страдания близких, состояние обидчиков, переживания сверстников. Многие подростки после самоповреждения ожидают изменения отношения к себе со стороны родителей или принятия в среду сверстников. Однако в реальности кардинальные изменения после суицидальной попытки или самоповреждающего поведения не происходят.

Суицидальные фантазии и намерения подростков – прямое продолжение их депрессивных состояний и следствие неудовлетворенных потребностей, которые, по сути, являются дефицитарными, но очень сильными. Например, потребность в уважении и признании, в принятии в группе сверстников, потребность доказать окружающим свою взрослость. В подростковом возрасте имеется важное противоречие: потребность быть взрослым, показать всем свою взрослость и отсутствие в реальности сформированных взрослых качеств, умений и навыков. Подросток требует признания от окружающих того, чего еще не достиг и что еще не сформировалось. Именно поэтому он остро реагирует на замечания педагогов, критику его взрослой позиции.

Суицидальные замыслы – это более активная форма проявления суицидальности. Тенденция к самоубийству нарастает в форме разработки плана: продумываются способы, время и место самоубийства. Как правило, подросток сигнализирует о своем намерении уйти из жизни, в социальных сетях можно обнаружить соответствующую намерению картинку, прочитать фразы «скоро все закончится», «мне нельзя помочь». Суицидальные намерения проявляются тогда, когда к замыслу присоединяется волевой компонент – решение, готовность к непосредственному переходу во внешнее поведение.

Несмотря на очевидную уникальность каждого случая самоубийства, они имеют ряд общих характеристик.

Для суицидента характерны: невыносимость страданий, поиск выхода из ситуации, переживание безнадежности ситуации и собственной беспомощности, аутоагрессия, амбивалентное отношение личности к суициду, искажение воспринимаемой реальности – заикленность на проблеме, «туннельное зрение». Все это приводит к сужению выбора до «бегства» в суицид.

Г. Сейр, анализируя чувства, стоящие за суицидальными действиями, выделил четыре основные причины самоубийства:

- изоляция (чувство, что тебя никто не понимает, тобой никто не интересуется);
- беспомощность (ощущение, что ты не можешь контролировать жизнь, все зависит не от тебя);
- безнадежность (когда будущее не предвещает ничего хорошего);

– чувство собственной незначимости (уязвленное чувство собственного достоинства, низкая самооценка, переживание некомпетентности, стыд за себя).

Чувства и эмоции сопровождают все суицидальные намерения подростка. Апатия и безразличие – спутники затяжного плохого настроения.

Существуют разные мотивы суицидального поведения подростков: протест, месть, призыв (внимания, помощи); избегание (наказания, страдания); самонаказание; отказ (от существования).

В основе суицидального поведения подростка лежит комплекс заряженных сильным аффектом переживаний обиды, острого недовольства окружающими и самим собой, стремление отомстить, наказать лиц, повинных в этих переживаниях. При суицидальных попытках как выражении реакции протеста отсутствует компонент демонстративности. При истерических демонстративных суицидальных попытках обнаруживается стремление привлечь к себе этим внимание и сочувствие окружающих [4, с. 111].

Дети и подростки ограничены своими способами реагирования на кризисные ситуации ввиду отсутствия жизненного опыта и неумения просить помощь. Особую роль играют повседневные, обыденные трудные жизненные ситуации, попадая в которые подросток испытывает стресс, переживает психологическую травму, демонстрирует отклоняющееся поведение.

Наблюдаемое в социуме распространение субкультур, рассматривающих суицид и самоповреждение как достойную норму поведения, создают дополнительные факторы формирования деструктивных убеждений в молодежной среде [4, с. 109].

Ученые и практики в сфере педагогической, социальной и кризисной психологии считают, что всплеск суицидальных актов в определенных, условно однородных группах связан с влиянием на подростков и молодежь «эффекта Вертера» – стимулированием медиасообщений о самоубийствах (реальных или вымышленных). Подробное и детализированное освещение в социальных сетях подростковых суицидов вызывает «эффект заражения».

В описании такого типа самоубийств в подростково-детской среде встречается термин «индуцированный суицид», понимаемый как суицидальный акт, совершенный под психологическим воздействием самоубийства референтной персоны. Иногда используют термин «подражательные самоубийства», желая подчеркнуть социально-психологическое заражение суицидальными мыслями, активизацию суицидальных намерений после соответствующих медиасообщений [3, с. 77].

Романтизация самоубийств в музыкальной медиапродукции также способствует вовлечению молодежи в суицидальное поведение. В фильмах, песнях, видеороликах, темах социальных сетей и других медиаконтентах самоубийство преподносится как нечто красивое (девиантогенная установка на эстетичность отклоняющегося поведения), смелое (девиантогенная установка на героичность отклоняющегося поведения), веселое и не трагичное (девиантогенная установка на безопасность отклоняющегося поведения), как «правильное» поведение в трудной жизненной ситуации.

Одной из форм ранней диагностики суицидального риска у подростков и молодежи можно считать предложенную С. В. Книжниковой концепцию «Матрицы суицидологического анализа веб-контента», осуществляемую посредством изучения содержания персональных страничек в различных социальных сетях открытого доступа [3, с. 81]. Матрица предназначена для оценивания содержательных элементов персональной интернет-страницы (статус, фото, подбор референтных заставок, цитат, видеороликов, музыки, подписки на группы, хэштеги, приложения и т. д.) с позиций наличия или отсутствия просуицидальной тематики и «суицидальных сигналов». К ним относятся прямые суицидальные высказывания, планы, наличие депрессивной триады (в «черном цвете» – Я, Другие, будущее), мрачное визуальное оформление, увлеченность сюжетами о смерти, указание на имеющийся суицидальный опыт. Фиксируются суицидальные темы прощания, самообвинения, искупления вины, одобрения самопожертвования (принятие альтруистической суицидальности), мести и наказания окружающих своей смертью; освобождения (облегчения) других от себя как обузы; душевных мучений, душевной боли; физического страдания, бессмысленности существования [3, с. 81].

Доступность и открытость информации в интернете, касающейся модификации тела, body art и собственно повреждений как способа совладания с сильными негативными эмоциональными состояниями, накладывает особую ответственность на родителей, педагогов, психологов, врачей, работающих с детьми и подростками. Переориентировать подростка, подражающего девиантным формам поведения, на стадии экспериментирования гораздо легче, чем пытаться изменить хорошо укоренившиеся стереотипные поведенческие паттерны [4, с. 113].

Родителям рекомендуется:

- избегать прямо или косвенно провоцировать ребенка на уход из дома;
- при любых ситуациях сохранять контакт;
- разговаривать о ценности жизни, о ее смысле;



– научить ребенка получать удовольствие от простых и доступных в жизни вещей, лучший способ прививать любовь к жизни – собственный пример.

Осознание подростками ценности собственной жизни происходит под влиянием примера взрослых, их советов и рекомендаций, позитивного взаимодействия, понимания потребностей, чувств, переживаний и представления о тех будущих жизненных перспективах, которые есть у каждого взрослеющего человека.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексютина Н. Мы никому не нужны. Причины прихода детей в суицидальные игры не в виртуальности, а в реальности // Учительская газета. 2021. 16 фев. (№7). С. 8.
2. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2006. 288 с.
3. Книжникова С. В., Терентьева С. В. «Эффект Вертера»: подражательные суициды среди подростков и молодежи // Педагогика. 2017. № 1. С. 76–82.
4. Левковская О. Б., Шевченко Ю. С. Несуицидальное самповреждающееся поведение в подростковой среде: современные объяснительные подходы // Вopr. псих. здоровья детей и подростков. 2015. № 1. С. 105–117.
5. Польская Н. А. Психология самоповреждающегося поведения. М.: ЛЕНАНД, 2017. 130 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

**Б. А. Гунзунова, Л. В. Плюснина**

*ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет  
им. Доржи Банзарова»  
Улан-Удэ, Россия  
E-mail: plyusnina.liliya.v@gmail.com*

На сегодняшний день специалисты проявляют повышенный интерес к проблеме агрессивности в студенческой среде, в особенности среди обучающихся в колледже. Агрессивность проявляется по отношению не только к сверстникам, но и к преподавателям. Проявление агрессивности у студентов колледжей представляет собой достаточно серьезную как социальную, так и личностную проблему [4, с. 219].

Следует отметить, что в последнее десятилетие социальная ситуация развития общества подверглась существенным изменениям, в связи с чем наблюдается рост не только агрессивных тенденций, но и социальной тревожности [1]. Как следствие, чувство незащищенности и переживание эмоционального дискомфорта оказывает влияние на формирование тревожности подростка, которая, в свою очередь, приводит к фрустрированности. Непреодолимость жизненных затруднений вызывает негативные эмоции, повышение агрессивности и тревожности [5].

Р. С. Немов определяет тревожность как ситуативно или постоянно проявляемое свойство, человек приходит в состояние повышенного беспокойства и испытывает тревогу и страх в специфических социальных ситуациях [3].

Агрессивность в рамках фрустрационной теории определяется как поведение, способное разрушить или сместить фрустрирующий блок. Чем больше проявляется неудовлетворенность и сильнее препятствие, тем заметнее склонность к агрессивному поведению [2].

Понятия агрессии и агрессивности зачастую отождествляют, но их следует разграничивать. Под агрессией понимается поведение человека во фрустрирующих ситуациях, а под агрессивностью – свойство личности, отражающее тенденцию к агрессивному реагированию [6]. Нами было предположено, что проявление агрессивности связано с уровнем социальной фрустрированности и повышенным уровнем тревожности.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ «Бурятский аграрный колледж им. М. Н. Ербанова», участие в нем приняли 125 студентов в возрасте от 15 до 21 года. Для диагностики склонности к агрессивному и враждебному поведению использовалась методика «Шкала враждебности Кука – Медли». Высокий показатель по шкале цинизма составил

12 %, у 64 % обучающихся выражен средний показатель с тенденцией к высокому. Это может свидетельствовать о вызывающем, демонстративном и пренебрежительном отношении к окружающим. По шкале агрессивности 63 % студентов имеют средний уровень с тенденцией к высокому, 42 % – с тенденцией к низкому. Высокий показатель по шкале враждебности наблюдается у 10 %, у 31 % обучающихся – средний уровень с тенденцией к высокому, у 54 % – с тенденцией к низкому. Студенты колледжа предрасположены к проявлению цинизма и агрессивности, что отражается в склонности к деструктивным поведенческим реакциям и в негативных установках по отношению к окружающим людям.

Для выявления уровня агрессивности использовался опросник Басса – Перри. 59 % студентов обладают средним уровнем выраженности физической агрессии, что может указывать на тенденцию к проявлению физической силы в моменты проявления агрессии. Средний показатель по шкале гнева выражен у 49 % обучающихся. Отметим, что эмоциональный компонент агрессивности, прежде всего, выражается в гнев. 53 % по шкале враждебности имеют низкий уровень выраженности.

Определение уровня ситуационной и личностной тревожности осуществлялось с помощью методики «Интегративный тест тревожности». Установлено, что 36 % обучающихся обладают высоким уровнем личностной тревожности, 53 % – средней выраженностью. 61 % студентов имеют низкий показатель ситуационной тревожности, 37 % – средний. Таким образом, студенты наиболее склонны к проявлению личностной тревожности, что может указывать на склонность восприятия большинства ситуаций как угрожающих, и в качестве ответной реакции выступает состояние повышенной тревоги.

По результатам методики «Уровень социальной фрустрированности» Л. И. Вассерамана в модификации В. В. Бойко 78 % студентов колледжа имеют полное отсутствие социальной фрустрированности, 22 % имеют неопределенный уровень.

В результате расчета ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена между видами агрессии, уровнем фрустрированности и шкалами тревожности были получены следующие результаты. Социальная фрустрированность коррелирует (при  $p < 0,01$ ) с социальной и личностной тревожностью ( $r_s = 0,550$ ), что подтверждает наличие у студентов склонности к выражению неудовлетворенности, эмоционального напряжения, раздраженности и других негативных эмоциональных состояний.

Положительно коррелирует шкала агрессивности (при  $p < 0,01$ ) с уровнем социальной фрустрированности ( $r_s = 0,372$ ), ситуационной ( $r_s = 0,435$ ) и личностной тревожностью ( $r_s = 0,459$ ). Это может указывать на то, что при высокой социальной фрустрированности студенты предрасположены к проявлению повышенного уровня тревожности и, следовательно, агрессивны во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Шкала цинизма (при  $p < 0,01$ ) коррелирует со шкалами социальной фрустрированности ( $r_s = 0,481$ ), социальной ( $r_s = 0,521$ ) и личностной тревожностью ( $r_s = 0,523$ ), это может объясняться тем, что при возникновении фрустрирующих ситуаций цинизм выступает в качестве психологической защитной реакции.

Враждебность (при  $p < 0,01$ ) положительно коррелирует со шкалами социальной фрустрированности ( $r_s = 0,576$ ), личностной ( $r_s = 0,681$ ) и социальной тревожностью ( $r_s = 0,645$ ). В данном случае враждебность также выступает в виде защитной реакции на фрустрацию, проявляется в неприязненных, враждебных чувствах, таких как обида, гнев или отвращение. В сопровождении с повышенным уровнем тревожности враждебность отражается в недоверчивости и подозрительности.

Шкала физической агрессии (при  $p < 0,01$ ) коррелирует с показателями социальной фрустрированности ( $r_s = 0,448$ ), личностной ( $r_s = 0,366$ ) и социальной тревожностью ( $r_s = 0,429$ ). Это может обосновываться тем, что повышенный уровень тревожности становится предпосылкой к открытым агрессивным реакциям, в том числе к проявлению физической силы в момент возникновения фрустрации.

Показатели шкалы гнева (при  $p < 0,01$ ) положительно коррелируют с уровнем социальной фрустрированности ( $r_s = 0,548$ ), ситуативной ( $r_s = 0,645$ ) и личностной ( $r_s = 0,588$ ) тревожностью. Это может объясняться тем, что повышенная тревожность выступает в качестве подавляемого сильного чувства гнева.

Таким образом, в ходе исследования удалось установить, что студенты колледжа предрасположены к проявлению агрессивности. Несмотря на отсутствие выраженной социальной фрустрированности, обучающиеся имеют средние показатели (с тенденцией к высокому уровню) личностной и ситуационной тревожности, что выражается в склонности к враждебному и агрессивному поведению посредством пренебрежения, презрительности и негативизма к окружающим.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 2001. 352 с.
2. Гладуш Г. В. Проявления агрессивности подростков в ситуациях фрустрации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-agressivnosti-podrostkov-v-situatsiyah-frustratsii-1> (дата обращения: 26.03.2021).
3. Немов Р. С. Общие основы психологии. М. : ВЛАДОС, 2003. 688 с.
4. Плюснина Л. В., Гунзунова Б. А. Особенности проявления агрессии в межличностных отношениях студентов колледжей // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. 2020. С. 219–221.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3–18.
6. Шабалин О. М. Агрессивность как комплексная характеристика индивидуальности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnost-kak-kompleksnaya-harakteristika-individualnosti> (дата обращения: 26.03.2021).

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У РАЗВЕДЕННЫХ ЖЕНЩИН

**М. Ю. Евсевлеева, Н. И. Русских**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,  
Иркутск, Россия*

*E-mail: evsevleevamira@gmail.com*

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью особенностей психологических защит у женщин, переживших развод. Известно, что по уровню напряженности и аффективности переработки развод является одним из самых тяжело переживаемых событий в жизни, поскольку затрагивает практически все сферы жизни и влияет на физическое и психоэмоциональное состояние человека [1]. Все возрастающее количество разводов в современном мире приводит разведенных женщин к необходимости применять психологические защиты для совладания со стрессовой ситуацией [2]. То, какие психологические защиты использует женщина, во многом определяет эффективность/неэффективность переживания развода, адаптации к нему и поиску способов выхода из кризиса и дает основания для исследования психологических защит разведенных женщин, так как с практической точки зрения полученные результаты могут быть использованы психологами при проведении психологического консультирования, профилактической и коррекционной работы с женщинами.

Психологическая защита является категорией психической жизни, которая во многом проявляет себя индивидуально и зависит от многообразных факторов. Гибкость и адаптивность психики во многом определяется развитостью системы психологических защит, которые позволяют сохранить ее целостность [3]. Наряду с функцией сохранения целостности личности психологические защиты имеют и обратную сторону, которая характеризуется тем, что индивид не может идентифицировать проблему, лежащую в основе интрапсихического или межличностного конфликта, а соответственно, и решить ее, поскольку психологические защиты ограждают сознание от неприятных переживаний, скрывающихся в недрах бессознательного [4]. Особое значение это приобретает в ситуации развода, который накладывает отпечаток на психическую деятельность женщин, агрегируя множество стресс-факторов, а так же, как ответ на них, защитные механизмы, которые помогают адаптироваться к ситуации и пережить ее.

Теоретический анализ по проблеме исследования позволил нам предположить, что психологические защиты разведенных женщин от-

личаются от психологических защит женщин, состоящих в браке, в частности:

1. Уровень общей напряженности психологических защит выше у разведенных женщин.

2. Неадаптивные, самопринижающие, а также защиты, искажающие образ, преимущественно используют разведенные женщины.

В нашем исследовании приняли участие 60 испытуемых в возрасте от 30 до 40 лет, из них 30 разведенных женщин и 30 женщин, состоящих в браке. Время после развода составило не более 4 лет.

Для исследования механизмов психологических защит использовался опросник Плутчика – Келлермана – Конте – методика «Индекс жизненного стиля», а также адаптированный Е. Е. Туник вариант опросника американского психолога М. Бонда, направленный на изучение структуры психологических защит.

Анализ данных по методике «Индекс жизненного стиля» показал, что в обеих группах испытуемых наблюдается в среднем невысокий уровень общей напряженности психологических защит, но в группе разведенных женщин он на 2,37 % выше (рис. 1).

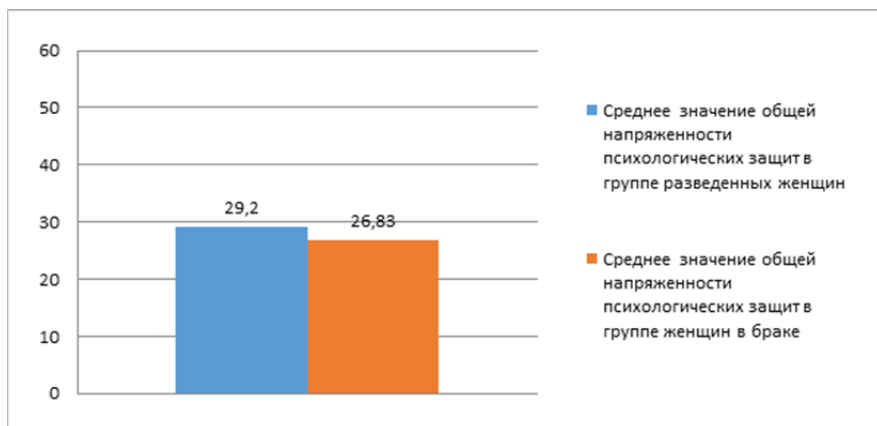


Рис. 1. Среднее значение общей напряженности психологических защит у испытуемых по опроснику Плутчика – Келлермана – Конте

Результаты, выявленные по методике М. Бонда, позволяющей изучить структуру защитных механизмов, представлены на рис. 2.

По уровню неадаптивных психологических защит группы испытуемых показали практически равный результат. Показатель по группе разведенных женщин составил 105,6 ед., а показатель в группе женщин в браке составил 103,73 ед. Таким образом, разведенные женщины в

большей степени используют неадаптивные стратегии, которые чаще всего проявляются в виде пассивной агрессии, как неспособность выплеснуть эмоции на объект агрессии, избегание, которое помогает справиться с тревогой, и фантазии, которые создают иллюзию удовлетворения потребностей.

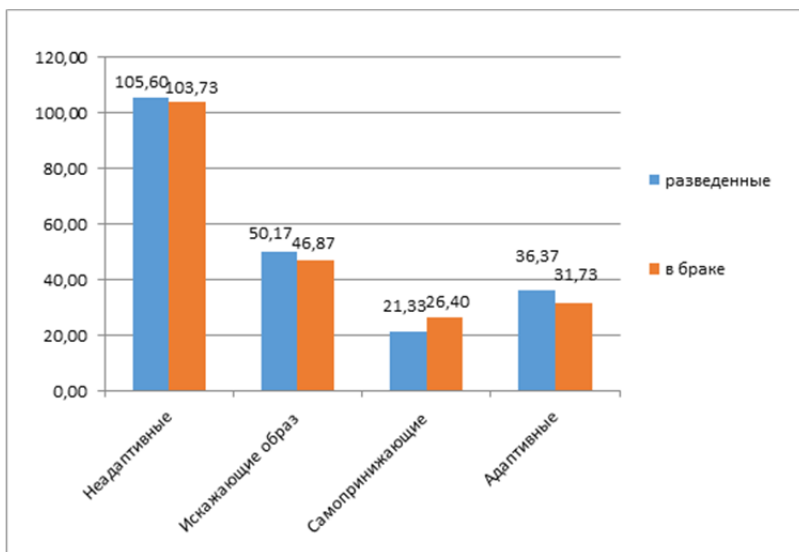


Рис. 2. Показатели выраженности психологических защит испытуемых по опроснику М. Бонда

Психологические защиты, искажающие образ в группе разведенных женщин, составили 50,17 ед., у женщин в браке уровень защит составил 46,87 ед. Разведенные женщины в большей степени используют искажающие образ защитные механизмы, что позволяет избегать объективной оценки реальности. Самопринижающие психологические защиты разведенных женщин составляют 21,33 ед., те же самые защиты женщин в браке составляют 26,4 ед. Адаптивные защитные механизмы разведенных женщин составляют 36,37 ед. Адаптивные механизмы женщин в браке оказались на уровне 31,73 ед. (см. рис. 2).

В целом все показатели психологических защит у разведенных женщин и женщин в браке имеют различия, но статистически значимые различия выявлены только в ряде случаев: общая напряженность психологических защит по опроснику Плутчика – Келлермана – Конте ( $U_{эмп} = 337,5$ ) находится в зоне неопределенности, уровень неадаптивных психологических защит по опроснику Бонда ( $U_{эмп} = 388,5$ ) находит-

ся в зоне незначимости, уровень искажающих психологических защит по опроснику Бонда ( $U_{эмп} = 296$ ) находится в зоне неопределенности, уровень самопринижающих психологических защит по опроснику Бонда ( $U_{эмп} = 194$ ) находится в зоне значимости, уровень адаптивных психологических защит по опроснику Бонда ( $U_{эмп} = 269,5$ ) находится в зоне значимости. Различия по уровню общей напряженности психологических защит достоверно не подтвердились, как и различия по уровню неадаптивных и искажающих психологических защит. Проведенный анализ полученных данных показал, что различия по уровню самопринижающих психологических защит, а также по уровню адаптивных психологических защит по опроснику Бонда подтверждены достоверно.

Можно предположить, что полученные результаты исследования объясняются тем, что защитные механизмы человека являются бессознательной глубинной стратегией, которая является производной совокупности ранее усвоенных психологических защит, потому проявление защитных стратегий в основном индивидуальный процесс, который активизирует именно привычные механизмы в стрессовых ситуациях. В ситуации развода женщинам свойственно совладать со стрессом через те психологические защиты, которые будут наиболее знакомыми, а не те, которые предположительно будут эффективными или приемлемыми. Именно поэтому в проведенном исследовании наблюдались небольшие значимые различия в результатах. Обязательным является указание на тот факт, что определенные психологические паттерны относительно психологических защит характерны не только для индивида в отдельности, но и для социальной группы, которая определяется такими параметрами, как пол, возраст, национальность, культурные и нравственные особенности, социально-экономическое положение общества и пр. Это объясняет сходство психологических защит разведенных женщин и женщин в браке в целом по категориям, хотя не исключает того факта, что индивидуальные смысловые проявления одних и тех же видов психологических защит могут быть совершенно различными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Е. Ю., Лаптев Л. Г. Оптимизация психолого-педагогического и правового мониторинга развития человеческого капитала // Человеч. капитал. 2017. № 7. С. 69.
2. Голованова Т. Н., Белова М. В. Гендерный аспект психологических защитных механизмов в семье и браке // Психолог. 2016. № 2. С. 39–52.
3. Капашева Г. А., Бурленова С. О., Барикова А. Р. Психологические особенности копинг стратегий у разведенных женщин // Инновац. наука. 2016. № 6. С. 224–226.
4. Чернецкая Н. И. Особенности защитных механизмов личности у детей-сирот // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2015. Т. 13. С. 45–53.



## ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ИРКУТСКОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ<sup>1</sup>

**А. С. Жукова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: anyzhukova@mail.ru*

В современном мире, характеризующемся значительным этнокультурным многообразием, сочетаются две противоположные тенденции: с одной стороны, глобализации, интеграции, а с другой – автономизации, актуализации различий, в том числе этнических, расовых, религиозных. Актуальным вопросом становится поиск возможных взаимосвязей между этими противоборствующими тенденциями. Работая в русле психологической науки, мы можем посмотреть влияние данных тенденций через исследование особенности взаимосвязи этнической идентичности личности с такой важной в ее самосознании характеристикой, как толерантность.

Данные феномены оказывают значительное влияние не только друг на друга, но и на демонстрируемое личностью поведение [1]. Очевидно, что низкий уровень толерантности, в том числе и ее этнической составляющей, может лежать в основе возникновения напряженности в межэтнических взаимоотношениях, которая, в свою очередь, зачастую приводит к этническим конфликтам [3]. Поэтому нам представляется важным изучение особенностей этноидентичности и взаимосвязь этого феномена с толерантностью личности, и именно поэтому мы считаем, что изучение особенностей этноидентичности студенческого сообщества и описание ее взаимосвязи с толерантностью является актуальной прикладной задачей.

Теоретическо-методологическую основу работы составили принципы социокультурной детерминации психических процессов и явлений (Т. Г. Стефаненко, Э. Эриксон), положения теории социальной идентичности и социальной категоризации (Г. Тэшфел, Дж. Тернер), положения этнокультурной парадигмы о сущности человека и особенностях его развития (Б. Ф. Поршнев, Г. Г. Шпет, В. Ю. Хотинец и др.), подходы к изучению межэтнического взаимодействия (В. С. Агеев, Л. М. Дробижева, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова), современные исследования толерантности (А. Г. Асмолов) [4].

В период с 1 июля 2020 по 31 марта 2021 г. было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление особенностей этнической идентичности и толерантности иркутской учащейся моло-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке ИГУ (грант 091-20-321)

дежи. В исследовании приняло участие 40 чел. в возрасте от 19 до 22 лет. Для определения особенностей проявления этнической идентичности была взята методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) [2]. Для выявления актуального уровня толерантности мы использовали две методики: Шкала социальной дистанции (Шкала Э. Богардуса в варианте Л. Г. Почебут), экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [Там же].

В первую очередь мы провели корреляционный анализ показателей этноидентичности и толерантности, чтобы выявить, как связаны эти феномены. Для оценки соответствия выборки нормальному распределению нами был проведен анализ при помощи критерия нормальности Колмогорова – Смирнова. Получившиеся значения позволяют нам сказать о том, что распределение не соответствует нормальному виду. Исходя из этого, нами решено было использовать коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент определяет степень тесноты связи порядковых признаков, которые в этом случае представляют собой ранги сравниваемых величин. Величина коэффициента корреляции Спирмена лежит в интервале +1 и -1. Коэффициент может быть положительным и отрицательным, характеризует направленность связи между двумя признаками, измеренными в ранговой шкале. Учитывая соответствие шкал выбранных методик данным условиям, можно сказать, что использование коэффициента Спирмена для выделения особенностей связи исследуемых феноменов корректно в настоящей работе. Для ознакомления с результатами анализа обратимся к табл. 1.

Таблица 1  
Показатели корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Показатель	ЭН	ЭИ	Норма	ЭЭ	ЭИз	ЭФ
Толерантность	$r = -0,017$	$r = 0,239$	$r = 0,199$	$r = -0,121$	$r = -0,101$	$r = -0,060$
Этническая толерантность	$r = 0,260$	$r = 0,052$	$r = 0,374,$ $p < 0,01$	$r = 0,237$	$r = -0,035$	$r = 0,417,$ $p < 0,05$
Социальная толерантность	$r = -0,139$	$r = 0,430,$ $p < 0,05$	$r = 0,095$	$r = -0,305$	$r = -0,082$	$r = -0,371,$ $p < 0,01$

Примечание: ЭН – этнонигилизм; ЭИ – этническая индифферентность; Норма – позитивная этноидентичность; ЭЭ – этноэгоизм; ЭИз – этноизоляция; ЭФ – этнофанатизм.

Исходя из полученных данных, мы можем отметить, что у обследуемой нами группы высокий уровень этнической толерантности сопровождается сформированной позитивной этноидентичностью, что подтверждает полученная значимая связь соответствующих шкал. Можно предположить, что нормальная этническая идентичность является од-

ной из детерминант формирования толерантного поведения в этнической среде у представителей данной группы. В то же время этническая толерантность положительно коррелирует с этнофанатизмом, из чего можно сделать предположение о несовпадении когнитивного, аффективного и поведенческого компонента этнокультурной толерантности у представителей студенчества. Эта особенность, вероятно, послужила причиной противоречия данных по вышеперечисленным шкалам.

Интересно, что проявления толерантности с использованием социальных категорий сопровождается, наоборот, низким уровнем этнофанатизма, а также проявлениями этнической индифферентности. Можно предположить, что, если в сознании некоторых испытуемых данной группы этнические особенности не занимают такое важное место, как социально-психологические различия, то и проявления социальной толерантности будут распространяться не только на членов различных социальных групп, но и на представителей других этносов вследствие отрицания этнической категории как таковой в межличностном взаимодействии.

На следующем этапе анализа данных мы распределили полученные показатели по различным видам толерантности в зависимости от степени их выраженности. Описанные категории толерантности сравнивались для последующего выделения специфических особенностей исследуемой нами группы. Для ознакомления с этими данными обратимся к табл. 2.

Таблица 2

Распределение по уровням каждого вида толерантности

Вид толерантности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Среднее значение/максимальное кол-во баллов
Т	0	70 %	30 %	25/42
ЭТ	0	80 %	20 %	21/42
СТ	0	60 %	40 %	14/21

Примечание: Т – толерантность как черта личности; ЭТ – этническая толерантность; СТ – социальная толерантность.

Как можно увидеть, 70 % респондентов исследуемой нами группы показали средний уровень толерантности как черты личности, у 80 % выявили средний уровень этнической толерантности, 60 % имеют средний уровень социальной толерантности.

Можно отметить, что наибольшая часть ответов испытуемых встречается по шкалам «Толерантность как черта личности», «Этническая толерантность». У большинства респондентов шкала «Социальная толерантность» находится в среднем диапазоне.

Больше всего положительных ответов было дано на следующие утверждения: «Я могу представить чернокожего человека своим близ-

ким другом», «Беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше». Меньше всего респонденты исследуемой группы соглашались с данными утверждениями: «В смешанных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности», «Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные».

Подводя итог проведенного исследования, можно отметить, что у обследуемой группы высокий уровень этнической толерантности сопровождается сформированной позитивной этноидентичностью, а также то, что эта группа студентов активно демонстрирует наличие толерантного отношения к окружающим людям в целом, не учитывая этнический фактор.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Жукова А. С. Изучение этнической принадлежности россиян различных возрастных категорий // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск : ИГУ, 2018. С. 163–16.
2. Солдатова Н. И. Этническая идентичность как имплицитный аспект целостной идентичности человека // Вестн. молодых ученых и специалистов Самар. гос. ун-та. 2014. № 2. С. 65–73.
3. Терехова Т. А., Трофимова Е. Л. Эмпирическое исследование жизнестойкости как ресурса личности в контексте этнических особенностей // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 19. С. 96–103.
4. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2002. 124 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЧЛЕНАМ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В ШКОЛЕ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

**Е. Н. Иванова, Н. В. Пешкова**

*МБУ ДПО УМЦ,*

*Реутов, Россия*

*E-mail: ivanovaen70@mail.ru, nvpeshkova@yandex.ru*

Психология третьего тысячелетия характеризуется междисциплинарностью, направленностью на человекоцентричность среды и требует практического применения на стыке знаний нескольких специальностей. В процессе социально-психологической работы с членами семьи ребенка-инвалида специалистам необходимо применять как знания семейной психологии, медицинской психологии, так и знания вопросов социальной реабилитации. Исследования В. Ю. Голофеевского, С. П. Евсеева, М. В. Ипполитовой, Л. Г. Камсюк, В. А. Лисовского говорят о том, что родители детей-инвалидов являют собой особую группу, нуждающуюся в социально-психологической поддержке, обучении, реабилитации и абилитации [1; 4].

Н. В. Козлова и Д. Е. Зуева отмечают, что «проблемы семьи, которая воспитывает ребенка-инвалида, рассматриваются чаще всего через призму проблем самого ребенка, а не родителей» [1]. Н. В. Козлова, Д. Е. Зуева выявили, что «родители сталкиваются с проблемами, к решению которых не готовы ни они сами, ни их ближайшее окружение. Уклад и функции этих семей значительно отличаются от общепринятого стандарта, так как отношения внутри такой семьи, а также контакты с социумом значительно искажаются» [2]. Формирующийся в таких условиях стресс постоянно сопровождает членов семьи, проявляется чувством безысходности, а со временем становится хроническим. Для них ситуация болезни ребенка является травматичной, требующей принятия и адаптации к новым условиям жизни, хотя они и сознательно усыновляли ребенка-инвалида.

В Школе приемных родителей (ШПР) отдела подготовки и сопровождения замещающих семей г. Реутова в процессе социально-психологической реабилитации и абилитации обязательной является работа с членами семьи ребенка-инвалида. Важно не только обучить членов семьи гармоничному взаимодействию с ребенком-инвалидом, но и тому, как оставаться в ресурсе. Как показывает практика, в настоящий момент недостаточно проработаны вопросы психокоррекционной помощи и самопомощи родителям и членам семьи, имеющим приемных детей-инвалидов. Опираясь на практику, мы можем говорить о том, что принятие в семью ребенка с инвалидностью можно рассмат-

ривать как дезорганизирующее, деструктивное воздействие со стороны среды, угрожающее состоянию защищенности как целостной семейной системы (влекущее за собой ряд трансформаций в данной системе), так и состояний целостности и защищенности конкретного члена семьи, в особенности матери. Таким образом, кризис адаптации к новому члену семьи отягощается болезнью ребенка, которая, в свою очередь, выступает также ненормативным семейным кризисом. Поэтому специфика отношений мужа и жены, влияющая на социально-психологическую адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, также учитывается при обучении в Школе приемных родителей. Работу в этом направлении облегчает опыт применения психологического обследования граждан, такое обследование является приоритетной деятельностью службы сопровождения. В рамках тестирования мы получаем информацию о личностных особенностях граждан, супружеских отношениях и характере структуры данной семьи. Выпускники ШПР, а также действующие приемные родители могут пройти дополнительную программу по модулю «Программа подготовки граждан к приему в семью ребенка с ограниченными возможностями здоровья, оставшегося без попечения родителей».

Следует уточнить значение термина «социально-психологическая реабилитация». Согласно ГОСТ Р 54738-2011 под социально-психологической реабилитацией следует понимать «комплекс услуг, направленных на оказание психологической помощи инвалидам для достижения целей социально-психологической реабилитации, а именно: на восстановление (формирование) способностей, позволяющих им успешно выполнять различные социальные роли (семейные, профессиональные, общественные и другие), и иметь возможность быть реально включенным в разные области социальных отношений и жизнедеятельности, на формирование социально-психологической компетентности для успешной социальной адаптации и интеграции инвалида в общество»<sup>1</sup>.

Из психологических аспектов реализации диагностической и коррекционной программ в рамках нашей Школы мы делаем акцент на диагностику проявлений посттравматического стрессового расстройства и невротического поведения не только ребенка, но и родителя, а также уровня качества жизни ребенка-инвалида в целом с последующей психологической коррекцией обнаруженных симптомов, в том числе посредством психотерапевтических методов и социально-психологического тренинга.

---

<sup>1</sup> ГОСТ Р 54738-2011 Национальный стандарт Российской Федерации. Реабилитация инвалидов. Услуги по социальной реабилитации инвалидов. Издание официальное. М.: Стандартинформ, 2013. С. 6.

Психологическая коррекционная работа с симптомами ПТСР у родителей, имеющих детей-инвалидов, носит пролонгированный характер. Процесс реабилитации не имеет четких границ и может продолжаться несколько лет. Главными задачами психологического воздействия являются следующие:

1. Помощь родителю ребенка-инвалида в том, чтобы справиться с негативными психологическими последствиями.

2. Содействие в адаптации к изменившейся жизненной ситуации.

Практика показывает наибольшую эффективность следующих методов работы со взрослыми, пережившими травмирующие события:

1. *Беседа* оказывает психотерапевтический эффект. Появляется возможность обсудить проблемы, озвучить свои страхи, структурировать свои переживания и уже тем самым снизить эмоциональное напряжение.

2. *Кризисная интервенция* – это, прежде всего, работа с интенсивными чувствами и проблемой, обусловленной актуальной ситуацией, через предоставление возможности выразить свои чувства и тем самым уменьшить умственную и эмоциональную дезорганизацию и облегчить восстановление контроля над происходящим.

3. *Когнитивно-поведенческая* терапия направлена на восстановление искаженного восприятия оценки себя и окружающего мира, избавление от навязчивых мыслей.

4. *Техники саморегуляции* – система обучающих методик, направленных на формирование внутренних средств управления собственным эмоциональным состоянием путем воздействия на самого себя с помощью слов, мысленных образов (визуализация), управления мышечным тонусом и дыханием. К техникам саморегуляции относятся дыхательные упражнения, методы релаксации и др. [2].

5. *Сказкотерапия*, терапевтическое значение которой – «замещение» неэффективной стратегии (сценария) на конструктивный.

6. *Арт-терапия* – метод психотерапии, использующий творческую активность человека при работе с болезненными переживаниями.

7. *Психологическая игра* (проективная методика) – поле и карточки с изображением людей, событий, вызывающих у каждого свои ассоциации, карточки помогают выразить свои эмоции через перенос на безопасное пространство игры (авторские игры «PROсказки для взрослых», «Метка» и др.) [3].

По сути, арт-терапия, игротерапия и другие способы работы с родителями будут направлены на преодоление симптомов невротического поведения. База упражнений в данных направлениях велика и разнообразна, специалист может подобрать их с учетом индивидуальной ситуации каждой семьи. Но практика позволила выделить некоторые аспекты, которые способны усилить эти методы и затратить меньше ресурсов специалистов:

1. Как можно раньше предложить коррекционно-развивающую помощь как детям, так и их семьям. Мы об этом говорим еще до взятия ребенка в семью и разрабатываем индивидуальную программу на каждую семью.

2. Изучить и проанализировать социально-психологический климат семьи до взятия ребенка в семью и дать рекомендации.

3. Во время работы по коррекции парных отношений между мужем и женой или детско-родительских отношений необходимо учитывать весь спектр семейных стилей и копинг-стратегий.

5. Сделать ребенка еще одним партнером в общении во время коррекционной работы, если ребенок способен принимать участие во встречах специалистов и родителей.

6. Разъяснять родителям возможности и особенности коррекционной работы и развития ребенка с ограничением дееспособности, привлекать их к активной совместной работе.

7. Организация встреч с семьями, имеющими похожие проблемы.

Таким образом, анализируя наличие серьезных проблем в семейных отношениях между супругами и в родительско-детских отношениях, которые влияют на качество адаптации ребенка-инвалида в семье и качество жизни ребенка-инвалида, можно сделать вывод, что стоит обратить внимание на следующие факторы:

– уровень гармоничности общения в семье и взаимопонимания между супругами («включенность – не включенность» мужа в реабилитацию);

– удовлетворенность семейной ролью (позиция «жертвы», зависимость от семьи, привязанность эмоциональная и временная к ребенку);

– присутствие деструктивного стиля воспитания в семье (гиперпротекция или эмоциональное отвержение).

Данные выводы послужили поводом разработки практических рекомендаций по методологии диагностики и психологическому сопровождению семьи, воспитывающей ребенка с ограничением дееспособности, которые будут освещены в дальнейших публикациях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грудинина О. А., Шульга Т. И. Взаимосвязи семейного благополучия и уровня жизненной удовлетворенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психол. науки. 2017. № 2. С. 38–50.

2. Иванова Е. Н., Пешкова Н. В. Технология коррекции эмоциональной саморегуляции в дистанционной работе психолога // Мир педагогики и психологии. 2020. № 07 (48). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tekhnologiya-korreksii-emotsionalnoj-samoregulyatsii-v-distantsionnoj-rabote-psikhologa.html> (дата обращения: 24.07.2020).

3. Иванова Е. Н. Трансформационная игра в практике консультирования психолога // Современные терапевтические и трансформационные игровые технологии. Игрофикация помогающих практик / отв. ред. М. А. Ковалева. М.: Проф. гильдия психологов-игропрактиков, 2019. С. 31–36.

4. Певнева А. Н. Динамика качества жизни матери ребенка с церебральным параличом // Клинич. и спец. психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 58–73.



## **К ВОПРОСУ НЕОБХОДИМОСТИ ОЦЕНКИ И ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ (КОНСТРУКТИВНОЙ) МОТИВАЦИИ СОЗДАНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**

**Е. А. Калашнова**

*ОГКУ СО «Центр помощи детям, оставшимся  
без попечения родителей г. Ангарска»  
Ангарск, Россия  
E-mail: kalaxa7705@list.ru*

Семья – важнейший институт социализации личности, поскольку именно в семье человек получает первый и на ранних стадиях развития единственный опыт социального взаимодействия, удовлетворения потребностей, присвоения ценностей и образцов поведения, формирования эмоциональных связей и т. д. [1]. Поэтому именно от благополучия семьи как первого института социализации и от благоприятных условий зависит всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка. Создание замещающей семьи и принятие детей из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – ответственный шаг, так как воспитание ребенка, который уже имел опыт сиротства, пережил горе, утраты, а нередко пренебрежение и насилие, утратил доверие к миру требует специальных знаний, умений, глубокого понимания того, что происходит с ребенком на разных этапах его жизненного пути. Именно поэтому осознание кандидатами истинных мотивов принятия ребенка в семью, возможность оценить собственные силы и внутренние ресурсы является важным моментом (шагом) предваряющим создание замещающей семьи.

На базе отделения сопровождения замещающих семей ОГКУ СО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, г. Ангарска» с 2012 г. функционирует Школа приемных родителей, удовлетворительное прохождение которой является первым шагом к созданию замещающей семьи. Зачастую психологи отделения сопровождения сталкиваются с проблемой неадекватных, идеализированных, несформированных представлений кандидатов о том, с какими трудностями им придется столкнуться в процессе адаптации ребенка в семье и дальнейшем его воспитании [2].

Одним из важнейших этапов работы с кандидатами в замещающие родители в рамках Школы является формирование адекватной мотивации создания замещающей семьи. Одним из видов такой работы является мотивационный тренинг, который позволяет оценить адекватность мотивации приема, систему представлений будущих замещающих родителей о себе, позволяет осознать потребности и особенности

собственной семейной структуры и по результатам тренинга, прохождения Школы приемных родителей утвердиться в своем решении о принятии ребенка в семью или же оставить эту мысль.

Мотивы принятия ребенка в семью можно разделить на условно конструктивные и деструктивные. К конструктивным мотивам можно отнести продолжение рода, стремление реализовать в качестве родителя, желание иметь большую и дружную семью, истинное стремление помочь ребенку сироте в социализации и адаптации в обществе и различных сферах деятельности. Распространенными деструктивными мотивами является чувство жалости, стремление спасти брак и распадающуюся семью за счет ребенка, страх одиночества, стремление заменить приемным ребенком недавно умершего собственного ребенка, обретение смысла жизни, чувство неполноценности и второсортности семьи, которая не может иметь биологических детей, материальные выгоды.

Целью проведения мотивационного тренинга является формирование адекватной мотивации принятия ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители через осознание их потребностей, представлений о приемном ребенке (ребенке из государственного учреждения) и о собственной семейной структуре.

Задачи мотивационного тренинга:

1. Установить контакт с потенциальными замещающими родителями, мотивировать их на прохождение тренинга и Школы приемных родителей в целом.

2. Познакомить кандидатов между собой и с предлагаемой формой групповой работы, с регламентом и правилами.

3. Помочь потенциальным родителям выявить и осознать свои мотивы, лежащие в основе их решения принятия ребенка в семью.

Занятие рассчитано на 12–15 чел., продолжительность 3 ч (с перерывом). Необходимое оборудование: листы А4, шариковые ручки и карандаши по количеству участников.

Структура тренинга включает три части:

1. Первая часть включает оглашение и принятие правил групповой работы, согласно которым группа будет функционировать, а также знакомство участников и сплочение группы.

2. Основная часть предполагает групповую форму работы (в мнигруппах). Проясняются ожидания и опасения кандидатов в отношении реализации себя в роли замещающих родителей. Анализируются движущие силы и собственные мотивы принятия ребенка в семью, после чего обсуждаются реальные житейские ситуации, с целью распознавания конструктивных и деструктивных мотивов принятия. С помощью рисуночных техник проясняется структура семьи, реальные и идеализированные представления об изменении семейной структуры,

место и роль приемного ребенка в уже сформированной семейной системе. Проясняется образ реального и идеального ребенка из государственного учреждения. Обсуждаются и проявляются качества, необходимые приемному родителю, позволяющие ему быть эффективным и создавать гармоничные внутрисемейные отношения.

3. Третья часть предполагает рефлекссию и обобщение участниками полученной информации.

Проведение мотивационного тренинга позволяет педагогам-психологам отделения сопровождения замещающих семей и самим кандидатам выделить ведущие потребности потенциальных замещающих родителей, проанализировать и оценить мотивы принятия детей и создания замещающей семьи.

Следующим шагом в работе с кандидатом и членами его семьи является диагностическая беседа с психологом отделения, которая снова затрагивает вопросы мотивации принятия ребенка, а также заполнение опросника на мотивацию приема детей В. Н. Ослона, который позволяет судить об уровне (высокий, средний, низкий) адекватности мотивации приема ребенка в семью, а также выделить конкретные конструктивные или деструктивные мотивы.

Таким образом, анализ различных мотивационных аспектов создания замещающей семьи, формирование конструктивной мотивации позволяет кандидатам избежать ошибок, а психологам отделения сопровождения осуществлять профилактику вторичного сиротства и повторного помещения ребенка в государственное учреждение.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов. М. : Аспект Пресс, 2005. 375 с.
2. Чернецкая Н. И. Особенности защитных механизмов личности у детей-сирот // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2015 Т. 13. С. 45–53.

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ОТНОШЕНИЯ К ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПРОТЕСТУ МОЛОДЕЖИ ПОКОЛЕНИЯ Y НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ МОСКОВСКИХ ВУЗОВ

**В. В. Калита<sup>1</sup>, Е. Б. Марин<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
технологий и управления им. К. Г. Разумовского  
(Первый казачий университет)»  
Москва, Россия  
E-mail: 700200@mail.ru

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Морской государственный университет  
им. Г. И. Невельского»  
Владивосток, Россия

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»  
Владивосток, Россия  
E-mail: egor-marin@yandex.ru

В общественной и политической жизни современной России происходит смена поколений: постепенно на первые роли социальной и политической жизни выходят молодые поколения, мотивированные к изменениям, активные, амбициозные, имеющие и транслирующие свою гражданскую позицию. Цель исследования – реконструкция отношения к политическому протесту поколений Y (миллениалов, родившихся в период 1982–2000 гг.) и Z (центениалов, рожденных с 2001 г. и далее).

В настоящей статье описан результат семантической реконструкции отношения московской студенческой молодежи поколения Y к различным формам политического протеста.

Была изучена выборка московских студентов 20 лет и старше, которым было предложено обозначить свое отношение к пяти различным формам политического коллективного протеста: петиция, митинг, забастовка, бунт и восстание.

Исследование было проведено с привлечением психосемантических методов. В настоящей статье представлены краткие результаты семантической реконструкции отношения к протесту с использованием частного биполярного (20-шкального) семантического дифференциала. Участникам исследования было предложено произвести оценку пяти вышеобозначенных форм протеста. Полученные результаты были обработаны методом факторного анализа (по принципу главных компонент) в программе SPSS.

В результате было реконструировано трехфакторное семантическое пространство, которое отражает специфику отношения моск-

ской студенческой молодежи к разным формам протеста, а именно были выявлены и описаны следующие факторы:

- 1) фактор «интеллектуальности и честности»;
- 2) фактор «лицемерия и корыстности»;
- 3) фактор «силы и агрессивности».

Факторизация производилась с ограничениями факторизации по показателю «начальные собственные значения» выше «1» и выше «0,6», что позволило поучить факторные структуры с уровнем выбираемой дисперсии свыше 75 %.

Обозначенные выше факторы содержательно полностью или частично похожи на реконструированные и описанные ранее факторы, выявленные при оценивании аналогичных стимулов по идентичным шкалам семантического дифференциала на молодежных студенческих группах дальневосточной выборки испытуемых и на группе поколения Z московской выборки студентов. Это позволяет говорить об устойчивой имплицитной категориальной структуре «протестного сознания» у студенческой молодежи.

Фактор «лицемерия и корыстности». Анализ факторной структуры, выявленной по всем пяти оцениваемым стимулам – формам протеста, позволяет говорить об устойчивости фактора по составу дескрипторов. Перечень состава дескрипторов фактора «лицемерия и корыстности», реконструированных отдельно по пяти формам протестной активности, на группе поколения Y московской выборки представлен в табл. 1.

Таблица 1

Состав дескрипторов фактора «лицемерия и корыстности»

Дескрипторы	Петиция		Забастовка		Митинг		Бунт	Восстание	
	1*	0,6**	1	0,6	1	0,5	1	1	0,5
Корыстный	0,849	0,909	0,861	0,866	0,883	0,871	0,906	0,887	0,907
Лицемерный	0,799	0,816	0,854	0,815	0,814	0,792	0,868	0,890	0,878
Коррупцированный	0,790	0,875	0,806	0,766	0,851	0,841	0,894	0,898	0,894
Чужой	0,773	0,609	0,802	0,821	0,776	0,797	0,767	0,802	0,749
Страшный	0,733	0,611	0,734	0,622	0,802	0,812	0,507	0,467	0,459
Бессмысленный	0,727	–	0,736	0,831	0,754	0,767	0,635	0,817	0,845
Злой	0,673	0,507	0,688	0,522	0,715	0,710	0,452	–	–
Агрессивный	0,593	0,466	0,534	–	0,614	0,594	–	–	–
Привлекательный	–	–	–	–	–	–	0,506	0,614	0,497
Красивый	–	–	–	–	–	–	0,507	0,647	0,512

Примечания: \* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 1.

\*\* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 0,6.

Выявленная нами значимая для студенческой молодежи ось оценивания протеста может быть проинтерпретирована следующим образом: для молодежи важно, есть ли у протестных акций признаки личной заинтересованности организаторов или самих участников. Эти качества делают протест «чужим». Лицемерие, корыстность и коррумпированность в сознании респондентов взаимосвязаны. Наличие признаков корыстности и обмана даст основание подозревать протестных лидеров в коррумпированности и оценивать само протестное явление негативно (агрессивный и страшный) или обесценивать его (характеризовать протест как бессмысленный).

Факторы «интеллектуальности и честности» и «силы и агрессивности» (выявленные как отдельные факторные структуры ранее на дальневосточной группе молодежи), на исследуемой выборке разделяются лишь при снижении показателя ограничения факторизации до 0,6–0,5. Тем не менее состав дескрипторов этих факторов идентичен полученным ранее на группах студенческой молодежи Дальнего Востока (поколения Y и Z) и московской выборки студентов (поколение Z).

Сводный перечень состава дескрипторов фактора «интеллектуальности и честности» и «силы и агрессивности», реконструированных отдельно по пяти стимулам, обозначающим формы протестной активности, на группе поколения Y московской выборки представлены в табл. 2 и 3 соответственно.

Таблица 2

Состав дескрипторов фактора «интеллектуальности и честности»

Дескрипторы	Петиция	Забастовка	Митинг	Бунт	Восстание
	0,6**	0,6	0,5***	1*	0,5
Открытый	0,865	0,907	0,678	0,564	0,753
Справедливый	0,876	0,858	0,680	0,693	0,765
Свободный	0,885	0,903	0,705	0,613	0,744
Честный	0,790	0,796	0,563	0,691	0,726
Интеллектуальный	0,740	0,708	0,650	0,787	0,809
Большой	0,539	0,545	0,514	–	–
Привлекательный	0,483	–	–	0,747	–
Красивый	–	–	–	0,700	–

Примечания: \* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 1.

\*\* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 0,6.

\*\*\* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 0,5.

Входящие в фактор «силы и агрессивности» категории, такие как сильный, большой и твердый отражают силу и масштабы протестного процесса. При этом характеристики силы и размера тесно взаимосвязаны с такими шкалами, как агрессивный и злой. Можно предположить, что сила и размах могут быть и пугающими, возможно, из-за неконтролируемого характера, а также из-за последствий.

Таблица 3

Состав дескрипторов фактора «силы и агрессивности»

Дескрипторы	Петиция	Забастовка	Митинг	Бунт	Восстание
	1*	1	0,5**	1	0,5
Активный	0,777	0,876	0,866	0,922	0,857
Быстрый	0,626	0,569	0,837	0,893	0,748
Сильный	0,460	0,857	0,855	0,886	0,854
Большой	0,493	0,795	0,734	0,867	0,843
Твердый	–	0,844	0,756	0,845	0,827
Агрессивный	–	0,715	0,660	0,872	0,860
Злой	–	0,511	0,475	0,808	0,834
Страшный	–	–	–	0,678	0,684

Примечания: \* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 1.

\*\* Факторизация производилась с ограничениями по показателю «начальные собственные значения» выше 0,5.

Выявленная устойчивая факторная структура как система актуальных шкал оценивания различных форм протестной политической активности молодежи может быть полезна при моделировании политических процессов в регионе, при построении прогнозов политической активности молодежи, оценки влияния СМИ на социальную динамику молодежных групп и при изучении специфик формирования протестного сознания. Полученные данные могут быть использованы государственными органами власти и партиями в практической работе.

## ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**А. М. Карандеева, А. Г. Кварацхелия, Н. А. Насонова**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет  
им. Н. Н. Бурденко»*

*Воронеж, Россия*

*E-mail: arina\_karandeeva@mail.ru*

В настоящее время образовательно-воспитательный процесс в высшей школе протекает в невероятно сложных социальных условиях, которые связаны с преобразованием системы ценностей и социально-культурных норм, наличием в среде студенческой молодежи различных субкультур, что ведет к формированию поведенческих девиаций. Это, несомненно, оказывает отрицательное влияние и на образ жизни студентов в целом, и на психическое и физическое здоровье в частности, а также на поведение молодого поколения. Ведущей социально-психологической проблемой является стремление студенческой молодежи истребить имеющиеся трудности через прием алкоголя, наркотических и токсических веществ.

На сегодня особую значимость приобретает формирование установки здорового образа жизни в молодежной среде. Основная роль отводится внешней и внутренней мотивации, а именно изменению поведения, способствующего личностному росту и развитию индивида. Молодежь представляет собой отдельную социально-демографическую группу людей, имеющую определенное социальное и общественное положение, статус, роль, а также является источником главного трудового потенциала страны. В связи с этим важно уделять повышенное внимание здоровью студенческой молодежи [2]. В современном образовательном пространстве молодые люди небрежно относятся к своему здоровью, начинают курить табак и принимать алкогольные напитки зачастую еще в школьном возрасте. Несформированность внутренней мотивации на сохранение и развитие собственного здоровья в этом возрасте негативно отражается на дальнейшем самочувствии молодежи.

В ВГМУ им. Н. Н. Бурденко было проведено анонимное анкетирование с целью изучения особенностей аддиктивного поведения студенческой молодежи. Выборочную совокупность составили 349 чел. обоих полов в возрасте от 16 лет до 21 года, студенты первого и второго курсов лечебного, стоматологического и педиатрического факультетов.

Согласно данным анкетирования, в ряду ведущих жизненных ценностей обучающиеся отметили физическое и психическое здоровье (71,6 %), любовь (63,7 %), материальное благополучие (58,8 %), благоприятные комфортные отношения в семье (47,7 %), интересную работу



(42,6 %), качественное и доступное образование (39,6 %), дальнейшую благополучную карьеру (32,7 %). Студенты среди классических жизненных ценностей в числе приоритетных отметили именно физическое и психическое здоровье.

Значимым показателем ценностных предпочтений молодежи являются способы проведения досуга в свободное от аудиторной работы время. По данным анкетирования можно выявить взаимосвязь между способами проведения досуга во внеаудиторное время и наличием определенного социального опыта в употреблении табачных изделий, алкоголя или наркотиков. Среди анкетлируемых, основную часть свободного времени занимающихся различными видами спорта, 42,6 % не пробовали курить табачные изделия, 48,8 % пробовали, но затем категорически и навсегда отказались от этой привычки. Самый низкий показатель постоянно курящих табак отмечен среди студентов, постоянно занимающихся спортом (4,3 %). Этот факт является основным подтверждением наличия тесной корреляционной связи между ценностными предпочтениями респондентов и способами проведения их досуга во внеаудиторное время [3]. Студенты, для которых здоровье является основной ценностью, больше занимаются различными видами спорта, чем остальные. Низкий показатель курящих отмечен среди работающих студентов (5,7 %), а также среди имеющих постоянное хобби (8,4 %). Респонденты, которые курят табак регулярно, основную часть свободного времени проводят в интернете (56,5 %) или в компании друзей (49,7 %), о чем свидетельствуют данные анкетирования.

Несомненно, есть связь между способами проведения досуга во внеучебное время и употреблением алкоголя. По данным анкетирования, 32 % студентов, часто посещающих музеи или театры, никогда не употребляли алкоголь. Среди анкетлируемых, совмещающих учебу с работой, процент употребляющих алкоголь ниже, а именно 24,5 %. Среди студентов, регулярно посещающих кафе и рестораны, процент тех, кто никогда не пробовал алкогольные напитки, составил около 3,5 %. Респонденты, выпивающие иногда в умеренных количествах, в основном проводят досуг за компьютерными играми с близкими и родителями (48,5 %). Форма проведения свободного от учебы времени оказывает влияние на возможность столкнуться с употреблением наркотиков. Данные нашего опроса показывают, что те анкетлируемые, которые «пробовали наркотики, но сейчас не принимают», большую часть свободного времени проводили в досуговых центрах развлечений (68,9 %), на улице с друзьями (58,9 %), а также в социальных сетях и мессенджерах (57,6 %). Результаты нашего анкетирования не выявили регулярно принимающих наркотики, что вполне может быть связано с

уровнем социальной организованности обучающихся в высшем учебном заведении.

Таким образом, занятость студенческой молодежи в свободное от учебы время непосредственно влияет на распространение различных аддиктивных зависимостей в студенческой среде. Основной составляющей программы профилактики аддиктивного поведения среди молодежи является грамотная организация досуга в свободное время. В своих анкетах в качестве причины употребления наркотиков и алкоголя студенты чаще отмечали пункт «нечем заняться». Воспитание и социальное развитие современной молодежи происходит в условиях непрерывной переоценки ценностей. Отсутствие строгих социальных норм и должного социального контроля со стороны общества приводит к свободному поведению молодежи и, как следствие, усилению девиантной активности молодого поколения [1]. Табакокурение среди студентов принимает все более угрожающие формы. Это асоциальное явление оказывает существенное влияние не только на физическое, но и на психическое здоровье молодого поколения. Табакокурение в определенной мере способствует распространению алкогольной зависимости.

Результаты показали, что основная часть анкетированных считает, что своевременная профилактика зависимого поведения среди молодежи в высшей школе необходима на современном этапе. Основное внимание нужно уделять именно пропаганде здорового образа жизни среди студенческой молодежи, организации досуга студентов, созданию специализированных центров для молодежи, формированию соответствующей законодательной базы [5].

Основная цель профилактики аддиктивного поведения студенческой молодежи сводится к формированию психически и физически здоровой личности посредством проведения тренингов различной направленности, психолого-консультативной работы педагогического состава вуза, активной пропаганды способов здорового образа жизни, организации оздоровительных мероприятий.

Важно отметить, что создание единой программы по формированию здорового образа жизни для студенческой молодежи является целью профилактических мероприятий, итогом которых, несомненно, будет духовное и физическое воспитание молодежи. Безусловно, необходим комплексный мультидисциплинарный подход к формированию здорового образа жизни в студенческой среде, интегрирующий деятельность разнообразных служб и подразделений, таких как управление образования и здравоохранения, учреждения социальной защиты населения, правоохранительные органы, учитывающий опыт по работе с девиациями и аддиктивными направленностями [4].

Очень важно своевременно заниматься воспитанием молодежи. Особая роль в этом длительном, кропотливом и трудоемком процессе отводится семье, где происходит передача традиций от поколения к поколению, развитие духовности у человека.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Агафонова Е. Н. Профилактика аддиктивного поведения у детей // Современная наука: опыт, инновации, перспективы. Вызовы современному обществу и их решения : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 5–8.
2. Карандеева А. М., Соболева М. Ю., Минасян В. В. Визуальное сопровождение классического педагогического процесса // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. 2018. С. 65–68.
3. Кварацхелия А. Г., Карандееват А. М. Музей как средство профориентационной деятельности в высших учебных заведениях // Проблемы современной морфологии человека : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию проф. Б. А. Никитюка. 2013. С. 203–205.
4. Проблема мотивации студентов к изучению анатомии на первом курсе медицинского вуза / Н. В. Маслов, А. Г. Кварацхелия, О. П. Гундарова, Н. В. Сгибнева // Журн. анатомии и гистопатологии. 2017. № 5. С. 28.
5. О проблемах повышения профессионального образования преподавателей-морфологов / Н. А. Насонова, Д. А. Соколов, Н. Н. Писарев, В. В. Минасян // Журн. анатомии и гистопатологии. 2017. № 5. С. 31–32.

## СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ И ВИЧ

**В. А. Ларькина, Л. Г. Почебут**

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»*

*Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: vic.larkina@gmail.com*

Социальный капитал – относительно новое понятие в психологии, которое, однако, широко изучается в разных аспектах в последние несколько десятилетий. Социальным капиталом называют ресурсы, которые индивид или группа получают через обладание различными социальными связями [4]. Существуют три основные зарубежные теории социального капитала: теория П. Бурдье, Р. Патмена и Дж. Коулмана. П. Бурдье понимает социальный капитал как социальные блага, которые индивид получает из социальной сети, при этом подчеркивая неравенство людей в доступе к этим ресурсам, в то время как Р. Патмен больше уделяет внимание групповому уровню социального капитала и понимает его как нормы, доверие и связи, передающиеся из одной ситуации в другую. Дж. Коулман понимает социальный капитал как ресурс, возникающий в результате взаимоотношений людей и облегчающий их деятельность [3]. Выделяются и разные формы социального капитала. В зависимости от характера отношений с другими людьми мы можем говорить о связывающем (т. е. ресурсы, получаемые из социальных связей с людьми с общими характеристиками), соединяющем (ресурсы, доступные через группы с различными социально-экономическими или социально-демографическими характеристиками) и скрепляющем (ресурсы, доступные через формальные или институализированные структуры власти) социальном капитале [14]. Исследователи также выделяют структурную и когнитивную сторону социального капитала. Структурный социальный капитал относится к наличию возможности социального участия индивида, в то время как когнитивный социальный капитал включает в себя качественные характеристики общения, такие как близость, поддержка и т. п. [14]. Социальный капитал может быть значимым фактором во многих сферах. Например, существуют исследования о связи социального капитала и способности выжить после стихийных бедствий [6], а также о корреляции социального капитала и психического [8] и физического здоровья [9]. В условиях распространяющейся эпидемии ВИЧ одним из перспективных направлений изучения социального капитала является исследование его значимости для ВИЧ-положительных людей.

С медицинской точки зрения изучение ВИЧ шагнуло далеко вперед: длительность жизни ВИЧ-положительных людей значительно увеличилась, антиретровирусная терапия зарекомендовала себя, теперь даже возможно рождение здоровых детей у ВИЧ-инфицированных

родителей, однако в социальном плане эта группа людей до сих пор остается стигматизированной. Некоторые исследования объясняют это обилием мифов, окружающих передачу вируса, а также представлением о людях с ВИЧ-положительным анализом как о ведущих «аморальный» образ жизни [1]. Исследование среди россиян показало, что 35 % опрошенных отказались бы обедать, зная о положительном ВИЧ-статусе человека, а 26 % выступали против совместного обучения с ВИЧ-инфицированными людьми. ВИЧ-положительные люди подвержены не только внешней, но и внутренней стигме и боятся раскрывать свой статус, а также сталкивались с грубостью со стороны медработников [5]. Анализ существующих статей совладания с болезнью людей, живущих с ВИЧ (ЛЖВ), показал, что эта категория людей реже полагается на социальную поддержку и чаще использует менее эффективные копинг-стратегии, такие как дистанцирование и избегание, употребление веществ, изменяющих сознание [2]. Подобные эффекты могут оказывать негативное влияние на социальный капитал. Часть исследований подтверждает, что социальный капитал людей с ВИЧ ниже, чем у здоровых, и этот эффект распространяется как на соединяющий, так и на связывающий социальный капитал, а также на удовлетворенность жизнью [23]. Существуют данные, демонстрирующие, что внутренняя стигматизация и ожидание отторжения окружающих негативно влияют на социальный капитал ВИЧ-инфицированных и из-за негативных представлений они менее эффективно выстраивают социальные связи [21]. Степень стигматизации также зависит от расовых и культурных особенностей: женщины с ВИЧ, относящиеся к негроидной, азиатской расе подвержены большей стигматизации и в меньшей степени ощущают свою значимость, чем женщины европеоидной расы [7].

На сегодняшний день отсутствуют однозначные эмпирические данные о корреляции социального капитала и здоровья, уровня жизни среди людей, живущих с ВИЧ: так, существуют исследования, не обнаружившие связи между этими показателями [22], однако есть данные, показывающие, что ВИЧ-положительные люди с более низким уровнем социального капитала обладают худшим физическим здоровьем [13], а также склонны к возникновению депрессии [15]. Особое внимание следует обратить на психическое здоровье пожилых людей, живущих с ВИЧ: результаты кросс-культурного исследования показали, что социальный капитал этой группы людей низок, а также связан с риском развития депрессии и тревожности [12].

Важным фактором является и законный контекст: было выяснено, что в странах, где передача ВИЧ является уголовно наказуемой, ВИЧ-инфицированные обладают более низким социальным капиталом и слабым психическим здоровьем. В то же время необходимость раскрывать свой ВИЧ-статус, а также высокие показатели социального капитала связаны с принятием антиретровирусной терапии [16]. Другое

качественное исследование в Танзании показало, что объединение ВИЧ-позитивных людей в группы, рост их социального капитала снизили рискованность поведения ВИЧ-инфицированных и тем самым сократили передачу ВИЧ [10]. Более детальное исследование было проведено в Африке, в которой проблема ВИЧ и СПИДа стоит наиболее остро. Ученые исследовали, как показатели когнитивного и структурного социального капитала связаны с рискованным поведением и передачей инфекции, а также уделили особое внимание гендерным различиям. Выяснилось, что высокие показатели когнитивного социального капитала, отвечающего за качественные показатели общения, связаны с более безопасным поведением и низким риском передачи ВИЧ-инфекции у мужчин. Результаты женщин схожи, однако есть данные, что высокие показатели структурного капитала могут быть связаны с более рискованным поведением [17]. К такому же выводу приходят и авторы метаанализа существующих статей о связи социального капитала и риска передачи ВИЧ: несмотря на недостаток эмпирических данных и пробелов в знании, исследователи предполагают, что мы можем говорить о том, что развитие социального капитала может быть одним из методов профилактики передачи ВИЧ-инфекции [11; 18].

Интересны исследования о связи социального капитала, стигматизации людей, живущих с ВИЧ, со страхом передачи болезни. Индийское исследование показало, что высокий уровень социального капитала, участие как в формальных, так и неформальных организациях способствует снижению страха передачи ВИЧ, а также осуждения и чувства стыда перед болезнью. Авторы полагают, что развитие социальных связей на уровне общин можно использовать для повышения принятия ВИЧ-инфицированных людей [20]. К такому же выводу пришли и ученые, изучавшие корреляцию социального капитала и позднюю диагностику ВИЧ, что является достаточно острой проблемой, так как запоздалое выявление болезни означает не только более дорогостоящее и менее эффективное лечение, но также увеличивает риск распространения инфекции. Исследователи обнаружили, что люди с высоким уровнем социального капитала, подверженные большому социальному контролю, в меньшей степени предрасположены к запоздалому обнаружению ВИЧ. Это явление ярче выражено у женской выборки [19].

Исходя из всего вышесказанного, мы пришли к выводу, что изучение социального капитала в контексте ВИЧ является достаточно перспективным, так как может способствовать не только улучшению уровня жизни ВИЧ-положительных людей, но также снизить распространение заболевания. Однако при этом существует недостаток эмпирических данных на российской выборке, ведь результаты подобных исследований могут отличаться из-за культурных особенностей. Представляет интерес не только изучение социального капитала в целом, но и отдельных его форм и видов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодузева Т. В. ВИЧ-стигма: причины развития и последствия в обществе // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2012. № 4.
2. Социально-психологические аспекты совладания с болезнью у людей, живущих с ВИЧ / А. Ф. Махаматова [и др.] // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1.
3. Социальный капитал личности / Л. Г. Почебут, А. Л. Свенцицкий, Л. В. Марарица, Т. В. Казанцева, И. В. Кузнецова. М. : Инфра-М. 2014.
4. Социальный капитал и его формирование: социально-психологический подход / А. Л. Свенцицкий, Л. Г. Почебут, М. И. Килошенко, И. В. Кузнецова, Л. В. Марарица, Т. В. Казанцева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. № 3-2.
5. Чернявская О. А., Иоанниди Е. А. Некоторые аспекты проблемы стигматизации и дискриминации людей, живущих с ВИЧ/СПИДом // Социология медицины. 2014. № 2.
6. Aldrich D. P., Meyer M. A. Social capital and community resilience // American behavioral scientist. 2015. Vol. 59, N 2. С. 254–269.
7. HIV stigma and social capital in women living with HIV / Y. P. Cuca [et al.] // Journal of the Association of Nurses in AIDS Care. 2017. Vol. 28, N 1. С. 45–54.
8. Ehsan A. M., De Silva M. J. Social capital and common mental disorder: a systematic review // J Epidemiol Community Health. 2015. Т. 69, № 10. С. 1021–1028.
9. Ferlander S. The importance of different forms of social capital for health // Acta sociologica. 2007. Vol. 50, N 2. С. 115–128.
10. Social capital and the decline in HIV transmission—A case study in three villages in the Kagera region of Tanzania / G. Frumence [et al.] // SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS. 2010. Vol. 7, N 3.
11. Social capital and women's reduced vulnerability to HIV infection in rural Zimbabwe / S. Gregson [et al.] // Population and development review. 2011. Vol. 37, N 2. P. 333–359.
12. Association between social capital and mental health among older people living with HIV: the Sichuan Older HIV-Infected Cohort Study (SOHICS) / J. Han [et al.] // BMC public health. 2020. Vol. 20. P. 1–12.
13. Social capital and quality of life among people living with HIV/AIDS in Southeast China / G. L. Lan [et al.] // Asia Pacific Journal of Public Health. 2016. Vol. 28, N 4. P. 325–335.
14. Moore S., Kawachi I. Twenty years of social capital and health research: a glossary // J Epidemiol Community Health. 2017. Vol. 71, N 5. P. 513–517.
15. Depression and social capital in people living with HIV / J. D. Perazzo [et al.] // Journal of psychiatric and mental health nursing. 2020. Vol. 27, N 1. P. 54–61.
16. Associations between the legal context of HIV, perceived social capital, and HIV antiretroviral adherence in North America / J. C. Phillips [et al.] // BMC public health. 2013. Vol. 13, N 1. P. 1–16.
17. Is social capital associated with HIV risk in rural South Africa? / P. M. Pronyk [et al.] // Social science & medicine. 2008. Vol. 66, N 9. P. 1999–2010.
18. Social capital and HIV/AIDS in the United States: Knowledge, gaps, and future directions / Y. Ransome [et al.] // SSM-population health. 2018. Т. 5. P. 73–85.
19. Social capital is associated with late HIV diagnosis: an ecological analysis / Y. Ransome [et al.] // Journal of acquired immune deficiency syndromes (1999). 2016. Vol. 73, N 2. P. 213.
20. Associations between social capital and HIV stigma in Chennai, India: considerations for prevention intervention design / S. Sivaram [et al.] // AIDS Education and Prevention. 2009. Vol. 21, N 3. P. 233–250.
21. A pathway analysis of exploring how HIV-related stigma affects social capital among people living with HIV/AIDS in China / W. Wang [et al.] // Psychology, health & medicine. 2019. Vol. 24, N 9. P. 1100–1110.
22. A cross-sectional description of social capital in an international sample of persons living with HIV/AIDS (PLWH) / A. Webel [et al.] // BMC public health. 2012. Vol. 12, N 1. P. 1–11.
23. Social capital associated with quality of life among people living with HIV/AIDS in Nanchang, China / F. Xie [et al.] // International journal of environmental research and public health. 2019. Vol. 16, N 2. P. 276.

## **РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА В ГРАНИЦАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

**А. В. Пачколина**

*ГАОУ «Московский городской педагогический университет»*

*Самарский филиал*

*Самара, Россия*

*E-mail: stasya-lu@yandex.ru*

В современном обществе социальные роли женщины редко ограничиваются областью семьи. Женщины в западноевропейском культурном пространстве выступают активными участницами всех социальных процессов, развивая науку, политику, социально-экономическую сферу, технологии и искусство. В XXI в. самореализация потенциала женщины, ее стремление к карьере и внутреннему развитию, выходящему за рамки семьи, является естественным желанием и потребностью. Однако стоит отметить, что с возросшим значением роли женщины в социально-общественной жизни, расширением ее прав и свобод, также стало меняться отношение к детям. До XVIII в., а в некоторых культурах европейских стран до XIX в., существовало два возраста: ребенок и взрослый, где ребенок рассматривался как уменьшенная копия взрослого, его не совершенный прототип, которого с помощью воспитания и умирения страстей, можно улучшить. Арьесс Филипп пишет: «Традиционное общество плохо представляло себе ребенка и еще хуже подростка или юношу. Продолжительность детства была сведена к его самому хрупкому периоду, когда маленький человек еще не может обходиться без посторонней помощи; очень рано, едва окрепнув физически, ребенок смешивался с взрослыми, разделяя с ними работу и игры. Из маленького дитя он сразу же становился молодым взрослым, минуя различные этапы юности, ставшие основными чертами сегодняшнего эволюционировавшего общества». Роль матери также оставалась не столь значимой, главное ее предназначение сводилось к вынашиванию и рождению младенца, наследника, представителя фамилии отца или рода. В богатых, знатных семьях кормление и уход доверялись няням или кормилицам, в бедных слоях общества женщины были, прежде всего, работницами в сельскохозяйственной сфере или прислугой, поэтому уходом за детьми занимались престарелые, слабые родственницы или старшие дети [14]. Первые изменения в признании иного значения в паре мать – ребенок мы можем заметить с эпохи Возрождения. Знаменитая картина Леонардо да Винчи «Мадонна Литта» несет идею



соединения, тепла и безусловной любви, которая воплощается в материнстве [7]. Однако подобные изменения касались скорее высшего света и оставались в пространстве философии, педагогики и искусства, в обыденной жизни людей понимание особой роли матери в становлении ребенка стало складываться только в XX в. с развитием психологии, в частности психоанализа, и с появлением исследований, касающихся развития ребенка через его взаимоотношения с матерью на протяжении всего периода взросления. Данные аспекты указывают на явное противоречие современности, которое состоит в стремлении женщины к самореализации в профессиональном поле и важности близкого взаимодействия с ребенком. Таким образом, мы подходим к проблеме ролевого конфликта работающей женщины.

Ролевой конфликт работающей женщины в отечественной и западной литературе рассматривался с позиции социально-экономической проблемы общества начиная с периода расширения прав женщин и возможности совмещать роль жены, матери и работницы, а именно с XX в. С начала 70-х гг. в западной психологии стали появляться труды, исследующие проблему ролевого конфликта работающей женщины. Изначально предполагалось, что основная проблема заключается в том, что женщины испытывают дополнительный стресс и тревогу, выполняя профессиональные роли, однако эмпирические исследования показали, что не все женщины испытывают ролевой конфликт, основанный на расширении своих социальных ролей. Тем самым было установлено, что проблема ролевого конфликта работающей женщины более сложная и многогранная [11]. К окончанию прошлого века в советской социальной психологии возрос интерес к данной теме как социально-психологическому феномену [1], однако в контексте педагогической психологии проблема ролевого конфликта работающей женщины и его влияния на трудности обучения ребенка не была представлена в научной литературе.

Для более глубокого понимания такого понятия, как ролевой конфликт необходимо обратиться к теоретическим аспектам. Ролевой конфликт относится к такому сложному и многогранному психологическому явлению, как внутриличностный конфликт [6]. В психологическом словаре Мещерякова и Зинченко его определяют как столкновение интересов, потребностей, влечений личности, возникающие при условии их примерной паритетности по интенсивности и значимости, но разной направленности. Внутриличностные конфликты во многом определяют развитие, адаптацию и благополучие человека в обществе [4].

Ральф Линтон обозначал роль как совокупность культурных образцов поведения, связанных с определенным статусом. В понятие роли входят также установки и ценности, которые обуславливают пове-

дение, предписываемое обществом для каждого индивида, имеющего определенный статус. Р. Линтон представляет роль преимущественно как поведение внешнее, а именно динамическим аспектом статуса, тем, что индивид должен сделать для того, чтобы оправдать занимаемое им положение. Американский социолог Ирвин Гофман также связывает понятие роли с внешним проявлением поведения, добавляя, что социальная роль – это свод прав и обязанностей, сопряженных с определенным статусом. Данное определение подверглось критике со стороны социальных психологов. Дэвид Майерс считает такое обозначение слишком упрощенным, так как, когда с социальной категорией связаны всего лишь несколько норм или правил, подобная ситуация не считается социальной ролью [8]. По его мнению, ролью называется то, что оговаривается целым набором норм.

Советский и российский социальный психолог Игорь Семенович Кон определяет социальную роль через функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Сама норма будет зависеть от общества, для которого она характерна, и времени (эпохи), в котором она действует. При их смене возможна и смена ролевых образцов поведения. Если роль перестала одобряться, она не подкрепляется, и ее исполнение как минимум становится проблематичным. Доктор философских наук и социальный психолог Галина Михайловна Андреева с соавторами отмечает то, что существенным является не столько фиксация прав и обязанностей, сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности. Роль становится общественно необходимым видом социальной деятельности, определяющим место индивида в обществе и заданность его поведения, имеющую индивидуальную окраску за счет качества исполнения [2].

Анализируя западную и российскую научную литературу, посвященную исследованиям понятия роли как феномена социальной и внутренней жизни личности, можно выделить ее основные аспекты [3]:

- роль есть система общественных ожиданий в отношении индивида, которая складывается в социальном взаимодействии и регулирует поведение, социальный статус, права и обязанности каждого члена общества;
- роль – система специфических ожиданий личности по отношению к себе, своему месту в социальной системе и представлений о модели собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами;
- роль как открытое наблюдаемое поведение индивида, занимающего определенное положение.

Человек всегда стоит перед выбором, в соответствии с какой ролью ему действовать и какую роль избрать ведущей в тот или иной

отрезок времени. Иногда данный выбор включает внутреннее противоречие и сопротивление. Эмпирические исследования в рамках социальной психологии позволили выделить факторы, влияющие на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли [2]:

- когнитивный аспект роли, а именно знание роли, представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью;
- эмоциональный аспект, т. е. значимость выполняемой роли;
- поведенческий аспект, в который входит умение выполнять данную роль;
- способность рефлексировать свое ролевое поведение.

Данные факторы определяют, будет ли человек переживать внутриличностный конфликт и какой интенсивности будет этот конфликт.

Из вышеперечисленного следует, что социальная роль несет в себе двойную составляющую, одна из которых имеет внешний источник регуляции, вторая – внутренний. А ролевой конфликт возникает по причине того, что либо общество сообщает индивиду о некачественном выполнении той или иной роли, либо сам человек чувствует внутреннее неудовлетворение в соответствии с установленными идеалами выполняемых ролей. Брюс Биддл определяет ролевой конфликт как любое продолжительное несоответствие между несколькими элементами ролей, проявляющееся в социальной ситуации и приводящее к трудностям и проблемам для одного человека или большего числа людей как участников процесса [8].

Анализ литературы показывает, что выделяются несколько научных подходов в понимании ролевого конфликта, главной составляющей в раскрытии проблематики является расхождение в понимании ведущей роли субъективных и объективных факторов возникновения и развития ролевых конфликтов.

Ряд ученых утверждает, что ролевой конфликт возникает по причине расхождения между ожиданиями, связанными с выполнением той или иной роли, и возможностями личности к ее выполнению. Так, Т. Парсонс считает, что при определении ролевого конфликта необходимо учитывать тот факт, что исполнитель действует в условиях несовместимых ожиданий, которые воспринимаются и осознаются им как несовместимые. Таким образом, личность оказывается в ситуации альтернативного поведения, при котором необходимо совершить тот или иной выбор. Самюэл Стоуффер добавляет, что человек должен осознавать несовместимость одновременного выполнения нескольких ролей. Даная точка зрения перекликается с положением А. Минца о преобладающей позиции восприятия и субъективной оценки конфликтной ситуации. Доктор философии Меган Хартман в своем исследовании 2014 г., посвященном чувству вины матерей, отмечает, что

многочисленная литература, написанная с целью помочь женщинам справиться с ролью матери, на самом деле существенно осложняет ситуацию, так как женщины чувствуют невозможность соответствовать представленной модели. Также она указывает на важный факт, что раньше у женщины была возможность сравнить свое выполнение роли матери с реально существующими женщинами, а именно мамами, бабушками, соседками по дому и т. д. Образ из книг и всевозможных СМИ излишне рафинирован и недостижим в реальности, что создает определенное внутреннее напряжение и диссонанс [13].

Следующий подход представлен такими учеными, как Теодор Рой Сарбин и Джеймс Тоби, они утверждали, что для возникновения ролевого конфликта необходимо наличие двух факторов:

1. Личность выполняет одновременно две роли.
2. Данные роли предъявляют противоречивые или частично противоречивые требования.

Однако М. Дойч и Р. Краусс подчеркивали, что ролевой конфликт может возникать и при выполнении одной роли, если индивид сталкивается с противоречивыми требованиями формальной и неформальной групп.

Среди ролевых конфликтов различают две разновидности [9]:

– внутриролевые, характеризующиеся противоречиями, возникающими между требованиями роли и возможностями личности. Исследования данной разновидности ролевого конфликта можно найти в работах Дж. Пьеро и А. М. Торреса;

– межролевые, когда разные ролевые позиции личности оказываются несовместимыми, данной проблеме особое внимание уделяли Р. Кан, Д. Кац.

Таким образом, можно заключить, что ролевой конфликт является сложным и неоднозначным социально-психологическим явлением, требующим многогранного изучения и с позиции структуры, и в качестве проявления в той или иной группе людей.

Проблемой ролевого конфликта работающей женщины-матери в отечественной психологии стали заниматься относительно недавно. Первые исследования, посвященные данной теме, мы встречаем в статье 1988 г., написанной Ю. Е. Алешиной, и Е. В. Лекторской [1]. В ней авторы первыми обращают внимание на необходимость изучения данной проблемы в рамках психологических наук. Как говорилось выше, тема ролевого конфликта работающей женщины в западной психологии стала активно исследоваться с 1970 г. такими психологами, как Л. Хоффман, Д. Невил и С. Дамико. Они установили так называемые проблемные зоны в возникновении ролевого конфликта работающих женщин [10]:

- 1) чувство вины, сопряженное с недостаточным вниманием по отношению к семье при выполнении профессиональных ролей;
- 2) ощущение помехи в полноценном выполнении домашних ролей из-за необходимости выполнять роли профессиональные, а также обратная ситуация при выполнении профессиональной роли;
- 3) непрерывное ощущение дефицита времени;
- 4) отсутствие поддержки своего профессионализма со стороны мужа.

Продолжая исследования Ю. Е. Алешиной и Е. В. Лекторской, О. А. Гаврилица предлагает рассматривать ролевой конфликт работающей женщины как одну из разновидностей межролевого внутриличностного конфликта личности [5]. По ее мнению, ролевой конфликт работающей женщины связан с необходимостью выполнять большое количество разнообразных, часто не совместимых ролей, в которые она вовлечена.

В концепции «ролевой напряженности», разработанной американским социальным психологом У. Гудом, чувство противоречия при реализации ролевых обязательств возникает в силу невозможности выбора ведущей и значимой роли личностью, а само чувство неудовлетворенности носит субъективный характер. По его мнению, освободиться от ролевого конфликта возможно за счет ранжирования по значимости роли, а затрату времени поставить в зависимость от следующих факторов:

- значимость данной роли для самого индивида;
- положительные и отрицательные санкций, которые последуют за невыполнение ролей;
- реакция окружающих за отказ от выполнения тех или иных ролей.

Исходя из изложенной концепции У. Гуда, женщины, совмещающие карьеру и материнство, должны для избегания ролевого конфликта выбрать ведущую роль, а выполнение остальных ролей ставить в зависимость от базовой роли. Но стоит предположить, что как раз выбор ведущей роли становится основой ролевого конфликта. Т. Ньюк считает, что личность избегает ролевого конфликта за счет того, что несовместимые роли «не пересекаются», а выполняются в разный временной диапазон и в разном месте [5]. И действительно, многие работающие женщины успешно совмещают карьеру и заботу о детях. Российский психолог З. А. Хоткина выделяет такие семейные роли, как жена, мать, хозяйка дома, бабушка. Западные социальные психологи Л. Хофман и Б. Локкер, помимо вышеперечисленных, добавляют к семейным ролям роль ответственного по уходу за младенцем, воспитателя детей, организатора развлечений, терапевта, ответственного за поддержание родственных связей [3]. При положительной семейной динамике данные роли могут с легкостью выполняться каждым из су-

пругов, создавая благополучную семейную систему. Однако в российском традиционном обществе продолжает существовать разделение на мужские и женские роли. Усилению ролевого конфликта у женщин часто способствует то, что выполнение профессиональной роли сопровождается необходимостью нести финансовую ответственность за членов семьи, у большинства женщин в приоритете не саморазвитие и реализация личностных и профессиональных качеств, а возможность улучшить материальное положение семьи. В результате мы сталкиваемся с таким феноменом, как «двойная нагрузка».

Как отмечалось ранее, наука в XX в. сделала принципиальный прорыв во всех областях, включая психологию, физиологию, новые знания существенно изменили представления о характере и важности взаимодействия ребенка и матери [12]. Ключевые работы по детской психологии появились во всех крупных научных лабораториях по психологии, не исключением стали советские и российские. Выделились основные положения и концепции, которые продолжили развиваться и дополняться на протяжении всего XX и XXI в.:

– младенец и забота о нем матери составляют единое целое, а характер взаимоотношений в представленной диаде определяет течение и глубину невроза во взрослом возрасте (З. Фрейд);

– становление психики ребенка представляет собой ряд фаз, начинающихся с полной зависимости от заботы матери, а завершающихся эмоциональной самодостаточностью и взрослыми объективными отношениям (А. Фрейд);

– существует принципиальное отличие протекания психических процессов детей от психических процессов взрослого. Влияние личности матери на развитие детей раннего возраста заключается не только в удовлетворении физиологических потребностей, но и в социальном взаимодействии, которое начинается с самого рождения (Л. С. Выготский);

– с самого рождения младенец способен распознавать сложные сигналы, подаваемые человеком, в особенности матерью (Д. Штерн);

– младенец не является простым объектом во взаимодействии со взрослым, он активный участник и субъект общения (М. И. Лисина);

– отношения привязанности к матери (или человеку ее замещающему), формирующиеся первые 12–18 месяцев, вырабатывают у ребенка ощущение безопасности, которое переносится на взаимоотношения с внешним миром в более старшем возрасте (Дж. Боулби);

– типы привязанности между матерью и младенцем (надежная, избегающая, амбивалентная), которые формируются на основании готовности матери воспринимать сигналы ребенка, влияют на дальнейшее социальное взаимодействие человека (М. Эйнсворд);

– способность ребенка к обучению зависит от формирования и развития определенных зон мозга, большое влияние на патологизацию оказывает внутриутробное инфицирование и воздействие тератогенных факторов (А. Р. Лурия и др.).

Таким образом, мы видим, насколько важной является роль матери в формировании личности ребенка, начиная с внутриутробного развития и заканчивая его вступлением в юношеский возраст. Неудивительно, что любое отклонение в развитии, сложности адаптации или трудности в обучении вызывают у матери чувство беспокойства и личной вины.

Если обратиться к проблеме взаимодействия женщин, столкнувшихся с трудностями обучения собственных детей, то становится очевидным, что они начинают испытывать колоссальную нагрузку, связанную с противоречиями в выполнении роли профессионала и матери. Можно предположить, что таким женщинам часто приходится совмещать противоречивые поведенческие паттерны и иначе строить самооощение. Например, в работе – это успех, уважение, опора на собственные силы и профессионализм, а в роли матери – бессилие, чувство вины, гнев и некомпетентность. Российские нейропсихологии, такие как А. В. Семенович, С. О. Умрихин, А. А. Цыганок, разделяют трудности школьного обучения у детей на две большие группы:

- 1) психолого-педагогические;
- 2) нейропсихологической незрелости функциональных блоков мозга.

И если совместные действия педагогов и родителей для первой группы детей имеют необходимый положительный результат, то дети из второй группы нуждаются в более сложной коррекционно-развивающей программе, которая часто выходит за рамки компетенций школьных психологов и педагогов. Таким образом, матери детей с трудностями обучения подвержены дополнительным ролевым несоответствиям.

Подводя итоги, стоит предположить о наличии следующих причин в формировании ролевого конфликта работающей женщины:

– высокие, нереалистичные требования к семейным ролям со стороны общества (женщина – главная хранительница домашнего очага, именно от матери зависит успешное развитие ребенка, никто лучше матери не может позаботиться о детях и т. д.);

– двойная нагрузка работающей женщины (неравномерное распределение домашних обязанностей внутри семьи, работа как необходимостью материальной поддержки семьи);

– психологическая неготовность к выполнению профессиональной или материнской и семейной роли.

Таким образом, несмотря на многочисленные исследования ролевого конфликта работающей женщины, необходимо дальнейшее рассмотрение этой темы, включающее в себя междисциплинарный подход, а также отражение современных культурных и общественных явлений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. Роловой конфликт работающей женщины // Вопр. психологии. 1989. № 5. С. 80–88.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учеб. пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2002. 286 с.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. 5-е изд. СПб. : Питер, 2013. 512 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
5. Гаврилица О. А. Чувство вины у работающей женщины // Вопр. психологии. 1998. № 4. С. 45–61.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2008. 544 с.
7. Кигаи Н. Материнство как профессия // Свободная мысль. 1995. № 5. С. 27–31.
8. Кошелева Ю. П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт // Вестн. МГЛУ. Образование и пед. науки. 2018. № 1. С. 132–152.
9. Глозман Ж. М., Битова А. Л., Асмолов А. Г. Нейропсихолог в реабилитации и образовании. Изд-е 3-е. М. : Теревинф, 2018. 400 с.
10. Подымов Н. А., Сульчинская Э. Э. Проблема диагностики внутриличностных конфликтов в ценностно-мотивационной сфере // Науч. результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 3. С. 71–79.
11. Трухан Е. А., Пархимович П. А., Будько Т. О., Локус ролевого конфликта и профессиональное выгорание у мужчин и женщин // Вестн. Омск. ун-та. Сер. Психология. 2019. № 3. С. 40–47.
12. Юнг К. Тэвистокские лекции. М. : АСТ, 2009. 252 с.
13. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. М. : Эксмо ; Харьков : Фолио, 2002. 864 с. (Антология мысли).
14. Hartman Meggan. Motherhood Identity. Diss. Sci. Meridian University, 2014. 270 p.



## МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МАТЕРЬЮ

**А. А. Пушкаш**

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»*

*Пермь, Россия*

*E-mail: ya.puschkasch@yandex.ru*

Подростковый период – это этап онтогенеза, находящийся между детством и взрослостью. Этот период называют и самым трудным из возрастов человека, и вторым рождением. Это время быстрых перемен и трудных испытаний. Физические изменения лишь часть процесса взросления.

Главной задачей развития в подростковом возрасте является самоопределение в сфере общечеловеческих ценностей и общения между людьми. Подросток приобретает навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, формирует более независимые отношения с родителями [2; 4]. В этот период складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, людям, обществу. Формирование социальных установок во многом зависит от развития социального интеллекта [6].

Гипотеза: мы предполагаем, что на развитие социального интеллекта влияют межличностные отношения подростков и особенности взаимодействия с матерью [1]. Цель работы: изучение особенностей проявления социального интеллекта и личностных характеристик подростков в связи с параметрами детско-родительских отношений и полом. Объектом исследования являются социальный интеллект, личностные характеристики, детско-родительские отношения. Предмет исследования: социальный интеллект и личностные характеристики подростков в связи с параметрами детско-родительских отношений и полом.

Задачи исследования:

1) выявить характер взаимосвязи между особенностями детско-родительских отношений, межличностными отношениями и параметрами социального интеллекта подростков разного пола;

2) выявить различия в уровне выраженности социального интеллекта, межличностных отношений и детско-родительских отношений между группами мальчиков и девочек.

Методы исследования: Методика исследования социального интеллекта (адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена) [3]; тест «Подростки о родителях» Шафера (в модификации Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына) [5]; Диагностика межличностных отношений (Т. Лири).

Выборка (участники исследования). Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 82». В исследовании приняли участие ученики 7-х и 8-х классов в количестве 100 чел. (55 девочек и 45 мальчиков) в возрасте 13–14 лет.

Обработка результатов эмпирических данных осуществлялась методами математической обработки данных: сравнительный анализ по Т-критерию Ч. Стьюдента, кластерный анализ, корреляционный анализ.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. 11 % подростков почти способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. 1 % подростков способен правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. У 9 % подростков наблюдается высокий уровень познания чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, а у 27 % – выше среднего. 11 % подростков способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике.

2. Высокий уровень социального интеллекта не выявлен у подростков, а выше среднего обнаружен у 15 %. 4 % подростков – с низким социальным интеллектом, при этом они могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. А с уровнем социального интеллекта ниже среднего – 41 %.

3. У 38 % подростков родители не применяют грубую силу, стараются положительно воспринимать ребенка, что может иногда перерасти в гиперопеку. У 32 % подростков матери стремятся дистанцироваться от детей, стараются быть более строгими, серьезными, показывая зависимость от этой роли. Но при этом значительная часть матерей ведут себя наоборот: стремятся быть с ребенком ближе, жертвуя собой, стараются больше быть мягкими, добрыми. 25 % матерей подозрительны в отношениях к ребенку, агрессивны, резки и жестоки, мало следуют социальным нормам поведения. У 43 % подростков матери стараются значительно дистанцироваться от ребенка, стремятся к автономии, они не воспринимают ребенка как личность со своими чувствами, мыслями, представлениями и побуждениями. Лишь 24 % матерей подростков имеют противоположные позиции, так как у них слабо выражен уровень автономности. У 43 % подростков матери непоследовательны и непредсказуемы в своих воспитательных позициях; господство силы и амбиций и тут же покорность, деликатность и недоверчивая подозрительность сменяют друг друга. Такое поведение на среднем уровне у 52 % подростков, а слабо выражено у 5 % подростков.

7 % подростков более покорны, склонны к самоунижению, слабовольны, склонны уступать всем и во всем, приписывают себе вину, пассивны, стремятся найти опору в ком-либо более сильном. А 13 % подростков более дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, стремятся к целям микрогрупп, имеют развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильны.

4. Кластерный анализ показал, что позитивный интерес изначально объединен с директивностью, затем с враждебностью и автономностью, где враждебность объединена с непоследовательностью у подростков.

5. Статическое сравнение показало, что показатели социального интеллекта у мальчиков-подростков и девочек-подростков статически не отличаются.

6. Корреляционный анализ показал, что у мальчиков социальный интеллект напрямую связан с дружелюбием и альтруистическим поведением. Способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике у мальчиков напрямую связана с эгоистичностью, дружелюбием, альтруистическим поведением и доминированием в отношениях, а обратно связана с агрессивным поведением. Умение предвидеть последствия поведения напрямую связано с эгоистичностью и доминированием, а обратно связано с подозрительным и зависимым поведением.

7. Корреляционный анализ показал, что у девочек-подростков социальный интеллект напрямую связан с авторитарным поведением, доминированием и дружелюбностью, а обратно связан с подозрительным отношением. Способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике у девочек напрямую связана с авторитарным поведением, дружелюбием, альтруистическим поведением и доминированием в отношениях, а обратно связана с непоследовательностью матери и подчиняемым поведением. Высокая чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, умение быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу напрямую, связаны с авторитарным, альтруистическим, дружелюбным поведением и доминированием, а обратно связаны с агрессивным, подчиняемым поведением, подозрительным отношением во взаимодействии. Способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам у подростков связана с доминированием, а обратно связана с зависимым поведением. Умение предвидеть последствия поведения напрямую связано с авторитарным поведением и доминированием.

8. Таким образом, только у девочек способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике обратно связана с непоследовательностью матери, т. е. чем более резкую смену стиля, приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и, наоборот, переход от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению, показывает мать, тем более низкая способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике у дочери-подростка.

9. Можно сказать, что изучение социального интеллекта и межличностных отношений в связи с параметрами детско-родительских отношений и полом подростков предоставило возможность более целостно взглянуть на особенности формирования социального интеллекта подростков.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексеева М. Е. Роль матери в воспитании детей // Концепт. 2019. Т. 30. С. 238–241. URL: <http://ekonscept.ru/2016/56626.htm> (дата обращения: 16.03.2017).
2. Архиреева Т. В. Психология родительства и детско-родительских отношений. Великий Новгород, 2010. 459 с.
3. Белова С. С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН. 2019. С. 109–119.
4. Борисова С. С., Влияние семьи на воспитание детей // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов с междунар участием / под ред. М. М. Прокопьевой, В. В. Находкина, М. И. Андросовой. Чебоксары, 2015. С. 97–98.
5. Губкина Т. К. Подросток и взрослый: Пути взаимопонимания // Вестник практической психологии и образования. 2004. № 1. С. 80–95.
6. Демина Л. Д. факторы становления и развития социального интеллекта личности // Изв. Алтайского гос. ун-та. 2005. № 2.

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В США В ПЕРИОД ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ<sup>1</sup>

**В. А. Рафикова**

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»*

*Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: veronikarafikova1996@gmail.com*

Периоды мировых войн справедливо считаются временами расцвета для психологической науки: несмотря на тяжелое положение во всех сферах жизни общества, вынужденное нахождение ученых в условиях постоянной угрозы их жизни, не говоря уже о таких трудностях, как нехватка финансовых и технических средств для обеспечения нормального протекания научной деятельности, в периоды серьезных катаклизмов научное сообщество проявляет тенденции к мобилизации всех своих сил для минимизации человеческих и ресурсных потерь, а также к активному поиску способов борьбы с противником. Психологическую науку это касается напрямую: ее возможности как дисциплины, сфера влияния которой традиционно распространяется на человеческое, психическое во всех его проявлениях, в периоды войн становятся крайне необходимы. Однако такая связь не является односторонней: в трудные для общества времена наука не только служит общественным запросам, но и во многом обогащается сама, попадая в ситуацию, где может проявить себя в новых условиях. Периоды социальных потрясений позволяют не только мобилизовать уже имеющиеся силы в виде накопленных знаний и усовершенствовать традиционно используемые методы: самое ценное для раскрытия потенциала науки заключается в том, что в тяжелые времена она часто без имеющихся на то предпосылок порождает и принципиально новые способы решения возникших перед обществом проблем. Одним из таких направлений можно считать тот виток развития, который претерпела социальная психология во время Второй мировой войны. Д. Картрайт пишет, что если Первая мировая война для американской психологии – это время расцвета психометрики, повального распространения различного рода методов психологического тестирования, то Вторая мировая война – это «звездный час» для социальной психологии, и в 1947 г. она кардинально отличалась от того, что представляла из себя в 1939 г. [2, р. 333]. Главным поворотом социальной психологии, совершенным во время Второй мировой войны, стало обращение ученых к изучению реальных, насущных проблем общества, общественных запросов, которые находились в актуальной повестке. Сказать, что изучение социаль-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 20-313-90004.

но-психологических проблем не было сферой интересов ученых в довоенный период было бы, конечно, неверно: просто раньше поле интересов персонологов и социальных психологов лежало, скорее, в области разработки теоретических моделей тех или иных срезов социальных отношений или в областях, где полученные знания слабо конвертировались в конкретные способы решения социально-психологических проблем.

Так, довоенное издание «Экспериментальная социальная психология» [12], вышедшее как раз в 1939 г. – незадолго до начала войны, является своеобразной чертой перелома в интересах социальной психологии. Совокупность тем, поднимаемых авторами, представленный ими исследовательский материал позволяют говорить о том, что большей интерес ученых был сосредоточен на проблемах довольно узких групп населения, в частности, студентов и школьников (возможно, это связано с проявлением и по сей день остающейся актуальной для психологии проблемы близости и доступности изучаемой выборки и связанных с этим искажений в результатах). Проблемы изучения крупных социальных сообществ и тем более исследования целых популяций практически не поднимались.

Мобилизация сил ученых для общей цели – борьбы с врагом и защиты мирного населения – закономерно влечет за собой тенденции к междисциплинарности, появлению исследований на стыке разных научных направлений. Этот фактор явился одним из ключевых для расцвета социальной психологии: условия военного времени повлияли на расширение интересов психологов, работавших в других направлениях: психофизиологов, клинических психологов, зоопсихологов и др. Поскольку многие из таких специалистов в своей работе использовали методы естественных наук, которые ассоциируются со «строго научными», они привнесли их и в социальную психологию. Так, стало понятно, что социальные группы можно изучать в том числе и экспериментальными методами в лабораторных условиях, а происходящий в то же время прогресс в таких отраслях, как тестология, психометрика и методы профессионального отбора (которые тоже являются отличительной чертой американской психологии в военное время, о чем будет сказано далее), позволил применять количественные методы изучения больших социальных групп, таких как целые нации.

Анализ существующих исследований позволяет сказать, что большинство из них было посвящено выработке способов решения конкретных проблем с точки зрения чисто технологической составляющей; исследователей интересовала эта сторона вопроса больше, чем строгая научность и тем более объяснительный

теоретический потенциал исследования, а также возможности для построения теоретических моделей. Более того, во время Второй мировой войны было накоплено настолько большое количество эмпирического материала, что процесс его теоретического осмысления и интерпретации до сих пор является незавершенным [2, р. 334]

Так, одним из важнейших направлений исследований социальных психологов было изучение уникальных социальных феноменов, таких как страх и агрессия. И для Советского Союза, и для США 1941 г. ознаменовался фактическим вступлением во Вторую мировую войну: с нападением Германии и Японии соответственно. Однако настроения, царившие в Европе конца 1930-х гг., и начало Второй мировой войны для других стран уже успели оказать влияние на тематику исследований, проводимых в пока еще не вступивших в войну странах. Одна из таких работ – «Фрустрация и агрессия», которая была опубликована в 1939 г. в издательстве Йельского университета, в которой был предложен набор принципов, порождающих агрессивное поведение. Основной тезис работы, заключающийся в том, что состояние фрустрации всегда предшествует агрессии, был взят на вооружение и был принят в качестве центрального в последующих исследованиях военного времени, таких как третье ежегодное издание Общества психологических исследований социальных проблем «Человеческая природа и несокрушимый мир» [13], Гарвардский буклет «Азбука поиска козла отпущения», редактором и автором предисловия которого был Г. Олпорт [5]. Полученные результаты были разработаны в экспериментальных исследованиях Дж. Френча [4] и Э. Райта [15]. Еще одним важным феноменом, привлекавшим внимание исследователей, был феномен страха. В 1943 г. вышла работа Д. Долларда «Страх в бою», где была проанализирована природа этого явления, выделены виды страха, а также предложены практические рекомендации по снижению негативных последствий [3]. Результаты уже эмпирических исследований, проводимых под руководством психологической службы ВВС США с использованием специального опросника, фиксирующего симптомы страха и связанные с ним факторы, обобщены в труде П. Мокора [1].

Феномены социального воздействия также были одним из наиболее распространенных направлений исследований, так как информационно-психологическое воздействие (как на противника, так и на своих военнослужащих) – неотъемлемая часть любого военного конфликта. Во время Второй мировой войны эти вопросы также оказались в сфере влияния социальной психологии. Так, Р. Крачфилд занимался проблемой поиска адекватных инструментов изучения общественного мнения [11], а К. Ховланд исследовал социальные установки военнослужащих. Результатом выступила знаменитая «Матрица убеждающей

коммуникации», в которой Ховланд учел выводы экспериментальных исследований влияния пропагандистских фильмов на поведение солдат, изменения мнения после воздействия разными способами поданной информации и т. д. [7; 8; 9].

Важно отметить, что в период Второй мировой войны популярным направлением исследований было также изучение поведения мирного населения. Одним из наиболее примечательных исследований, проведенных на выборке не участвовавших в боях граждан, были исследования экономического поведения. Результатом объединения усилий экономистов и психологов стала опубликованная в 1942 г. книга о психолого-экономической проблеме контроля инфляции, которая обобщала теоретические выводы с весьма практичными рекомендациями по этой проблеме [10]. Позже Дж. Катона проводил исследования поведения ритейлеров в ситуации ограничений военного времени, результаты которого стали ценной информацией для Управления по регулированию цен [14]. В дальнейшем Э. Хилгард, президент Общества психологического изучения социальных проблем, описывая основные вехи в изучении экономического поведения, особо подчеркивал исследования Дж. Катона и подобные им как имеющие чрезвычайную практическую ценность [6].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мокор П. Х. Военная Психология и реальность боя // Современная буржуазная военная психология. М., 1964. С. 47–63.
2. Cartwright D. Social psychology in the United States during the second World War // Hum Relat. 1948. Vol. 1, N 3. P. 333–352. <https://doi.org/10.1177/001872674800100305>.
3. Dollard J. Fear in Battle. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1944.
4. French J. R. P. Organized and unorganized groups under fear and frustration. Univ. Ia. Stud., 1944. 20. P. 229–308.
5. Harvard University, Department of Psychology. The ABC's of Scapegoating. Chicago : Central Y.M.C.A. College, 1943.
6. Hilgard E. R. Psychological factors in the restoration of the civilian economy // J. Cons. Psychol. 1946. Vol. 10. P. 15–22
7. Hovland C. I. Psychology of the communicative process. In Communications in Modern Society, ed. W. Schramm, Urbana : University of Illinois Press, 1948. P. 59–65.
8. Hovland C. I. Social communication // Proc. Am. Philos. Soc. 1948. Vol. 92. P. 371–375.
9. Hovland C. I., Lumsdaine A. A., Sheffield F. D. Experiments on Mass Communication. Princeton : Princeton University Press, 1949.
10. Katona G. War Without Inflation. New York : Columbia Univ. Press, 1945.
11. Krech D., Crutchfield, R. S. Theory and Problems of Social Psychology. N. Y. : McGraw-Hill, 1948.
12. Murphy G., Murphy L. B., Newcomb T. M. Experimental social psychology. New York : Harper & Brothers, 1939.
13. Murphy G. Human Nature and Enduring Peace. Boston : Houghton Mifflin, 1945.
14. Price Control and Business. Bloomington : Principia Press, 1945.
15. Wright E. Constructiveness of play as affected by group organization and frustration. Charact. & Person., 1942. 11. P. 40–49.



## КОРРУПЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**В. А. Спиридонова**

*ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»*

*Саратов, Россия*

*E-mail: vika.spiridonova59w01@mail.ru*

Несмотря на то что за последние годы были приняты законодательные нормы, а именно Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», проблема коррупции является одной из самых актуальных в нашей стране.

Отметим, что наиболее точное определение коррупции дал Джо-зеф Сентурия: «Коррупция – злоупотребление публичной властью ради частной выгоды» [6]. Именно коррупция представляет собой опасную угрозу для государства и общества в целом.

Но есть исключения – это страны, в которых получилось значительно снизить коррупцию. Например, можно привести яркий пример коррупционных действий в Республике Сингапур. В 1965 г. эта республика считалась самой коррумпированной. Однако благодаря новому президенту Ли Куан Ю данная проблема была решена мгновенно. И в настоящее время в этой стране отмечается низкий уровень коррупции, причиной которой был низкий уровень жизни в стране и маленькие заработные платы госслужащих. Говоря о методах борьбы, следует указать следующее: введена система проверок чиновников; налажена система взаимодействия с гражданами, сообщающими о фактах нарушений со стороны государственных служащих [2].

Снижение уровня коррупции зависит не только от правовых и принудительных мер, но и от антикоррупционных мер устойчивости, которые в дальнейшем становятся социальной нормой. В связи с этим психологическая наука может помочь выработать эффективные способы борьбы с коррупцией, а именно уточнить, какие ценности, идеалы должны быть в современном обществе для того, чтобы побороть этот «опасный вирус – коррупцию».

Склонность к коррупции – это поведение человека в ситуации, когда происходит коррупционное давление.

В частности, именно сотрудники органов внутренних дел – приверженцы коррупционных действий. Психологическое исследование позволило установить: когда сотрудники общаются с небольшим количеством людей, у них появляется отсутствие жалости по отношению к жертвам коррупции. Но при этом выявилось, что психологический портрет коррупционеров близок к портрету бывших сотрудников пра-

воохранительных органов, которые осуждены за общеуголовные преступления. Сотрудники считают, что расплата за нее не наступит никогда.

Личность типичного коррупционера очень интересна. Коррупционер всегда энергичен, активен, инициативен, слабо подвержен контролю со стороны, эмоционально устойчив. Часто коррупционер является внешне законопослушным, порядочным и максимально патриотичным человеком, что отводит от него подозрение; добивается высокого социального положения и статуса, образован, не грубит и не хамит, воспитан. В своих исследованиях психологи отмечают, что коррупционер – личность эмоционально устойчивая, лицемерная, почти не поддающаяся психосоциальному воздействию, обладает навыками лидера.

Например, можно привести самого известного коррупционера в государственных структурах. Полковник ФСБ Дмитрий Сенин был осужден за получение взяток в крупных размерах. Именно эта личность подходит под описание типичного коррупционера.

Одним из главных факторов склонности к коррупционному поведению является скрытая агрессия. Так, китайские чиновники, осужденные за коррупционные действия, выйдя на свободу, кончают жизнь самоубийством. По причине стыда за свои действия, которые опорочили их честь и истинное лицо. А вот в России совсем наоборот: государственные служащие не переживают из-за угрызения совести. Чаще всего они выдают себя за жертву коррупционных действий. Для наших чиновников ценность закона находится ниже всех ценностей морали.

В 2016–2017 гг. в Университете прокуратуры Российской Федерации было проведено исследование «Личность коррупционного преступника». В нем принимали участие криминологи, специалисты в области уголовного права. Исследование показало, что именно низкая ценность закона порождает коррупционные действия. А также для законопослушных государственных служащих наличие некоторого среднего уровня жизненного комфорта лучше, чем выполнение требований закона. Но достижение высокого материального положения, богатства, в свою очередь, менее значимы, чем исполнение требований закона [3].

Социально-психологическое изучение коррупционного поведения позволило разделить и определить два ведущих мотива: первый – стремление к получению материальных благ, второй – отношение к коррупции как к опасной игре, в результате которой возникает азарт. По мнению Ю. М. Антоняна, «игровые мотивы в коррупционном поведении переплетаются с корыстными и начинают мощно детерминировать друг друга. Наличие именно этих двух мотивов объясняет нам распространение коррупции. Данная мотивация реализуется в течение многих лет, становясь образом жизни» [7].

О. В. Ванновская затронула в своей работе психологию коррупционного поведения государственных служащих. В основе исследования – теория отчуждения, которая, по мнению автора, является одним из основных механизмов данного явления. Коррупционеры нечувствительны к влиянию нравственных, профессиональных и юридических норм и ценностей. В целом работа О. В. Ванновской может быть полезна не только исследователям психологии коррупционного поведения, студентам, но и представителям органов государственной власти [4].

Можно предложить следующий вариант решения данной проблемы – использование полиграфа. Случаи применения обязательных опросов с применением полиграфа будут осуществляться при приеме на государственную и муниципальную службу. Психологический отбор является одним из видов профессионального отбора кадров, он предполагает опрос с использованием полиграфа. В настоящее время существует законопроект «О применении полиграфа в Российской Федерации». Данный законопроект определяет предмет, цели и сферу его применения, а также закрепляет основные понятия и термины, используемые в психофизиологическом исследовании. Однако через два года его сняли с рассмотрения. Причиной послужило несоблюдение авторами текста правил внесения законопроекта, а также несоответствие ст. 105 Регламента Госдумы [1].

Член Общественной палаты и Совета по противодействию коррупции при президенте России Анатолий Кучерена, напротив, поддержал идею проведения психологического тестирования для кандидатов на замещение государственных должностей. По его мнению, тестирование и психологическую подготовку кандидаты на государственную должность должны проходить на стадии приема на работу [5].

Поэтому полиграф можно рассматривать в качестве дополнительного, а не основного средства профилактики коррупционных правонарушений, поскольку он не выявляет ложь в прямом смысле, а только фиксирует психофизиологические реакции организма человека на те или иные вопросы. Полиграф может выделить субъективно важные для опрашиваемого темы, обратить на них внимание инициатора проверки, и только. Однако для его применения на практике необходимо дополнить законодательство о государственной и муниципальной службе предписаниями, допускающими применение полиграфа, а также раскрыть процедуру осуществления исследования и интерпретирования его результатов в отдельном ведомственном акте, регулирующем вопросы профессионального психофизиологического отбора на государственную гражданскую службу и муниципальную службу.

Таким образом, для того чтобы борьба с коррупцией принесла положительный результат, нужно сейчас обратить большое внимание на

психологические программы противодействия коррупции. Это позволит искоренить коррупцию в системе общественного сознания, а также обеспечить психологический инструмент для реализации предлагаемого комплекса мер для поддержания процветания нашей страны.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. О применении полиграфа в Российской Федерации : проект Федерального закона № 478780-5. URL: <https://lawlinks.ru/zakon-o-poligrafe/> (дата обращения: 02.03.2021).
2. Спиридонова В. А. Актуальные проблемы противодействия коррупции в системе государственной службы // Правовые воззрения будущего : материалы Всерос. науч. конф. студентов и аспирантов. Санкт-Петербург, 22–23 дек. 2020 г. С. 74.
3. Кроз М. В., Ратинова Н. А. Ценностные ориентации коррупционных преступников // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 61. С. 5.
4. Ванновская О. В. Психология коррупционного поведения госслужащих. СПб.: Книжный дом, 2013.
5. Гербеков И. И. Полиграф как техническое средство профилактики коррупционных правонарушений // Юрид. наука и правоохранит. практика. 2019. № 3(49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poligraf-kak-tehnicheskoe-sredstvo-profilaktiki-korrupcionnyh-pravonarusheniy> (дата обращения: 02.03.2021).
6. Довбня А. И., Юрковский А. В. Основные подходы к понятию коррупции // Вестн. Барнаул. юрид. ин-та МВД России. 2016. № 1 (30). С. 27–28.
7. Антонян Ю. М. Типология коррупции и коррупционного поведения. URL: <http://antonyan-jm.narod.ru/inter3.html> (дата обращения: 12.03.2021).

## ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ

**И. А. Тишанинов**

*ГОБПОУ «Чаплыгинский аграрный колледж»*

*Лунецк, Россия*

*E-mail: tishaninov@yandex.ru*

Влияние современной музыки на молодежь, школьников, подростков в XX в. очень велико. Тенденция роста внушений через музыкальных исполнителей достигает своего апогея, но это не предел [1].

Странно, что эта проблема как никогда актуальна, современная музыка настолько плотно засела в неокрепшие умы, что подростки, да и люди в целом совершают поступки, которые впоследствии не могут объяснить.

Так что же такое современная музыка? Современной музыкой называют произведения различных музыкальных жанров, ориентированные на широкую публику на данном временном участке. Сейчас большинство современных исполнителей среди поп-, рэп-, рок-культуры имеют психические расстройства, наркотические зависимости, тягу к суициду и т. д.

Проблема в том, что все песни, треки современных музыкантов находятся в открытом доступе. В силу своего возраста подростки легко внушаемы, и легче это сделать через песни – навязать развязный образ жизни, употребление наркотических веществ, алкоголя, беспорядочный секс и многое другое.

В поставленные задачи входила разработка анкеты «Влияние современной музыки на сознание молодежи». Музыка может использоваться как замаскированный инструмент воздействия на подсознание и как один из методов воспитания сознания. Каждый раз, прослушивая ту или иную песню, мы как будто вверяем свой мозг исполнителям.

Первые три вопроса анкеты помогут точно определить излюбленный музыкальный жанр или направление тестируемого, а также продолжительность прослушивания данного жанра. Вторая часть анкеты включает в себя шесть вопросов, которые, в свою очередь, покажут, как сильно музыка влияет на жизнь.

Когда слушаешь электронную музыку в стиле драм-н-бэйс, дабстеп, электро, клубная, повышается активность, улучшается настроение; при прослушивании поп- и рэп-музыки повышается концентрация, уходит напряжение. Поп- и рэп-жанры требуют особого внимания, так как основная составляющая песен – это послы автора, его представление о мире и социуме.

Не всегда рэп несет только положительные черты. От периода становления личности во многом зависит будущая жизнь человека, процесс социализации его личности в обществе. Немаловажное влияние на этот процесс оказывает рэп. Местами рэп вызывает агрессивность, например, такие поджанры, как хорроркор.

Спокойная фоновая классическая и народная музыка усиливает состояние расслабленности. При прослушивании рок-музыки (метала, хардкора и др.) стимулируется активное движение, но при долгом прослушивании эта музыка вызывает диссонанс и агрессивность. Толкование вопросов анкетирования представлено в таблице.

Таблица

Толкование вопросов анкетирования

Вопрос	Да	Нет
Развитость музыкального мышления через получение начального музыкального образования	Присутствует	Отсутствует
Влияние музыки или мелодий на сознание и организм человека в целом	Присутствует	Отсутствует
Прослушивание одной и той же мелодии говорит о наличии дезориентации в своих музыкальных вкусах	Присутствует	Отсутствует
Во время прослушивания музыки вы стараетесь уйти от реальных проблем, представить себя в роли исполнителя жанра, который вам нравится. Другими словами, это называется недостаток внимания. Я хочу быть в центре внимания. Я хочу делать так же, как он. Я хочу заводить толпу. Я хочу играть на музыкальном инструменте так же, как он. Я восхищаюсь им	Присутствует	Отсутствует
Создание музыки является кульминацией недостатка внимания и вызвано влиянием исполнителей на свою аудиторию. Через музыку человек выражает свои эмоции (отрицательные или положительные). Вопрос показывает развитость влияния на человека музыкальной культуры, ее положительные и отрицательные стороны	Присутствует	Отсутствует

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная музыка оказывает влияние на мировоззрение подростков, на их психологическое состояние, навязывает нездоровый социальный интерес, оправдывает употребление наркотических веществ и алкоголя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аре Бреан. Музыка и мозг. М. : 2019. 270 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ АТЕИСТОВ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

**В. В. Шеина, Е. А. Сукнева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: sheina\_vika@inbox.ru*

В современном обществе религия является не просто мировоззренческой системой, в основе которой лежит вера в сверхъестественное. Массовое обращение к религии можно наблюдать в группах населения разных возрастов, но особое внимание уделяется молодежи. В данный возрастной период происходит становление ориентаций молодых людей. Религиозная принадлежность является критерием интеграции личности в социум [4]. Это создает условия для изучения места религии в мировоззренческой системе личности религиозного человека и сторонника атеистического мировоззрения, и для исследования влияния разных воззрений на развитие человека.

Понятие локуса контроля было сформулировано Дж. Роттером. Современные исследования, посвященные проблеме особенностей локуса контроля, проводятся многими авторами, среди которых можно отметить О. В. Ануфриеву, В. Б. Токареву, Е. В. Крутых, Е. В. Селезневу. Локус контроля представляет собой важную личностную характеристику, которая отражает степень самостоятельности, независимости и активности человека, в принятии ответственности за происходящие в его жизни события [5]. Локус контроля обуславливает процессы саморегуляции человека, организует и направляет его деятельность на получение требуемого результата [2]. Достижение поставленных целей может сопровождаться различными трудностями, поэтому для молодых людей становится важным поиск ресурсов для совладания с проблемными ситуациями [6]. Религиозность может выступать в качестве внутреннего ресурса, который будет способствовать успешному преодолению возникших сложностей. Специфика локализации субъективного контроля у атеистов является нераскрытой в психологической науке. Целью данного исследования стало изучение особенностей локуса контроля атеистов в период ранней зрелости. В исследовании приняли участие 30 чел. в возрасте от 20 до 30 лет. Были сформированы две выборки по 15 чел.: люди атеистического мировоззрения и люди, исповедующие христианство.

В качестве эмпирических методов исследования были использованы следующие: методика «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд) [3], анкетирование для определе-

ния вероисповедания испытуемых. Обработка результатов проводилась с использованием математико-статистического метода – *T*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Сравнение средних значений по шкалам выбранной методики представлены в таблице.

Таблица  
Результаты исследования уровня субъективного контроля атеистов и христиан

Шкала	Среднее значение		<i>T</i> -критерий Стьюдента	Значимость
	Атеисты	Христиане		
Общая интернальность	3,7	5,4	2,3	0,028
Интернальность достижений	3,4	4,6	1,5	0,146
Интернальность неудач	5,7	7,0	1,7	0,105
Интернальность семейных отношений	3,5	4,5	1,3	0,196
Интернальность производственных отношений	3,5	4,1	0,8	0,385
Интернальность межличностных отношений	5,5	7,1	2,6	0,014
Интернальность в отношении здоровья – болезни	3,6	6,3	3,7	0,001

Статистически были подтверждены различия между выборками верующих и неверующих по шкалам: общей интернальности  $t = 2,3$  (при  $p \leq 0,05$ ), интернальности в области межличностных отношений  $t = 2,6$  (при  $p \leq 0,05$ ), в отношении здоровья и болезни  $t = 3,7$  (при  $p \leq 0,01$ ).

Наиболее значимые различия были выявлены по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни. Христиане отличаются наибольшей готовностью нести ответственность за свое здоровье и в случае болезни считают, что выздоровление во многом зависит от их действий. Атеисты относятся к своему здоровью невнимательно, болезнь считают делом случая и надеются на помощь со стороны других людей.

По результатам шкалы межличностных отношений можно говорить о том, что верующим свойственен высокий уровень интернальности, для атеистов характерен средний результат. В обеих выборках испытуемые проявляют способность контролировать свои взаимоотношения с другими людьми, считают себя способными налаживать контакт, проявлять уважение к себе и другим. Более высокие результаты христиан могут говорить о большей готовности нести ответственность за свои действия в области межличностных отношений.

Различия по шкале общей интернальности свидетельствуют о том, что атеисты скорее склонны проявлять экстернальный локус контроля, а верующие христиане имеют тенденцию к интернальному локусу контроля. Верующие чаще видят связь между своими действиями и значимыми для них событиями, поэтому чувствуют контроль над



эмоционально положительными ситуациями. Склонность приписывать ответственность внешним факторам у атеистов может вести к избеганию саморазвития как способу совершенствования себя и приобретения опыта продуктивного выстраивания жизни [1]. Значимых различий по таким шкалам, как интернальность в области достижений, неудач, семейных отношений, производственных отношений, не обнаружилось. Это может свидетельствовать о том, что на полученные результаты в основном влияют иные факторы.

Таким образом, можно говорить о том, что локализация субъективного контроля детерминирована различными свойствами личности, в том числе религиозностью. Проведенное исследование выявило статистически значимые различия в выборках атеистов и христиан. У молодых людей, считающих себя атеистами, прослеживается большая тенденция неверия в свои силы и невозможности совершения собственных выборов. Атеисты с большей вероятностью не соотносят свои действия со своей ответственностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крутых Е. В. Взаимосвязь самоактуализации и локуса контроля личности // В мире науч. открытий. 2014. № 5 (53). С. 520–526.
2. Кузнецова Ю. С. Изучение особенностей локуса контроля личности как способа принятия ответственности за свою жизнь // Журн. науч. публ. аспирантов и докторантов. 2007. URL: <http://www.jumal.org/articles/2007/psih15.html> (дата обращения: 19.01.2020).
3. Мишин Ю. В. Аспекты субъективного контроля религиозной и нерелигиозной личности // Гуманит. науки. 2019. № 2 (46). С. 153–159.
4. Попова В. В., Верещагина М. В. Понятие религиозной и этнической идентичности // Междунар. науч.-исслед. журн. 2015. № 6 (37). С. 55–56.
5. Селезнева Е. В. Особенности ответственного поведения у студентов // Акмеология. 2017. № 1 (61). С. 18–22.
6. Чернецкая Н. И. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий системы «человек – человек» // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2016. Т. 16. С. 57–66.

## **РАЗДЕЛ 4**

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

## **АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА «МЕТОД ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОЖИВАНИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА» В ТЕРАПИИ ДИССОЦИИ И РАССТРОЙСТВА МНОЖЕСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Н. В. Дякина**

*ТОГБУЗ «Мичуринская психиатрическая больница»*

*Мичуринск, Россия*

*E-mail: dyakina2011@yandex.ru*

Диссоциация – первичный инстинктивный механизм защиты психики (инстинкт самосохранения), который запускается при сильном воздействии негативного (травмирующего) события [1]. Защитная функция диссоциации – через расщепление сохранить психику от более серьезных повреждений. Специфика феномена заключается в том, что человек может отделить от себя как негативные, так и позитивные эмоции, если те вызывают состояние дистресса.

Диссоциация личности бывает двух типов: нормативная и патологическая. В первом случае речь идет о естественной защитной реакции на стресс, потрясение, неприятные переживания. Диссоциация в норме возникает в трудных ситуациях, где от человека требуется сохранять собранность, сдержанность, рациональность, но он не может сознательно взять себя в руки. Тогда включается бессознательный процесс – защитный механизм психики. В итоге человек получает преимущество над ситуацией, может трезво оценить ее и принять рациональное решение. В этом случае диссоциацию можно рассматривать как средство адаптации, а не как защитный механизм.

При патологической форме человек диссоциируется в любых эмоциональных ситуациях, а не только в трудных жизненных обстоятельствах. Таких людей называют толстокожими, равнодушными, холодными, черствыми, безэмоциональными. Они исключают любой негатив, отказываются решать конфликты, не готовы к продуктивному социальному взаимодействию. Такое поведение может привести к изоляции. Говоря о влиянии психической травмы на психику, мы подразумеваем распад психики с целью сохранения жизнедеятельности всего организма целом. Таким образом, для сохранения жизнеспособности запускается целый комплекс психических нарушений личности, для которого характерны трансформации психических процессов или расстройство целого ряда процессов, протекающих в психике, таких как чувство личностной идентичности, память, сознание, осознание беспрерывности собственной идентичности.

Специалисты, работающие с пациентами с диссоциативным расстройством личности, отмечают, что подавляющее большинство в прошлом были жертвами сексуального, физического или эмоционального насилия, а следовательно, жизнь их наполнена секретами и тайнами, которые они зачастую не раскрывают не только окружающим, но и самим себе [2].

Психологическая проработка прошлого негативного опыта и скрытых переживаний помогает пациентам сформировать более адекватные и продуктивные способы совладания. Замена патологических способов защиты на более приемлемые зависит от глубины раскрытия и проработки скрытых травматических переживаний. Эффективность коррекционной работы основана на раскрытии и проживании эпизодов прошлого, отреагировании и интегрировании своего прошлого. Успешная проработка и ассимиляция травматического опыта, разделенного между альтер-личностями, возможна только при участии в работе и активном сотрудничестве всех составляющих личностного единства.

Таким образом, для успешной интеграции личности при терапии диссоциации и расстройства множественной личности необходимо запустить процесс эмоциональной отработки скрытых от главной личности и от большей части альтернизирующих компонентов личностной системы травматических эпизодов жизненного опыта. Поскольку ни специалист, работающий с пациентом, ни сам пациент не имеет точной информации о ситуациях, ставших триггерным механизмом диссоциации, то работа по реконструкции анамнеза жизни становится серьезным препятствием в интегрировании личности. Мы предлагаем к использованию авторскую методику «Метод драматического проживания травматического опыта». Данная методика базируется на психодраме как методе психокоррекции. Однако, в отличие от классической психодрамы, данный метод является индивидуальной, а не групповой формой работы.

Пациенту предлагается к просмотру видеосюжет, близкий по содержанию к его личному опыту. Поскольку лица, страдающие диссоциацией, обладают высокой способностью «вживаться в предлагаемые обстоятельства», пациент начинает ощущать себя протагонистом и получает возможность, проживая чужую историю, отработать свои собственные эмоции, которые он в свое время не прожил, что и запустило в действие патологический процесс диссоциации.

Установленный крепкий раппорт не только с главной личностью, но и с альтер-личностями позволяет ослабить защитные механизмы диссоциации и создает для пациента максимально комфортные условия для эмоционального реагирования. Метод базируется на принци-

пах конфиденциальности и безоценочности, что также позволяет пациенту раскрепоститься в проявлении своих эмоциональных реакций.

В повседневной жизни пациент сознательно либо неосознанно (в случае расстройства множественной личности) избегает ситуаций, которые могут вызвать воспоминания о пережитых травматических ситуациях, а потому не имеет возможности ассимилировать свой жизненный опыт и интегрировать личностный континуум.

Несомненно, что работа по реконструкции и интегрированию тарвмирующего жизненного опыта в осознание пациента заключается не только в том, чтобы найти эмоциональный триггер, который способствует запуску мнестических механизмов. В дальнейшем помогающий специалист должен помочь пациенту проработать отрицательные воспоминания и освободиться от негативных эмоциональных реакций на травматическое воспоминание.

Суть данного метода заключается в том, что мы вызываем воспоминания пациента о негативном опыте, повлекшем диссоциацию, без прибегания к погружению в трас или гипноз, а используя ресурсные возможности пациента, вызываем вытесненные воспоминания через эмоциональный отклик в ходе драматического переживания чужого опыта.

Данный метод показал высокую эффективность в нашем практическом опыте работы с пациенткой с расстройством множественной личности.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Дякина Н. В. Диссоциация и расстройство множественной личности как следствие перенесенных психических травм в детском возрасте. Мичуринск, 2020. 42 с.

2. Патнем Фрэнк В. Диагностика и лечение расстройства множественной личности :пер. сангл. М. : Когито-Центр, 2004. 440 с. (Клиническая психология).

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

**Д. А. Еремина, И. С. Короткова, О. Ю. Щелкова, М. В. Яковлева**

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»*

*Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: m.v.yakovleva@spbu.ru*

Работники сферы медицины регулярно испытывают серьезные и нервно-психические нагрузки [1]. В период пандемии COVID-19, объявленной Всемирной организацией здравоохранения в марте 2020 г., эти нагрузки многократно возросли, что не могло не сказаться на психологическом благополучии данной группы населения. Вынужденная смена специализации и профиля работы, увеличение продолжительности рабочих смен, повышенный риск заражения и многое другое сказываются на эмоциональном состоянии даже тех врачей, кто напрямую не вовлечен в процесс оказания помощи пациентам с коронавирусной инфекцией [4].

В связи с этим авторами была сформулирована цель исследования – изучение эмоционального состояния медицинских работников в период пандемии COVID-19. В исследование были включены 65 сотрудников медицинских учреждений (врачи, медсестры), чья деятельность на момент исследования не была непосредственно связана с оказанием помощи пациентам с COVID-19 (группа 1). Средний возраст в группе составил  $31,7 \pm 9,8$ . В группы сравнения были включены лица, чья работа не связана с медициной, но они постоянно имеют контакты с людьми в силу своей профессиональной деятельности (группа 2; N = 506 чел.), а также лица, занятые в сферах, предполагающих минимальный контакт с людьми (группа 3; N = 40 чел.).

Эмоциональное состояние респондентов оценивалось с помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) [5] и Шкалы тревоги Спилбергера (STAI) (в адаптации Ю. Л. Ханина) [3].

Средние баллы респондентов по двум шкалам методики HADS и достоверность различий между группами, рассчитанная с помощью дисперсионного анализа, представлены в таблице.

Анализ полученных данных позволил установить, что наиболее низкие показатели депрессивной симптоматики отмечались у респондентов из группы медиков (группа 1), в то время как самые высокие – у лиц, чья деятельность не связана с большим числом контактов с людьми (группа 3). Показатели по шкале тревоги укладывались в схожую со шкалой депрессии картину: средние значения тревоги были самыми низкими в группе обследованных медицинских работников и наиболее

высокими в группе 3. Выявленные статистически значимые различия между группами по показателю «депрессия» позволяют констатировать значимое влияние фактора «профессиональная деятельность» на выраженность симптомов депрессии ( $p < 0,05$ ). Стоит отметить, что значения как шкалы депрессии, так и шкалы тревоги во всех трех исследованных группах попали в область нормативных значений (т. е. в область отсутствия субклинически или клинически выраженных депрессии и тревоги).

Таблица

Влияние особенностей профессиональной деятельности на выраженность депрессивной и тревожной симптоматики в период пандемии COVID-19 (методика HADS) баллы

Шкалы методики (HADS)	Группы респондентов			ANOVA	
	Группа 1 (N = 65) M±SD	Группа 2 (N = 506) M±SD	Группа 3 (N = 40) M±SD	F	p
Депрессия (HADS)	3,72±2,80	4,45±3,20	5,38±3,70	3,065	0,047
Тревога (HADS)	6,20±4,5	6,64±3,9	6,97±4,3	0,48	> 0,1

Примечание: N – количество респондентов в группе; ANOVA – дисперсионный анализ; F – критерий Фишера; p – уровень значимости различий.

На следующем этапе исследования была проведена оценка различий между тремя группами респондентов по показателям ситуативной и личностной тревоги (Шкала тревоги Спилбергера), т. е. оценка влияния фактора «профессиональная деятельность» на выраженность тревоги в период COVID-19.

Согласно полученным по методике STAI результатам средние показатели личностной тревожности оказались в диапазоне значений, считающихся высокими, у респондентов всех исследованных групп: 46,30; 49,10 и 50,45 баллов в 1, 2 и 3-й группах соответственно (при высоких значениях от 45 баллов). При этом отмечается, что у медицинских работников показатели личностной тревожности были статистически значимо ниже ( $p < 0,05$ ), чем у лиц, чья работа не была связана с медициной или не предполагала контакты с другими людьми. Средние показатели по шкале ситуативной тревоги у группы медицинских работников относились к области нормативных значений (43,23 балла), в то время как у респондентов из двух других групп показатели соответствовали значениям высокой ситуативной тревоги: 45,75 и 46,05 баллов во 2-й и 3-й группах соответственно (при высоких значениях от 45 баллов).

Эти результаты несколько расходятся с данными, описанными в литературе. Так, установлено, что около половины медицинских работников в период пандемии COVID-19 сообщали о выраженных симп-

томах тревоги и депрессии, более 70 % опрошенных медиков предъявляли жалобы на симптомы дистресса после пережитой психологической травмы [1; 2]. Стоит все же учитывать, что значимым является фактор непосредственной вовлеченности или невовлеченности в процесс лечения пациентов с коронавирусной инфекцией, работа в стационаре или на амбулаторном приеме, степень загруженности учреждения и самих медицинских работников. Несомненно, специалисты в области здравоохранения относятся к группе риска по вероятности как заболевания коронавирусной инфекцией, так и развития психологических нарушений, индуцированных стрессом.

Выявленные в настоящем исследовании особенности медицинских работников (непосредственно не оказывавших помощь пациентам с COVID-19), связанные с меньшей подверженностью стрессу, тревоге и депрессии, могут быть следствием их большей осведомленности относительно эпидемической ситуации и менее выраженным чувством неопределенности, ассоциирующимся с тревогой. Возможность критической оценки ситуации и информации о ней, наличие ресурсов, специальных знаний по медицине и гигиене способствуют более успешной адаптации медицинских работников к ситуации пандемии. Однако авторам представляется, что вопрос долгосрочных последствий пандемии для психологического здоровья медицинских работников остается открытым.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников / Е. Я. Матюшкина, А. П. Рой, А. А. Рахманина, А. Б. Холмогорова // *Соврем. зарубеж. психология*. 2020. Т. 9, № 1. С. 39–49. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2020090104>
2. Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 / С. С. Петриков, А. Б. Холмогорова, А. Ю. Суроегина, О. Ю. Микита, А. П. Рой, А. А. Рахманина // *Консультат. психология и психотерапия*. 2020. Т. 28, № 2. С. 8–45. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280202>
3. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. Л. : ЛНИИФК, 1976. 40 с.
4. Occurrence, prevention, and management of the psychological effects of emerging virus outbreaks on healthcare workers: rapid review and meta-analysis / S. Kisely, N. Warren, L. McMahon, C. Dalais, I. Henry, D. Siskind // *BMJ*. 2020. N 369. P. m1642. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1642>
5. Zigmond A., Snaith R. The Hospital Anxiety and Depression Scale // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 1983. Vol. 67, N 6. P. 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>



## ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ЭГОСКОПИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

**Б. А. Ильин**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,  
Межфакультетский проектно-ориентированный научно-образовательный  
центр психофизиологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
Иркутск, Россия  
E-mail: boris2000-2011@mail.ru*

Тревожность – психологическая особенность, заключающаяся в склонности человека к переживаниям состояния тревоги и выполняющая в поведении человека сигнальную функцию. Изучением тревожности занимались как зарубежные (З. Фрейд, К. Хорни, Ч. Спилбергер), так и отечественные (В. М. Астапов, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханин) психологи. Высокий уровень тревожности угнетает психику, может оказывать дезорганизирующее влияние на поведение и деятельность человека.

Особую категорию людей составляют студенты. Новая обстановка, смена прежнего образа жизни, повышение учебных нагрузок зачастую значительно сказываются на уровне тревожности студентов и приводят к нарушениям самочувствия, дезорганизации их деятельности и поведения. Для прогнозирования, регуляции и предотвращения негативных последствий эмоционального неблагополучия следует своевременно выявлять психофизиологические и психологические проявления состояния студентов [1; 2; 4; 6; 7].

В настоящее время существуют валидные психологические тесты для изучения тревожности, такие как шкала тревоги Бека, шкала тревоги Спилбергера, шкала проявлений тревоги Тейлор и др. Однако особое внимание следует уделить новому методу – эгоскопии, который реализуется посредством комплекса объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп». В то же время работ, посвященных данному методу, насчитывается очень мало, что говорит о недостаточной изученности возможностей данного метода в исследовании тревожности студентов.

Основываясь на пиктополиграфическом подходе, комплекс объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп» посредством синхронной автоматической записи и анализа психологических и физиологических данных испытуемого дает расширенное представление об изучаемом явлении. Программа анализирует психофизиологические реакции и относит их к тому или иному профилю Основных смысловых кластеров (в дальнейшем ОСК) [3; 5], с помощью которых можно оценить значимость предъявляемых стимулов и увидеть истинные отношения и установки испытуемого.

Профиль данной характеристики складывается из анализа трех векторов X, Y, Z, где:

- 1) X – это показатель, который условно можно обозначить как «думаю», отражает результаты электроэнцефалографии (ЭЭГ);
- 2) Y – показатель, обозначающий испытываемые чувства, синтезируется при анализе ЭКГ, кожной проводимости и частоты дыхания;
- 3) Z – показатель, который условно можно обозначить как «делаю», он опирается на данные о нажиме пера, скорости перемещения контроллера при работе.

При анализе профиля учитываются следующие компоненты: *M* – среднее математическое ожидание, компонент сообщает о силе реакции; *m* – дисперсионность ответа, компонент говорит об уверенности ответа на вопросы методики.

Таким образом, метод предоставляет комплекс более объективных данных, что повышает чистоту исследования и, в свою очередь, позволяет обеспечить более эффективную последующую работу со студентом. С целью изучения возможностей метода эгоскопии нами было проведено исследование на базе Межфакультетского проектно-ориентированного научно-образовательного центра психофизиологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Выборку составили 10 студентов 1-го курса. Для изучения уровня тревожности была использована методика «Опросник Спилбергера-Ханина».

В результате исследования были выделены профили ОСК студентов. В качестве демонстрации возможностей метода обратимся к ОСК студента со средним уровнем тревожности (ТЕС 18 лет, пол женский). Наглядные значения ОСК данного испытуемого отражены в рис. 1 и 2.

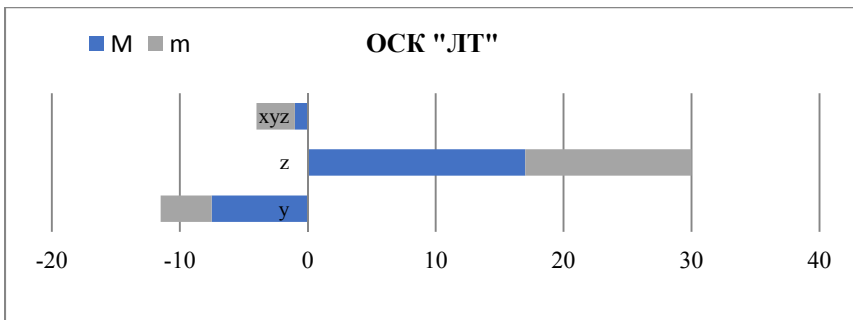


Рис. 1. Профиль смыслоэмоциональной значимости ОСК «Личностная тревожность»: *M*, среднее математическое ожидание; *m* – дисперсионность ответа; XYZ отражает интегральную характеристику считаваемых параметров; Z – отражает моторные показатели, манипуляции со стилусом; Y – отражает результаты ЭКГ, чувственный аспект

В результате исследования ОСК по шкале личностной тревожности данный респондент набрал 35 баллов, что свидетельствует о среднем развитии данного качества. Это может говорить о том, что студент не склонен испытывать чрезвычайно сильное чувство тревоги и, скорее, проявляет адекватную реакцию без крайне низких и высоких тенденций к тревоге.

Полученные по вектору  $Y$  данные (ЭКГ и КПР – кожная проводимость) говорят нам о том, что испытуемый чувствовал внутренние сомнения при ответе в чувственном плане. Об этом свидетельствует отрицательный знак у значения  $Y$  и отношение  $m : M$ , равное 42 % от значения интенсивности реакции. Возможно, вопросы по этому кластеру были для человека неприятны или несколько противоестественны.

Но если мы обратим внимание на вектор  $Z$  (манипуляции со стилусом), который имеет положительный показатель, а отношение  $m : M$  равняется 72 %, то мы увидим, что возможно здесь присутствует несогласованность между эмоциями и фактической деятельностью испытуемого, так как реакция  $Z$  направлена в положительную сторону.

Совокупность показателей  $XYZ$  говорит о малой интенсивности с большой дисперсией значений,  $m : M$  составляет 289 %. Предоставленный массив данных позволяет сделать предположение о том, что данная зона является формирующейся и не является актуальной для респондента, что вполне объясняет сложившееся противоречие между векторами. Возможно, человек склонен к умеренному проявлению тревожности, которая, скорее, подстегивает его, нежели угнетает. Данная характеристика согласуется с результатами интерпретации тестовых значений.

По шкале ситуативной тревожности данный респондент набирает 38 баллов, что соответствует среднему уровню тревожности.

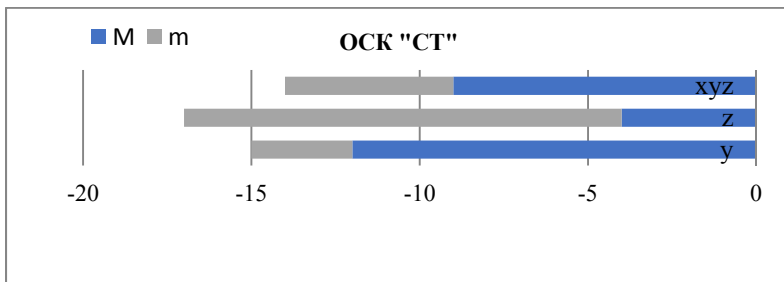


Рис. 2. Профиль смыслоэмоциональной значимости ОСК «Ситуативная тревожность»:  $M$  – среднее математическое ожидание;  $m$  – дисперсионность ответа;  $XYZ$  – отражает интегральную характеристику считываемых параметров;  $Z$  – отражает моторные показатели, манипуляции со стилусом;  $Y$  – отражает результаты ЭКГ, чувственный аспект

Судя по результатам, у переменных  $Z$ ,  $Y$  и  $XYZ$  – отрицательное значение. Виден существенный разброс в параметрах интенсивности реакции и дисперсии, т. е. мы видим разную степень выраженности силы реакции при ее доминирующем отрицательном значении. В параметре  $Ym : M$  равна 38 %, что может свидетельствовать о сомнении при ответах на вопросы шкалы.

У вектора  $Z$  самый большой разброс в дисперсии интенсивности реакции, что только доказывает предположение о внутреннем неприятии предоставленных ответов по тестовой методике.

Совокупный параметр  $XYZ$  показывает нам умеренную интенсивность и средний разброс дисперсии,  $m : M$  равен 43 % от силы реакции.

Подобная картина говорит о большой несогласованности по всем трем показателям. Чувства испытуемого, как и действия, выражают неприятие данных ответов, здесь нет борьбы и разногласия. Данные единодушно говорят об отторжении и протесте против предоставляемых ответов. На лицо кризисность данного ОСК. Скорее всего, испытуемый пытался намеренно уменьшить показатели личностной тревожности по каким-то своим мотивам. Отметим, что во время тестирования респондент заявлял о своей крайне высокой тревожности, т. е. здесь мы можем наблюдать выявление попытки преднамеренного или непреднамеренного искажения результатов, что, как нам кажется, является большим плюсом возможностей рассматриваемого метода.

Кризисная ОСК говорит о том, что в случае данного студента необходима коррекция ситуативной тревожности и, скорее всего, судя по результатам, процесс коррекции не будет осложнен сторонними факторами.

В данном случае мы выявили с помощью комплекса объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп» несоответствие между тестовыми результатами и физиологическими данными человека. По результатам в параметре ситуативной тревожности высчитывается средний уровень, однако данные профиля ОСК говорят о высокой вероятности искажения, скорее всего, занижения испытуемым своих реальных показателей.

Резюмируя проведенный анализ экспериментальных результатов, отметим, что метод эгоскопии позволяет получить больше данных о человеке, способствуя объективизации фиксируемой информации. Сочетая в себе интерпретацию психологических показателей вкпе с анализом физиологических данных, метод способствует получению более достоверных результатов, что позволит специалисту-психологу составить качественную коррекционную программу и тем самым повысить эффективность дальнейшей психологической работы со студентом.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Исследование функционального состояния студентов разных курсов в течение учебного дня / И. Н. Гутник, И. В. Ярославцева, И. А. Конопак, Н. Е. Исакова // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2016. Т. 17. С. 12–25.
2. Кузьмин М. Ю., Конопак И. А. Изучение идентичности личности при помощи эгоскопии // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2014. Т. 10. С. 22–31.
3. Объективный психологический анализ и тестирование «Эгоскоп». Руководство пользователя. НПКиФ «Медиком МТД». Таганрог, Россия, 26.10.2007.
4. Психология в образовании: теория и практика: монография / Т. А. Терехова, А. В. Глазков, И. В. Ярославцева, Е. Л. Трофимова, И. А. Конопак. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019, 163 с.
5. Тулынина А. Ю. Изучение чувствительности показателей тестовой методики «стиль саморегуляции поведения» при проведении пиктополиграфического исследования // Изв. Южного федер. ун-та. 2009.
6. Черевикова И. А., Ярославцева И. В. Функциональное состояние ЦНС студентов бакалавриата // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 21. С. 99–104.
7. Экспресс-диагностика функционального состояния ЦНС (на примере диагностики ФС ЦНС учащихся высшего учебного заведения) / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, А. Н. Гусев, И. А. Черевикова // Эксперим. психология. 2018. Т. 11, № 2. С. 110–120.

## ПРОЯВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ У ЖИТЕЛЕЙ ИРКУТСКА В УСЛОВИЯХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ (COVID-19)

**О. Ю. Невмержицкая**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: nevmer\_olga@mail.ru*

Качество и темп жизни современного человека обуславливают необходимость решения ряда психологических проблем, в том числе повышения качества психической жизни людей в аспекте субъективной составляющей удовлетворенности жизнью.

Толковые словари определяют удовлетворенность как состояние удовлетворения чувства удовольствия, испытываемого субъектом, чьи потребности и желания удовлетворены, исполнены [1].

Как очевидно из определения, удовлетворенность жизнью есть то, что именуется счастьем (близкий конструкт – психологическое (субъективное) благополучие). Мы часто слышим в ходе бесед, в трансляции кинофильмов эти конструкты, обнаруживаем их в сюжете книг. И, как следствие, прослеживаем вечные попытки человека овладеть ими. Это наводит на мысль, что в конечном итоге именно удовлетворенность и есть мечта любого человека на планете [2].

Нам представляется, что под категорией «жизненная удовлетворенность» стоит понимать самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя [3]:

- интерес к жизни как противоположность апатии;
- решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей;
- согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями;
- положительная оценка собственных качеств и поступков;
- общий фон настроения.

Такое понимание объясняет интерес исследователей к этой составляющей жизни каждого человека. Однако максимальная субъективность и тесная взаимосвязь этого состояния с тем, что происходит вокруг (и, понятно, что зачастую мало зависит от самого субъекта), делает разработку и интерпретацию подобных исследований весьма затруднительной.

Изучением вопроса жизненной удовлетворенности особенно актуально задаваться в ситуациях, являющихся стрессогенными и ухудшающими благополучие. Одним из самых громких примеров такой ситуации стала пандемия, обрушившаяся на всю планету в 2020 г. Сложив-

шаяся ситуация просто не могла никого оставить равнодушным. Сложность ситуации, желание быть максимально проинформированным, чтобы хоть каким-то образом повлиять на формирование позитивного отношения к имеющемуся, определяют актуальность исследования [4].

Стоит отметить, что Е. И. Рассказова, Д. А. Леонтьев и А. А. Лебедева в своем исследовании 2020 г. «Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание» высказывают сомнения относительно того, что «через месяц после начала самоизоляции (которая к тому же у кого-то проходит на даче, у кого-то вообще не вызвала желания ограничить свою жизнь, а у кого-то явилась долгожданной встречей с семьей) можно ожидать тотального снижения благополучия, тем более долгосрочного». И по результатам своих исследований авторы не нашли оснований «на настоящий момент говорить об изменении» субъективного благополучия в условиях пандемии. Однако в этом же исследовании авторами была обнаружена прямая связь между чувствами тревоги и негативными эмоциями (которые, определенно, имеют место быть в условиях пандемии) и уровнем субъективного благополучия [5; 7].

В связи с неоднозначностью ответов на вопрос о влиянии изменений условий жизни и деятельности человека (например, в условиях пандемии) на его субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью [8] в нашем исследовании поставлена цель – выявить уровень проявления жизненной удовлетворенности у жителей Иркутска в условиях карантина в связи с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19). Использован тест «Индекс удовлетворенности жизнью», разработанный группой американских ученых, занимающихся социально-психологическими проблемами геронтопсихологии. Тест впервые опубликован в 1961 г., а вскоре получил широкое распространение. Данная методика была переведена и адаптирована Н. В. Паниной в 1993 г.

Тест «Индекс удовлетворенности жизнью» может быть использован для дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций человека с целью определения, какие из них положительно сказываются на его общем психологическом состоянии, а какие – отрицательно [6].

В исследовании, проведенном через месяц после объявления в нашем регионе режима самоизоляции в условиях пандемии, приняли участие 36 чел. (в возрасте от 32 до 42 лет). Результаты показали, что из 36 чел. 18 чел. (50 %) имеют низкий индекс жизненной удовлетворенности (показатели менее 25 баллов из максимально возможных 40 баллов), 13 чел. (36 % опрошенных людей) отличает средний уровень жизненной удовлетворенности (25–30 баллов), 5 чел. (14 % от общей выборки) характеризуются высоким уровнем жизненной удовлетворенности. При этом все 14 % испытуемых оказались верующими людьми.

Анализ проявлений уровня жизненной удовлетворенности населения в условиях распространения коронавирусной инфекции проведен с учетом социально-демографического статуса респондентов (пол, возраст, образование, профессия, семейное положение, отношение к религии). Результаты показали, что верующие люди, принявшие участие в исследовании, отличаются высоким уровнем удовлетворенности жизнью. При этом они не принадлежат к какой-то определенной вере.

По данным исследования, религиозность переживается как внутренняя гармония, понимание смысла жизни и постижения духовных ценностей. Доказано, что у верующих часто более высокая социальная самооценка. Они чувствуют себя увереннее в обществе, легче заводят новых друзей и вступают в контакт с незнакомцами. Отмеченное объясняет то, что верующие люди характеризуются большей удовлетворенностью жизнью.

Индекс жизненной удовлетворенности как интегративный показатель, включающий в качестве основного носителя эмоциональную составляющую, демонстрирует, что для обладателей высокого его значения характерны низкий уровень эмоциональной напряженности, высокая эмоциональная устойчивость, низкий уровень тревожности, психологический комфорт и высокий уровень удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней.

Результаты проведенного исследования дают возможность достаточно быстро получить информацию об общем эмоциональном состоянии человека, о сферах жизни, которые, возможно, являются проблемными для него, и принять шаги для коррекции последних.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М. : АСТ ; Харвест, 1998.
2. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М. : Ин-т психологии РАН, 2013.
3. Ениколопов С. Н., Казьмина О. Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Психол. газ. 2020. URL: <https://www.psy.su/feed/8182/> (дата обращения: 02.04.2021).
4. Козлов В. В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2020. Т. 34. С. 40–58.
5. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективно-му благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия 2020. Т. 28, № 2. С. 90–108. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/396712241.pdf> (дата обращения: 02.04.2021).
6. Селянина Е. В. Использование технологии социальной диагностики в работе с различными категориями клиентов : учеб. пособие. Благовещенск, 2015.
7. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 / Н. Е. Харламенкова [и др.]. ИП РАН, 2020. URL: [http://ipras.ru/cntnt/rus/institut\\_p/covid-19/kommentarii-eksp/har1.html?fbclid=IwAR2oJC9T6N8XvicF7wz4neKQ8r8Yc3POe8bqmOzGNFABJqWO77L6FBUNnok](http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har1.html?fbclid=IwAR2oJC9T6N8XvicF7wz4neKQ8r8Yc3POe8bqmOzGNFABJqWO77L6FBUNnok) (дата обращения: 02.04.2021).
8. Ярославцева И. В., Конопак И. А., Черевикова И. А., Функциональное состояние студентов в условиях дистанционного обучения в вузе // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск, 2020. С. 304–309.



## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ЙОГАТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПАЦИЕНТАМИ, СТРАДАЮЩИМИ РАССТРОЙСТВАМИ АФФЕКТИВНОГО СПЕКТРА

**Е. В. Синева**

*АНО ДПО «Институт традиционных систем оздоровления»*

*Москва, Россия*

*Спортивный клуб «Инь Ян»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: sportirkutsk@mail.ru*

Рубрика «Расстройства аффективного спектра» (F30-39) в МКБ-10 включает в себя «расстройства, при которых основным нарушением является изменение эмоций и настроения в сторону депрессии (с тревогой или без нее) или в сторону приподнятости. Изменения настроения обычно сопровождаются изменениями общего уровня активности. Большинство других симптомов являются вторичными или легко объясняются на фоне изменений настроения и активности. Такие расстройства чаще всего имеют тенденцию к рецидивированию, причем начало отдельного эпизода нередко может связываться со стрессовыми событиями и ситуациями» [5]. Близки к ним в терапии (в частности, Краснов отмечает, что в современных классификациях аффективные и тревожные расстройства оказались искусственно разделенными [4, с. 100]) и «Другие тревожные расстройства». В МКБ-10 в разделе F41 «Расстройства, при которых проявление тревоги является основным симптомом и не ограничивается какой-либо конкретной внешней ситуацией. Могут также присутствовать депрессивные и навязчивые симптомы и даже некоторые элементы фобической тревожности при условии, что они, несомненно, являются вторичными и менее тяжелыми» [5].

Распространенность в популяции расстройств аффективного спектра составляет, по данным разных источников, порядка 30 %. В частности, рекуррентные депрессии в течение жизни встречаются у 30 % людей [4, с. 70]. Тревожное расстройство также в течение жизни встречается у 28,8–30 % людей [4; 2], существует проблема гиподиагностики и затрудненной дифференциальной диагностики с сопутствующими соматическими заболеваниями. Паническое расстройство как отдельная патология встречается у 2–5 % населения [4; 3], но с высокой частотой является продромом депрессивного расстройства. Тревожное и депрессивное расстройства часто коморбидны.

Расстройства аффективного спектра существенно ухудшают качество жизни, повышают риск суицидов у лиц обоего пола разных возрастных категорий. Этиологически аффективные расстройства во многом сходны: преморбидные личностные особенности, особенности вос-

питания (травмирующие ситуации в родительской семье), генетическая предрасположенность, длительный дистресс, миграция, урбанизация, пол (женщины чаще) [3]. В патогенезе расстройств аффективного спектра существенную роль играют нарушения в работе систем моноаминовой регуляции и, как следствие, нарушения в работе вегетативной нервной системы. У лиц, страдающих депрессивным расстройством, выявляется нарушение баланса норадреналина и серотонина [4, с. 72], повышение уровня кортизола [4, с. 82]. При этом истощение норадреналиновой системы даст астенические, а серотониновой – тревожные варианты депрессий.

Считается, что роль моноаминов в формировании отдельных симптомов депрессии неоднородна. Так, за чувство вины и никчемности, суицидальные идеи, а также нарушение аппетита может отвечать дефицит серотонина. Недостаток дофамина (являющегося биохимическим наследником норадреналина) и норадреналина отвечают за апатию, исполнительную дисфункцию и усталость. Дефицит всех моноаминов в комплексе приведет к подавленному настроению, психомоторной дисфункции и нарушениям сна.

Существует несколько патогенетических обоснований панических расстройств. Здесь мы снова сталкиваемся с нарушениями моноаминовой регуляции, но немного по другой схеме, чем при депрессивном расстройстве. Повышение уровня адреналина, возможно, вследствие нарушения функции «синего пятна» (небольшое ядро в стволе мозга, которое содержит приблизительно 50 % всех норадренергических нейронов ЦНС). Стимуляция «синего пятна» приводит к симпатическому возбуждению и выбросу катехоламинов, что и вызывает симптоматические проявления панических реакций. Существует гипотеза, что миндалевидное тело несет ответственность за неправильное толкование значимости телесных ощущений, в результате происходит выброс норадреналина, что, в свою очередь, приводит к повышению АД и ЧСС. Предполагается связь панических реакций и тревожных состояний со снижением выработки ГАМК, которая является основным тормозным медиатором в нервной системе, вероятно, существенна роль повышенного выброса серотонина, что приводит к чрезмерным эмоциональным реакциям. Предполагается повышение чувствительности вентромедулярного центра головного мозга к подпороговым уровням CO<sub>2</sub> и лактата, снижение переносимости физических нагрузок. Некоторые симптомы, сопровождающие панические реакции и расстройства, могут быть обусловлены мышечными спазмами, в частности, спазм лестничной мышцы (скалленов синдром) дает ощущение удушья, которое может выступать провоцирующим фактором в развитии панических атак. Предполагается повышение чувствительности септо-гиппокампальной

области мозга, где производится регистрация и сопоставление афферентной информации, поступающей из окружающего, собственного тела и памяти.

В патогенезе тревожного расстройства наблюдается симпатикотония [4, с. 104]. Краснов отмечает, что «не случайно больные прибегают к метафорам натянутой струны внутри». Ее вероятной причиной также является дисбаланс в системе моноаминовой регуляции, в частности, нарушение синтеза гамма-аминомасляной кислоты, гиперактивность гипоталамо-гипофизарной оси, длительно существующая гиперактивность кортизола. Предполагается, что совокупность этих факторов влечет за собой избыточный психофизиологический ответ на стрессовые воздействия.

Стандартные протоколы терапии депрессивного, панического и тревожного расстройств строятся главным образом на применении лекарственных препаратов [6]. Применяются антидепрессанты, СИОЗС (селективные ингибиторы обратного захвата серотонина) и СИОЗСиН (селективные ингибиторы обратного захвата серотонина и норадреналина). Эффективность этих методов терапии составляет порядка 50–80 %. От 20 до 50 % пролеченных дают рецидив, по депрессивному расстройству легкой и средней тяжести результаты в первые два месяца сопоставимы с плацебо, среди побочных эффектов в основном вялость, сонливость, отсутствие мотивации к жизни, синдром отмены. Из психотерапевтических методов доказательно эффективна когнитивно-поведенческая психотерапия. В тяжелых случаях применяется электродорожная терапия. Сопутствующая соматическая патология лечится симптоматически – фармакологический контроль АД и ЧСС, терапия расстройств ЖКТ и т. д.

На базе АНО ДПО «Институт традиционных систем оздоровления» мы с 2016 г. проводим исследования по применению методов йогатерапии в работе с пациентами, страдающими расстройствами аффективного спектра. Наша работа строится на возможности влияния на биохимические и физиологические показатели, в том числе на системы моноаминовой регуляции, с помощью физических упражнений, дыхательных и медитативных упражнений.

Влияние техник йоги на различные физиологические и биохимические показатели организма изучаются как в России, так и за рубежом. Исследования в этом направлении ведутся в США, странах Евросоюза, в Индии, в Иране.

Доказано, что ежедневные занятия физкультурой за 14 дней существенно улучшают состояние лиц, страдающих депрессией умеренной и средней тяжести [1]. В этом исследовании применялись занятия аэробикой (2001, 2002 гг.), силовой ходьбой (2007, 2008 гг.). И, соб-

ственно, по влиянию занятий силовой йогой на снижение уровня депрессии уже достаточно исследований подобного рода [7]. Также улучшают состояние пациентов, страдающих депрессивным расстройством, дыхательные практики [9; 11–13] и медитативные практики [8; 10; 12; 13].

Также доказано снижение уровня тревожности при регулярных занятиях йогой, в частности, физическими упражнениями, специальными дыхательными упражнениями, медитацией [7; 13].

Эти результаты основываются на изменении биохимических и вегетативных переменных. Повышение выработки катехоламинов и серотонина при депрессии, снижение уровня кортизола и адреналина при тревожном расстройстве, возможность произвольно регулировать ЧСС, АД – следствием этих изменений является выраженное улучшение психоэмоционального состояния лиц, страдающих аффективными расстройствами.

Наши исследования также демонстрируют высокую эффективность различных комбинаций йогатерапевтических техник в лечении расстройств аффективного спектра. На рис. 1 представлены результаты работы группы терапии тревожного расстройства в 2019 г.

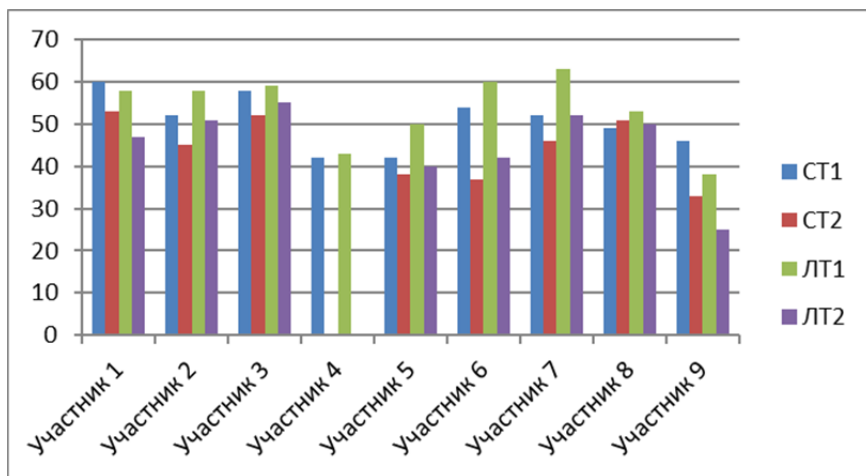


Рис. 1. Результаты работы группы йогатерапии тревожного расстройства в 2019 г.  
Тест Спилбергера – Ханина

В группе было 9 участников, показатели по шкалам ситуативной и личностной тревожности (тест Спилбергера – Ханина) снизились у 8 участников, один прервал терапию и не вышел на повторное тестирование. В течение месяца дважды в неделю группа занималась растяжкой и дыхательными практиками. *U*-критерий Манна – Уитни равен 7,5.

Критическое значение  $U$ -критерия Манна – Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 13.  $7,5 \leq 13$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

На рис. 2 представлены результаты работы группы терапии депрессивного расстройства в 2019 г.

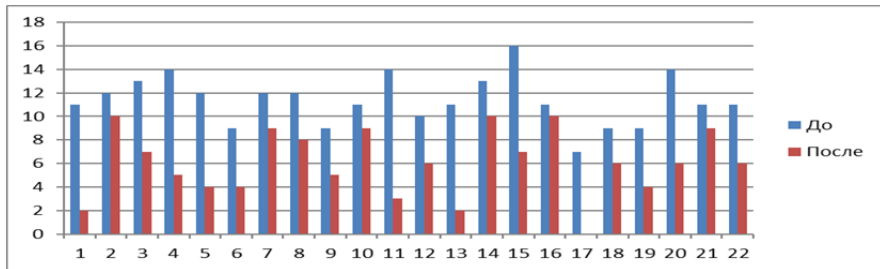


Рис. 2. Результаты работы группы йогатерапии депрессивного расстройства в 2019 г.  
Тест HADS (госпитальная шкала тревоги и депрессии)

С пациентами этой группы проводились силовые тренировки и кардиозанятия в рамках техник йоги, также пациенты регулярно делали дыхательные и медитативные практики. Повторное тестирование, проведенное через 2 мес. йогатерапии, показало статистически значимое уменьшение среднего значения выраженности депрессивной симптоматики до  $6,0 \pm 2,9$  балла ( $p < 0,05$ ).

На рис. 3 отражены результаты работы небольшой группы терапии панического расстройства в 2017 г. Для оценки выраженности панического расстройства использовался опросник PDSS (Panic Disorder Severity Scale).

С пациентами этой группы также проводились силовые тренировки в режиме чередования напряжения и расслабления, дыхательные и медитативные практики. Здесь мы также видим снижение выраженности панического расстройства у всех участников.

Особенности построения программы и выбор техник для работы с различными видами расстройств аффективного спектра обусловлены патогенетическими особенностями каждого из них. Так при работе с депрессивным расстройством мы используем силовые тренировки с целью повышения уровня выработки катехоламинов, медитацию на яркий свет с целью повышения уровня эндогенного серотонина. При работе с паническим расстройством используем силовые и кардионагрузки с целью адаптации организма пациента к переходам от активности симпатического отдела вегетативной нервной системы к ак-

тивности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы и обратно. В работе с пациентами, страдающими тревожным расстройством, также используем силовые нагрузки с целью утилизации кортизола и медитативные и дыхательные техники для повышения активности парасимпатического отдела симпатической нервной системы.

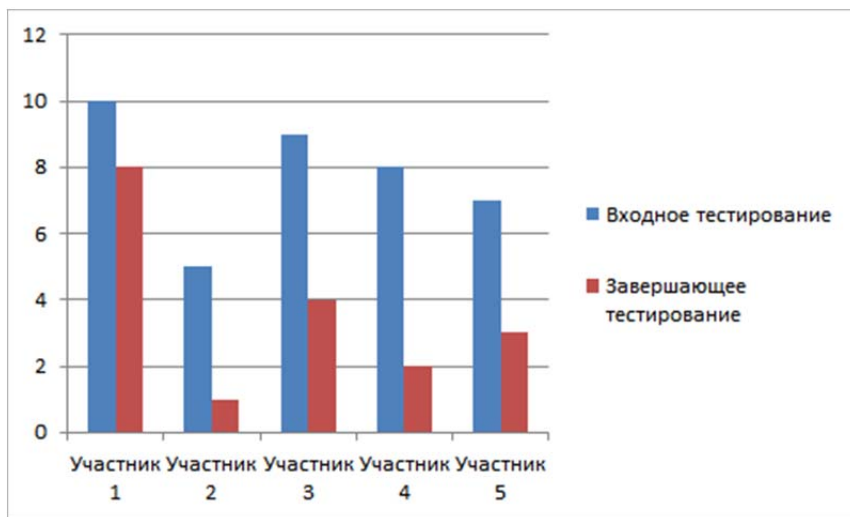


Рис. 3. Результаты работы группы терапии панического расстройства в 2017 г. Тест PDSS

Методы йогатерапии в работе с пациентами, страдающими расстройствами аффективного спектра, демонстрируют многообещающую результативность и, безусловно, будут предметом дальнейших исследований на базе нашего института.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Клинические рекомендации Всемирной федерации обществ биологической психиатрии по биологической терапии униполярных депрессивных расстройств / Бауэр М. [др.]. // Современная терапия психических расстройств. 2015. № 4; 2016. № 2.
2. Вознесенская Т. Г. Генерализованное тревожное расстройство. Дифференциальный диагноз и лечение // Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics. 2013. Vol. 5, N 2. P. 18–22. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2013-2407>
3. Клинические рекомендации по диагностике и лечению панического и тревожного расстройства. М., 2015. 49 с.
4. Краснов В. Н. Расстройства аффективного спектра. М.: Практ. медицина, 2011. 432 с.
5. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 01.02.2021).
6. Федеральные клинические рекомендации по лечению рекуррентного депрессивного расстройства. М., 2013. 49 с.

7. Exercise, yoga, and meditation for depressive and anxiety disorders Sy Atezaz Saeed 1, Diana J Antonacci, Richard M Bloch. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20387774/> (дата обращения: 31.01.2021).

8. Effects of Mind Sound Resonance Technique (Yogic Relaxation) on Psychological States, Sleep Quality, and Cognitive Functions in Female Teachers: A Randomized, Controlled Trial. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28183071> (дата обращения: 04.03.2020).

9. Effects of Various Prāṇāyāma on Cardiovascular and Autonomic Variables. Nivethitha L1, Mooventhana A1, Manjunath NK1. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28446827> (дата обращения: 01.03.2020).

10. Increased dopamine tone during meditation-induced change of consciousness. Kjaer TW1, Bertelsen C, Piccini P, Brooks D, Alving J, Lou HC. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11958969> (дата обращения: 28.02.2020).

11. Meister K1, Becker S Yoga for mental disorders URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29858642>

12. Prathikanti S., Rivera R. Treating major depression with yoga: A prospective, randomized, controlled pilot trial. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28301561>

13. Yoga for anxiety: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Cramer H1,2, Lauche R2, Anheyer D1, Pilkington K3, de Manincor M4, Dobos G1, Ward L2,5. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29697885> (дата обращения: 04.03.2020).

## ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ ПРИ РАЗНЫХ ВИДАХ ХИРУРГИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ

**Е. Б. Усманова<sup>1</sup>, О. Ю. Щелкова<sup>2</sup>, М. В. Яковлева<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup> ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр  
онкологии им. Н. Н. Блохина»  
Москва, Россия*

*<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»  
Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: m.v.yakovleva@spbu.ru*

Оценка эффективности лечения обычно проводится специалистами в области здравоохранения и считается исключительно медицинской проблемой. Однако на сегодняшний день одним из главных критериев, позволяющих судить об эффекте терапии и выбирать стратегию лечения, является общий уровень и отдельные параметры качества жизни, связанного со здоровьем (КЖ(З)).

Изучение уровня и параметров КЖ может проводиться врачом, однако его глубинное понимание в контексте личности пациента может быть реализовано лишь с помощью медицинского (клинического) психолога.

КЖ пациентов, страдающих онкологической патологией, является актуальной междисциплинарной проблемой. Так, применение того или иного метода лечения обосновывается в том числе особенностями КЖ пациентов, прошедших это лечение. Для больных с опухолевым поражением костей и мягких тканей конечностей существуют различные методы терапии: хирургическое лечение, химиотерапия и лучевая терапия [10], но, к сожалению, далеко не всегда они оказываются эффективными. В таком случае пациентам показана ампутация конечности, которая, являясь калечащей операцией, существенно влияет на функционирование пациентов, на их качество жизни. Альтернативным подходом для данного контингента пациентов является метод изолированной регионарной химиотерапевтической перфузии [7], позволяющий локально воздействовать на пораженную опухоль область с помощью очень высоких концентраций химиопрепаратов без системных побочных эффектов [1].

Предполагается, что органосохраняющее оперативное вмешательство позволяет пациентам иметь относительно высокое КЖ, но в литературе даются противоречивые данные о различиях КЖ пациентов после ампутаций и после перфузий [8]. В связи с этим представляется актуальной цель настоящего исследования, заключающаяся в изучении КЖ пациентов, страдающих опухолевым поражением костей и



мягких тканей конечностей и проходящих терапию различными хирургическими методами. Для реализации поставленной цели коллективом авторов было проведено психодиагностическое исследование.

Группу исследования составили 15 пациентов, страдающих опухолевым поражением нижних конечностей и проходящих лечение методом изолированной регионарной химиотерапевтической перфузии (группа 1). Пациенты наблюдались на дооперационном этапе, в период госпитализации и после нее; к настоящему моменту проанализированы данные о динамике состояния пяти больных из группы 1 (проведены и проинтерпретированы замеры до и после операции). Группу сравнения составили пациенты со схожей патологией, перенесшие ампутацию нижней конечности, – 21 чел. (группа 2).

Средний возраст в группе 1 составил  $61,82 \pm 7,99$  года, с разбросом 50–72 года, 40 % – пациенты мужского пола. В группе 2 средний возраст составил  $56,33 \pm 11,73$  лет, от 29 до 76 лет; 66,67 % – мужчины.

Для определения основных параметров КЖ пациентов был использован комплекс методов, принятых в международных исследованиях и позволяющих оценить как объективные ограничения жизнедеятельности в связи заболеванием, так и субъективное отношение пациентов к своему состоянию и жизненной ситуации, сложившейся в связи с ним: Краткий общий опросник оценки статуса здоровья (SF-36) – для определения степени удовлетворенности больного своим физическим, психическим и социальным функционированием в условиях болезни [2; 12]; Опросник качества жизни при онкологической патологии (Quality of Life Questionnaire-Core 30 – EORTC QLQ-C30) [4; 6], разработанный Группой оценки качества жизни (Study Group on Quality of Life) при Европейской организации лечения и исследования рака (European Organization for Research and Treatment Cancer – EORTC) и апробированный в международных исследованиях [9].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ SPSS 20.0 и MS Excel XP. Статистически значимые различия показателей качества жизни получены с использованием одновыборочного Т-теста.

В результате изучения КЖ пациентов, перенесших изолированную химиотерапевтическую перфузию и ампутацию нижней конечности, установлено, что по большинству параметров КЖ пациенты из двух групп статистически значимо не различаются ( $p > 0,1$ ).

Достоверных различий по шкалам методики SF-36 не выявлено; достоверные различия между пациентами по трем шкалам методики QLQ-C30 представлены в таблице.

Таблица

Статистические характеристики шкальных оценок опросника качества жизни QLQ C-30 в группах пациентов с опухолевым поражением нижних конечностей, перенесших разные виды хирургического лечения (баллы)

Названия и стандартные обозначения шкал опросника качества жизни при онкологической патологии	Группа 1 (перенесшие перфузию) (n = 5)	Группа 2 (перенесшие ампутацию) (n = 21)	Т-тест	Достоверность различий	
	<i>M±m</i>	<i>M±m</i>			
<b>Симптоматические шкалы</b>					
FA	Слабость	55,17 ±6,11	54,05 ±3,61	-2,116	<i>p</i> = 0,049
NV	Тошнота и рвота	12,35 ±2,77	6,76 ±6,11	-3,937	<i>p</i> = 0,001
FI	Финансовые затруднения	45,40 ±4,47	42,34±6,01	-2,829	<i>p</i> = 0,012

*Примечание:* в случае симптоматических шкал опросника EORTC QLQ C-30 более высокие оценки соответствуют большей выраженности «симптома».

Полученные в настоящем исследовании результаты согласуются с имеющимися в мировой литературе данными о слабом влиянии характера проводимого хирургического вмешательства на КЖ пациентов с опухолевым поражением костей и мягких тканей конечностей [5; 13]. Несмотря на подтверждение этого тезиса, у исследователей остается множество вопросов, связанных с возникающими противоречиями в процессе оценки КЖ, сроках его оценки в послеоперационном периоде и динамике в зависимости от клинических и иных факторов, а также в отношении долгосрочных последствий проводимого лечения для физического и психологического благополучия, вплоть до возможного развития симптомов посттравматического стрессового расстройства у пациентов [11]. Положение, не вызывающее разногласий у всех специалистов, – единогласно признаваемая необходимость психологического сопровождения данного контингента пациентов на всех этапах лечения и реабилитации [3; 11].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Опыт использования методики изолированной региональной химиотерапевтической перфузии конечностей / М. Д. Алиев, Б. И. Долгушин, Л. В. Демидов, Т. К. Харатишвили, Ю. В. Буйденко, Б. Я. Наркевич, Д. В. Мартынков, А. А. Феденко, Б. Ю. Боян // Поволж. онкол. вестн. 2012. № 2. С. 35–44.
2. Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение : монография. СПб. : Академия, 2004. 724 с.
3. Психосоциальные факторы качества жизни онкологических больных после ампутации нижней конечности: постановка проблемы и методология исследования / О. Ю. Щелкова, Е. Б. Усманова, М. В. Яковлева, Д. И. Софронов, Е. А. Сушенцов // Саркомы костей, мягких тканей и опухоли кожи. 2020. Т. 12, № 1. С. 53–61.
4. Aaronson N. K., Ahmedzai S., Bergman B. The European Organisation for Research and Treatment of Cancer QLQ-C30: A quality of life instrument for use in international clinical trials in oncology // Journal of National Cancer Institute. 1993. Vol. 85. P. 365–375.

5. Quality of life implications as a consequence of surgery: limb salvage, primary and secondary amputation / C. Eiser, A. S. Darlington, C. B. Stride, R. Grimer // *Sarcoma*. 2001. Vol. 5, № 4. P. 189–195. <https://doi.org/10.1080/13577140120099173>

6. QLQ C-30 Scoring Manual / P. Fayers, N. Aaronson, K. Bjordal, M. Sullivan. Brussels : EORTC Study Group on Quality of Life, 1995. 50 p.

7. Isolated limb perfusion for soft tissue sarcoma: Current practices and future directions. A survey of experts and a review of literature / K. S. Martin-Tellez, W. J. van Houdt, F. van Coevorden, C. Colombo, M. Fiore // *Cancer Treatment Reviews*. 2020. Vol. 88. P. 102058. <https://doi.org/10.1016/j.ctrv.2020.102058>.

8. Quality of life following amputation or limb preservation in patients with lower extremity bone sarcoma / G. E. Mason, L. Aung, S. Gall, P. A. Meyers, R. Butler, S. Krüg, M. Kim, J. H. Healey, R. Gorlick // *Frontiers in oncology*. 2013. Vol. 3. P. 210.

9. McKenzie L. Mapping the EORTC QLQ C-30 onto the EQ-5D instrument: the potential to estimate QALYs without generic preference data // *Value Health*. 2009. Vol. 12, N 1. P. 167–171. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2008.00405.x>.

10. Management of soft-tissue sarcomas; treatment strategies, staging, and outcomes / E. M. Ramu, M. T. Houdek, C. E. Isaac, C. I. Dickie, P. C. Ferguson, J. S. Wunder // *SICOT J*. 2017. Vol. 3. P. 20. <https://doi.org/10.1051/sicotj/2017010>

11. Quality of life after hyperthermic isolated limb perfusion for locally advanced extremity soft tissue sarcoma. / K. M. Thijssens, J. E. Hoekstra-Weebers, R. J. van Ginkel, H. J. Hoekstra // *Annals of Surgical Oncology*. 2006. Vol. 13, N 6. P. 864–871. <https://doi.org/10.1245/ASO.2006.05.023>

12. SF-36 Health Survey Manual and Interpretation Guide / J. E. Ware, K. K. Snow, M. Kosinski, B. Gandek. Boston, MA : New England Medical Center, The Health Institute, 1993. 11 p.

13. Zahlten-Hinguranage A., Bernd L., Sabo D. Amputation oder Extremitätenerhalt? Beurteilung der Lebensqualität nach Tumoroperationen an der unteren Extremität [Amputation or limb salvage? Assessing quality of life after tumor operations of the lower extremity] // *Der Orthopäde*. 2003. Vol. 32, N 11. P. 1020–1027. <https://doi.org/10.1007/s00132-003-0548-5>

## **РАЗДЕЛ 5**

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

## **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ У ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ**

**А. А. Горюнова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: anapol87@mail.ru*

Исследование проблемы смысложизненных ориентаций остается одним из основных направлений в отечественной и зарубежной психологии, поскольку вопросы поиска смысла жизни, осознания ценностей, личностных смыслов, жизненных целей волнуют человечество на протяжении всей его истории [5].

Смысложизненные ориентации – это сложный социально-психологический феномен. Они динамичны и релевантны целостному жизненному пути личности (прошлому, настоящему и будущему), порождаются реальными жизненными отношениями между субъектом и миром, задают общую направленность жизни субъекта как целого. Смысложизненные ориентации имеют иерархическую структуру, отражают наличие значимых жизненных целей, чувство полноты жизни в настоящем и наличие удовлетворенности итогами прожитой жизни [4].

Смысложизненные ориентации возникают и развиваются прижизненно, а также изменяются в соответствии с меняющейся идентичностью личности, в зависимости от социальной ситуации, потребностей, наличия целей, самопонимания, саморегуляции, самопринятия, самоуважения, гибкости в поведении, социальных контактов, сохранения своей индивидуальности и других факторов. Развитие смысложизненных ориентаций в новых условиях важно для сохранения психологического здоровья человека в любом возрасте, на любом этапе развития.

Личностные кризисы, переживания травмирующих событий всегда сопровождаются изменением смысловой сферы. Исследование особенностей смысложизненных ориентаций и вопросы их развития у женщин, переживших ситуацию домашнего насилия, являются особенно актуальными.

С начала 90-х гг. XX в. до настоящего времени в центре внимания отечественной психологической науки остается проблема домашнего насилия над женщинами. Женщины, пережившие травму домашнего насилия, сталкиваются с целым комплексом проблем (психологических, социальных, материальных, физических), переживание которых ограничивает ресурсы для их преодоления, что заставляет их обращаться к событиям прошлого, настоящего или будущего в поисках пси-

хологического выхода из сложившейся ситуации. В современных условиях масштабных и динамичных социальных изменений женщина, пережившая семейное насилие, находится в ситуации постоянного поиска, перестройки ценностно-смысловых координат своего многомерно мира, обусловленного социальными требованиями и особенностями семейной ситуации [1]. Женщины, пережившие насилие, остро чувствуют свою беспомощность, незащищенность, безысходность, так как многое из того, что было ценно, имело смысл, утрачено. Безопасность, доверие, смысл жизни для них теряются. Бессмысленность может приводить к развитию ноогенного невроза и таким последствиям, как апатия, отчаяние, депрессия или даже суицид. И в этом случае смысложизненные ориентации дают им силы противостоять и быть сильнее любых обстоятельств. Из этого следует, что развитие смысложизненных ориентаций в процессе психологического консультирования у женщин, переживших насилие, имеет особую значимость и будет способствовать преодолению бессмысленности, неопределенности, неконтролируемости и неуправляемости жизни, пониманию своих жизненных целей и смыслов, задаст вектор для развития.

Целью исследования явилось выявление смысложизненных ориентаций у женщин, переживших домашнее насилие, проживающих в кризисном центре для последующего их развития в процессе психологического консультирования.

Выборку исследования составили 10 женщин в возрасте от 30 до 40 лет, имеющие детей, пережившие ситуацию домашнего насилия, проживающие в кризисном центре. Для исследования использована методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Обобщая полученные данные, отметим, что большинство женщин характеризуются отсутствием целей (низкие показатели по шкале «Цели в жизни»), недовольством жизнью (низкие показатели по шкале «Процесс жизни»), неудовлетворенностью прожитой частью жизни (низкие показатели по шкале «Результат жизни»), низкой самооценкой, недовольством собой (низкие показатели по шкале «Локус контроля – Я»), убежденностью в том, что жизнь неконтролируема, планирование будущего бессмысленно (низкие показатели по шкале «Локус контроля – жизнь»), низким уровнем осмысленности жизни (низкий общий показатель осмысленности жизни). Анализируя полученные в результате исследования данные, мы пришли к выводу: женщины, пережившие насилие, не в полной мере осознают свои смысложизненные ориентации, смысл жизни, не имеют целей в будущем, не удовлетворены своей настоящей и прожитой жизнью, убеждены, что жизнь не поддается контролю. Все это затрудняет процесс их реабилитации и социальной адаптации.

В исследовании для развития смысложизненных ориентаций у женщин, переживших домашнее насилие, предложена психологическая помощь в виде психологического консультирования – индивидуально-го и группового. При оказании психологической помощи женщинам, пережившим насилие, целесообразно проведение консультативных сессий с использованием экзистенциального подхода. По мнению Н. Ю. Куценко, И. В. Ярославцевой, в экзистенциальном подходе центральной категорией выступает экзистенция, а феноменом – переживание. Помощь через призму субъективных переживаний, т. е. в их экзистенции, будет эффективна, даст возможность осознать уникальность собственного опыта, принять и пережить травмирующую ситуацию, найти свой жизненный смысл [2; 3]. Экзистенциальный подход в психологическом консультировании наделяет человека «полной ответственностью за свою жизнь, в том числе и за неспособность действовать, меняться, расти... ставит перед собой вполне философскую задачу: помочь человеку понять, не что ему следует делать, а что он действительно хочет делать» [2, с. 156].

В ходе специально организованного психологического консультирования женщин, переживших домашнее насилие, происходит диагностика с целью выявления особенностей смысложизненных ориентаций, информирование о ценностно-смысловой сфере личности, о домашнем насилии, проработка травмирующего опыта, развитие и определение смысложизненных ориентаций. В результате психологическое консультирование будет способствовать развитию у женщин, переживших насилие, самосознания, свободы и ответственности; осознанию собственных мотивов; выбору предпочтений, системы ценностей, целей и смыслов, в том числе осознанию смысла жизни; открытию собственной аутентичности; мобилизации внутренних ресурсов для переживания травмирующей ситуации; увеличению жизнеспособности; интереса к жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Даренских С. С. Семейные перспективы женщин, переживших ситуацию домашнего насилия: ценностно-смысловое измерение // *NovalInfo.Ru*. 2015. № 34. С. 228–231.
2. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования. *Вестн. Кемеров. гос. ун-та*. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. URL: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
3. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // *Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер.: Психология*. 2021. Т. 35. С. 45–56.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
5. Тарасова Е. В. Духовность как основа жизнеспособности психологов-консультантов // *Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология*. 2020. Т. 32. С. 37–68.

## **СНИЖЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ЧУВСТВА ВИНЫ У СОТРУДНИКОВ МЧС В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

**Т. А. Дьячкова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: tamara-dyachkova1993@yandex.ru*

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС предполагает выполнение должностных обязанностей в экстремальных ситуациях. Необходимость быстро принимать решения, от которых могут зависеть жизни людей, работа в нестандартных условиях с ненормированным режимом работы и дефицитом информации – все это является спецификой работы специалиста экстремального профиля. Экстремальные ситуации, требующие быстрой ориентации в обстановке и решительных действий, оказывают травмирующее воздействие на психику и приводят к развитию у сотрудников МЧС различного рода психических нарушений [2; 5].

Специфика профессиональной деятельности сотрудников силовых структур характеризуется, во-первых, постоянно увеличивающимся объемом работ, изменением привычных условий труда, специфичностью профессионального общения, высокой эмоциональной напряженностью, что влечет сложности в адаптации и прохождении службы. Во-вторых, сотрудникам МЧС приходится выполнять оперативно-служебные задачи в условиях, осложненных воздействием эмоциональных и физических стрессовых факторов, связанных со стихийными бедствиями и катастрофами; напряженностью социально-экономических отношений, массовыми мероприятиями и т. д. В этих условиях высокие требования предъявляются не только к профессиональной подготовке сотрудников, но и к их физическому, психическому и личностному потенциалу [3; 4].

Деятельность спасателей сопровождается не только риском для здоровья и жизни, а также и различными эмоциональными переживаниями. Нередко при выполнении профессиональных задач у спасателей развивается чувство вины. Сколько бы сил они не вложили для спасения чужой жизни, чужого имущества, дома, возникает ощущение того, что сделал недостаточно, что мог поступить иначе, мог пожертвовать собой [5].

Чувство вины – непродуктивная реакция человека на самоосуждение и самообвинение. Это агрессия, направленная на самого себя. Чувство вины деконструктивно, вызывает постоянное напряжение, дис-



комфорт, ощущение боли и тяжести, тоску, разочарование, пессимизм, отнимает энергию и силы. При этом человек, погруженный в чувство вины, не в состоянии анализировать свои проступки, искать варианты улучшения положения, совершать какие-то реальные действия по исправлению ситуации. Также чувство вины появляется там, где человек чрезмерно требователен к себе, где он требует от себя невозможное (то, что не в его компетенции, ответственности, не в его сфере влияния) [1].

Для изучения проявления чувств вины у сотрудников МЧС в феврале 2021 г. было проведено исследование на базе Специализированной пожарно-спасательной части Иркутской области, в котором приняло участие 103 чел., средний возраст которых составил 37 лет, а минимальный стаж работы – 3 года. В процессе исследования применены методы психологической диагностики: опросник для измерения малоадаптивных форм вины IGQ-67) L. O'Connor, J. Berry, J. Weiss, M. Bush и H. Sampson (адаптация Е. В. Белинской), опросник для диагностики показателей и форм агрессии (Ф. Басс и А. Дарки) – шкала «Чувство вины».

Шкала «Чувство вины» методики Басса – Дарки позволяют установить степень выраженности чувства вины у испытуемых. Опросник для измерения малоадаптивных форм вины (IGQ-67) L. O'Connor, J. Berry, J. Weiss, M. Bush и H. Sampson в адаптации Е. В. Белинской служит для выявления четырех типов иррациональной вины: вины выжившего, вины отделения, вины гиперответственности и вины ненависти к себе.

Анализ результатов исследования показал, что у 19 % испытуемых проявляется чувство вины. У сотрудников пожарно-спасательных формирований чувство вины может проявляться в самообвинениях, занижении собственных заслуг и достижений, в стремлении помочь другим людям с ущербом для себя и др.

Из числа сотрудников с выраженным чувством вины у 63 % человек проявилась вина гиперответственности, которая возникает из альтруизма. Она предполагает преувеличенное чувство ответственности за заботу о счастье других. У 21 % испытуемых вина выжившего характеризуется патогенным верованием, что преследование нормальных целей и достижение успеха заставит любимых людей страдать и чувствовать себя неадекватными. Люди, страдающие от вины выжившего, верят, что их успех, все то хорошее, что у них есть, вызывает несчастье других, заставляет их чувствовать себя плохо. У 16 % сотрудников выявлена вина ненависти к себе. Это крайняя и малоадаптивная форма вины, которая может возникать как следствие жестокого и невнимательного отношения родителей, близких и любимых людей. Это крайне негативная оценка себя, общее чувство негодности. Она связана с межличностной виной в том, что люди принимают этот крайне нега-

тивный взгляд на себя, чтобы сохранить связь со своими родителями и другими близкими людьми.

Проведенное исследование позволяет определить перспективы психологической работы с сотрудниками с чувством вины. Коррекция состояния переживания чувства вины может значительно снизить вероятность возникновения различных отсроченных последствий у сотрудников МЧС (психосоматические проблемы, посттравматическое стрессовое расстройство и др.).

Успешное прохождение службы в ФПС ГУ МЧС России по Иркутской области обеспечивают психологи, осуществляющие профилактическую и коррекционную работу в ходе психологического консультирования на базе пожарной части. Функция психолога-консультанта в работе с личным составом – это, прежде всего, функция психологической поддержки. Психологу необходимо учитывать психологические и физиологические особенности сотрудников для должного проведения психологического консультирования. А в консультировании как универсальном процессе необходимо учитывать все психологические аспекты возникновения и развития чувства вины у сотрудников. В консультативном процессе с помощью беседы, анкетирования, использования различных техник возможно скорректировать и, следовательно, снизить выявленный уровень выраженности этого чувства.

Исходя из полученных эмпирических данных, нами была разработана программа психологического консультирования, главной целью которой явилось обеспечение действенной психологической помощи сотрудникам с проявлением чувства вины с учетом их психологических особенностей [3]. Предлагаемая программа адаптирована к задачам, стоящим перед психологами, сопровождающими личный состав МЧС России, и является программой психологической поддержки и коррекции негативного психического состояния у сотрудников МЧС в процессе психологического консультирования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние. СПб. : Питер, 2016. 370 с.
2. Маркер А. В., Карсакова Е. В. Эмпирическое исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и эмоционального выгорания у сотрудников противопожарной службы МЧС // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 20. С. 21–32.
3. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В. Диагностика личностных и деловых качеств сотрудника органов внутренних дел: технологии, содержание, результаты // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. 2018. № 1 (77). С. 214–220.
4. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В., Капустюк О. Ю. Психологическое сопровождение сотрудников органов внутренних дел в период адаптации // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. 2015. № 2 (66). С. 219–224
5. Шойгу Ю. С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю. С. Шойгу. М. : Смысл, 2007. 319 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИ КОРРЕКЦИИ СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ

**М. Д. Кононова, А. Н. Уваровская**

*ГБУ РС (Я) «Центр социально-психологической поддержки*

*семьи и молодежи»*

*Якутск, Россия*

*E-mail: psycentr-ykt@yandex.ru*

В современном мире множество различных факторов могут вызывать стресс и тревогу у человека. В данной статье изложено исследование применения программ виртуальной реальности при коррекции стрессового состояния.

По словам Г. Селье, стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [1]. Как известно, в профилактике и борьбе со стрессовыми состояниями применяются различные методики и техники. Применение программ виртуальной реальности в психологии – совершенно новая, еще до конца не изученная методика борьбы с тревогой и стрессом, фобиями и страхами. Уже существуют компьютерные программы, разработанные специально для работников медицинской психологии, психотерапевтов и психологов, которые активно и успешно применяются в странах Европы и США, например такая как Psious VR Therapy [2].

Методы коррекции с использованием программ виртуальной реальности в США развиваются с конца 1990-х гг. Например, психолог Б. Ротбаум применяла подобные программы при работе с посттравматическим стрессовым расстройством [3]. Она создала так называемые виртуальные модели мест, значимые для повышения тревожности и страха у ветеранов вьетнамской войны. Вместе с моделями использовалась экспозиционная терапия – метод, при котором пациент начинает постепенно взаимодействовать с пугающими образами. В результате терапии отмечалось снижение тревожности на 45 %. Виртуальная реальность может позволить человеку приблизиться к вещам, которые у него вызывают панику и страх, но с пониманием, что это происходит «понарошку».

Клинические психологи и нейробиологи активно исследуют возможность применения программ виртуальной реальности в лечении депрессии и последствий психических травм, стрессового состояния, а также при подготовке специалистов помогающих профессий. В Университете Барселоны был проведен эксперимент, в рамках которого люди на камеру описывали свои психологические проблемы, а затем при помощи очков виртуальной реальности смотрели на себя со стороны и проводили самим себе психологические консультации. Наиболее эф-

фективных результатов удалось достичь тогда, когда участники перевоплощались в Зигмунда Фрейда: эта иллюзия, по всей видимости, вселила в них уверенность в собственной компетентности [4].

Таким образом, среди современных методов коррекции стрессового состояния методы с использованием программ виртуальной реальности заслуживают особое внимание.

Основная гипотеза нашего исследования заключается в том, что использование программ виртуальной реальности при коррекции стрессового состояния снижает его уровень. Целью исследования является коррекция стрессового состояния с использованием программ виртуальной реальности. Объект исследования: мужчины и женщины от 25 до 45 лет. Выборка набрана случайным образом, из разных социальных групп и сфер жизнедеятельности, в количестве 54 чел. (30 женщин и 24 мужчины):

– 1 группа (27 чел.) – коррекция стрессового состояния проводилась без воздействия виртуальной реальности;

– 2 группа (27 чел.) – коррекция проводилась с использованием программ виртуальной реальности.

Уровень стресса измерялся с помощью следующих диагностических методик:

1. 8-цветовой тест Люшера. Цветовой тест Люшера измеряется шкалами – от 0 до 12 баллов. По итогам тестирования средний показатель был равен 4–5 баллам, что показывает средний уровень тревожности.

2. Тест на уровень стресса PSM-25. В тестировании на уровень стресса PSM-25 уровень измеряется от 0 до 200 баллов. В нашем случае были получены показатели от 100 до 185 баллов, т. е. средний уровень стресса у респондентов.

Респонденты группы 1 выполняли задания в домашних условиях ежедневно в течение 6–10 дней. Контроль за выполнением всех заданий осуществлялся индивидуально.

Коррекция стрессового состояния данной группы проводилась методами арт-терапии и др. Содержание заданий:

1. утренняя зарядка;
2. чтение аффирмации;
3. нарисовать цветные картины на три темы: «Моя семья», «Погода», «Фантазии» (одна тема в один вечер);
4. написать свои ощущения.

Для респондентов из группы 2 были организованы индивидуальные встречи по расписанию (6 встреч), где им надевали очки виртуальной реальности для выполнения коррекционной работы.

Программы виртуальной реальности, использовавшиеся при коррекции:

1. Opera VR, провайдер: Operability LLC (USA), год выпуска – 2019.
2. Within VR, провайдер: Within Unlimited Inc., год выпуска – 2016.
3. Provata VR, провайдер: Provata Health, Inc., год выпуска – 2016.

Для лучшего эффекта от исследования программы были разделены на два вида: динамическую и статическую картину. Картины чередовали по желанию респондентов. Некоторым нравились быстрые, некоторым спокойные картины. Во время проведения данной коррекции у респондентов улучшалось общее самочувствие. Во время обратной связи испытуемые сообщали о приятных ощущениях и позитивном восприятии программы виртуальной реальности. В статичной картине они могли расслабиться и успокоиться, контент был с музыкой или со звуками птиц, морского прибоя и ветра. При динамической картине они испытывали веселье и приятное, воодушевленное, слегка возбужденное состояние.

В ходе исследования был измерен уровень стрессового состояния до и после коррекции стрессового состояния с использованием программ виртуальной реальности, а также до и после коррекции без использования программ виртуальной реальности.

В группе 1 выявилось снижение уровня стресса по методике Люшера на 1,5 балла в среднем. В группе 2 выявился уровень снижения стресса в среднем на 2 балла.

Результаты теста PSM-25 показали, что у группы 1 уровень стресса снизился в среднем на 10 баллов. В группе 2 – на 39 баллов.

Статистическая проверка гипотезы о снижении уровня стресса была проведена с помощью программы SPSS от IBM. Использован критерий *t*-Стьюдента для двух зависимых выборок. Уровни значимости полученных значений *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок:

–  $p = 0,415$  (сравнение результатов методики PSM-25 до и после воздействия, группа 1);

–  $p = 0,007$  (сравнение результатов методики PSM-25 до и после воздействия, группа 2);

–  $p = 0,727$  (сравнение результатов теста Люшера до и после воздействия, группа 1);

–  $p = 0,23$  (сравнение результатов теста Люшера до и после воздействия, группа 2).

Из этого следует, что в группе 2 обнаружены статистически достоверные различия по результатам методики PSM-25 – уровень тревожности и стресса после коррекции в программе виртуальной реальности снизился. В группе 1 статистически достоверные различия не выявлены.

Согласно полученным результатам коррекция стрессового состояния с использованием программ виртуальной реальности снижает уровень стрессового состояния. Вывод наталкивает на то, чтобы в даль-

нейшем изучить данную тему и методику более глубоко, применяя различные варианты программ виртуальной реальности для респондентов из разных социальных групп. В России методика коррекции стрессового состояния с использованием программ виртуальной реальности только зарождается и развивается, считаем, что необходимо продолжать изучение коррекции стресса с помощью данного метода.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хорола. М. : Прогресс, 1982.
2. Holmes T. H., Rahe R. H., The social readjustment rating scale // Journal of Psychosomatic Research, 1967. Vol. 11. P. 213–218.
3. Сапольски Р. Психология стресса / пер. А. Стативка, В. Кузин, М. Алиева, Н. Буравова, С. Комаров. 2015. 920 с. (Мастера психологии (Питер))
4. 43 стрессогенных фактора по Томасу Холмсу и Ричарду Рейху. URL: <http://vikent.ru/enc/1132/>

## **К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ЖЕНЩИН В ОТПУСКЕ ПО УХОДУ ЗА РЕБЕНКОМ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

**Е. С. Лутошлива, Е. М. Максимова**

*ФБГОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: emmaksimova1984gmail.com*

Актуальность проблемы коррекции эмоционального выгорания у женщин в отпуске по уходу за ребенком в процессе психологического консультирования определяется той отрицательной ролью, которую эмоциональное выгорание оказывает на процесс формирования и развития здоровой личности как ребенка, так и женщины. Г. Г. Филиппова пишет о том, что в психологии последних лет появился новый феномен, который можно обозначить как «эмоциональное выгорание матери» [11]. Находясь в состоянии эмоционального выгорания, женщина не способна развиваться как личность и как родитель, поскольку пребывает в состоянии дефицита психической энергии, рискуя погрузиться в депрессивное расстройство. Обозначенный дефицит не позволяет женщине реализовывать свою материнскую функцию полноценно, в результате чего дети недополучают важной для них поддержки и коммуникации со стороны мамы в самом раннем возрасте, где поддержка и присутствие крайне важны, так как эмоциональное состояние матери в первый год жизни ребенка влияет на его развитие. Если она находится в депрессии, то у ребенка страдают умение общаться, уровень интеллекта, физическое здоровье, а в будущем у таких детей возникают проблемы со способностью справляться со стрессом [8]. Мы считаем, что психологическое консультирование, направленное на осознание потребностей личности, а также ощущение женщиной своей безусловной ценности, может положительно повлиять на личность и поведение женщины в эмоциональном выгорании с коррекцией последнего.

Феномен эмоционального выгорания был выявлен достаточно давно. Считается, что понятие «выгорание» (burnout) было введено в науку американским психиатром Х. Фройденбергером в 1974 г. Фройденбергер описывал с помощью данного термина постепенное эмоциональное истощение и снижение мотивации среди волонтеров бесплатных клиник для наркоманов. Он определил его как «выработаться, растратиться и стать истощенным от чрезмерных затрат энергии, сил и ресурсов» [5]. Позже им же была представлена концепция выгорания как синдрома, организованного несколькими факторами: личностным, организационным, социальными отношениями и жизнью в целом.

В. В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [2, с. 3]. В работах М. Грабе можно встретить описание феномена выгорания с отсылкой к дистрессу: «выгорание наступает, когда человек на протяжении длительного времени отдает слишком много энергии и практически не восполняет ее. Выгорание начинается не тогда, когда человек подвергается перегрузкам, а в тот момент, когда они приобретают форму хронического дистресса» [3, с. 22]. Исследовав данную тему, мы придерживаемся взгляда на феномен эмоционального выгорания А. Ленгле, который определял его как некоторое состояние истощения, приводящее к параличу сил, чувств и сопровождающееся утратой радости по отношению к жизни [7]. В современной научной литературе феномен эмоционального выгорания исследуется с разных сторон [4; 6; 9; 10], но проблема эмоционального выгорания матерей, несмотря на всю ее актуальность, только начинает изучаться.

Л. А. Базалева описывает следующие симптомы эмоционального выгорания у мам: чрезмерная доверчивость, высокий уровень тревожности, напряженность в отношениях с людьми, повышенная депрессивность, излишняя самокритика, замедленность в реакциях и отсутствие артистичности, быстрое возникновение эмоций, преимущественно отрицательных. Поведение таких женщин часто обусловлено ситуацией, они легко впадают в отчаяние, не чувствуя в себе сил, чтобы справиться с жизнью. Такие женщины не принимают и отвергают личные качества и поведенческие проявления ребенка. Они не включены во взаимодействие с ним, не признают его права и достоинство. Непоследовательны и непостоянны в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений, что может являться следствием эмоциональной неуравновешенности, неуверенности и отвергающего отношения к ребенку. У таких матерей наблюдается высокий уровень тревожности за ребенка. Женщина ощущает, что эмоционально она ничего не может дать ребенку, она исключает эмоции из сферы отношений с ребенком [1]. У «выгоревших» женщин почти ничего не вызывает эмоционального отклика. Потребности ребенка тяготят их. Осознавая все вышеперечисленное, женщины чаще всего пребывают в плохом настроении и сталкиваются с обострением хронических заболеваний. Опираясь на исследование Л. А. Базалевой, в эмоциональном выгорании женщин в отпуске по уходу за ребенком можно выделить три основные фазы: напряжение, резистенция, истощение эмоций, которые проявляются в ряде симптомов. Фазе «напряжение» соответствуют осознание проблем, неудовлетворенность со-



бой, ощущение «загнанности в клетку», тревога. Фазе «резистенция» соответствуют избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций, редукция взаимодействия. Фаза «истощение» сопровождается эмоциональным дефицитом, эмоциональной и личностной отстраненностью, психосоматическими нарушениями.

Г. Г. Филиппова в качестве основной причины развивающегося выгорания у женщин в отпуске по уходу за ребенком выделяет некий «идеальный образ матери», культивируемый тенденциями современного общества. «Причиной такой позиции современных молодых матерей является, как ни странно, активное проникновение в общественное сознание идей психологии материнства и диадических отношений. В конце прошлого и начале нашего столетия популярными стали представления об “эксклюзивной” роли матери в раннем развитии ребенка. Появилась тенденция все проблемы развития личности (в том числе и социализацию) приписывать нарушениям ранних материнско-детских отношений. И в результате появился некий “идеальный образ матери”» [11]. В своем идеальном образе мать всегда понимает ребенка, все делает правильно. При этом идеальная мать спокойна, непринужденна и источает удовольствие. Она не устает, не раздражается на ребенка и хорошо выглядит. «Усиленная аргументация роли матери и ее исключительного влияния на развитие ребенка привела к тому, что эта информация стала восприниматься некритично. Функции и качества матери, выделенные в трудах Д. Винникотта, Дж. Боулби, Л. С. Выготского и других великих психологов XX в., абсолютизировались, а нередко даже искажались (в некоторых случаях из-за неправильного перевода), и в результате образ матери стал обладать такими чертами, как полная самоотверженность, непогрешимость, неутомимость, уравновешенность и готовность всегда быть идеальной для своего ребенка, мужа, других членов семьи и общества», – замечает Филиппова [11].

Л. А. Базалева выделяет несколько причин эмоционального выгорания матерей [1]:

1. Хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, связанная с интенсивным общением, точнее, с целенаправленным восприятием матерью своего ребенка и воздействием на него.
2. Дестабилизирующая организация деятельности проявляется в нечетком планировании материнского труда, плохо структурированной и расплывчатой информации, наличии в ней мелких подробностей, противоречий, с которым связана деятельность.
3. Повышенная ответственность за исполняемые функции и операции формирует для матери режим постоянного внешнего и внутреннего контроля.

4. Психологические трудности ребенка – это дети с аномалиями характера, нервной системы и с задержками психического развития, педагогически запущенные дети.

Анализ литературы позволил выделить пять групп симптомов эмоционального выгорания у женщин при уходе за детьми [1; 11]:

1. Физические или соматические симптомы: постоянная усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница, неспособность отдохнуть за время сна; плохое общее состояние здоровья, головные боли.

2. Эмоциональные или аффективные симптомы: недостаток эмоций; пессимизм, безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности, чувство одиночества; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд и перспектив своего профессионального и личного развития.

3. Интеллектуальное состояние: падение интереса к новым впечатлениям и информации, скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; бессилие, безразличие, сложности в установлении новых контактов, чувство опустошенности; ухудшение концентрации внимания, памяти, неспособность сосредоточиться, снижение работоспособности, ощущение тупика.

4. Социальные симптомы: низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям – сил на это не остается, да и бороться за право и возможность это иметь ресурсов нет; социальные контакты ограничиваются темами детей и материнства; скудные отношения дома и вне дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны членов семьи.

5. Конативные симптомы: утрата вкуса к еде, утрата чувства юмора, крик, применение физической силы, постоянные упреки, частые наказания, «отталкивание» ребенка, перекалывание своей вины на ребенка, конфликтность, тяга к телевизору, компьютеру и покупке вещей, женщина перестает ухаживать и следить за собой.

Из вышеописанных симптомов мы можем сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание у женщин в отпуске по уходу за ребенком негативно влияет на психическое и физическое здоровье женщины. Что, в свою очередь, оказывает также негативное влияние на все сферы жизни женщины, в том числе на отношения с ребенком. Поэтому необходимо осуществлять планомерную работу по профилактике и коррекции эмоционального выгорания у женщин в отпуске по уходу за ребенком. С нашей точки зрения психологическое консультирование, являясь одним из эффективных и доступных видов психологической помо-

щи, в полной мере подойдет для коррекции причин и проявлений симптома выгорания у описываемой категории женщин.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базалева Л. А. Личностные факторы эмоционального выгорания матерей в отношениях с детьми : дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2010. 202 с.
2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб. : Сударыня, 1999. 278 с.
3. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. СПб. : Речь, 2008. 96 с.
4. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональной устойчивости курсантов института МВД РФ, в процессе интерактивного тренинга // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 26–27 апр. 2018 г. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. С. 355–357.
5. Кмить К. В. Попов Ю. В. Эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональным стрессом // Обозрение психиатрии и мед. психологии. 2013. № 3. С. 3–10.
6. Лужецкая А. М. Особенности проявления синдрома «эмоционального выгорания» у представителей профессий системы «Человек – Человек» // Сиб. психол. журн. 1005. № 21. С. 150–154.
7. Лэнгле А. Синдром эмоционального выгорания. URL: <https://alyonalive.livejournal.com/9211.html>
8. Мама на нуле. Путеводитель по родительскому выгоранию / А. Куусмаа, А. Изюмская, Л. Петроновская, И. Млодик, Е. Бурмистрова. М. : Самокат, 2018. 432 с.
9. Сидоров П. И. Синдром эмоционального выгорания. Причины, симптомы, лечение и профилактика // Пед. техника 2013. № 1. С. 68–74.
10. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания: диагностика, профилактика и терапия // Белорус. мед. журн. 2003. № 1. С. 82–86.
11. Филиппова Г. Г. Эмоциональное выгорание матери – новая проблема в перинатальной психотерапии // Антология Российской психотерапии и психологии : материалы итогового Междунар. конгр. «Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества». М., 2017. С. 154–159.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ

**Е. Г. Прокопьева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: 05ekaterinaprokopeva092014@gmail.com*

В связи с гуманизацией современного общества все больший интерес вызывает процесс становления специалистов помогающих профессий, к ним относятся и психологи. Собственно, для данной квалификации, наряду с профессиональными знаниями и навыками, особо значимы и индивидуальные особенности личности самого специалиста. Этот феномен требует от студента-психолога иметь хорошее самообладание, умение преодолевать возникающие трудности, разумно выбирать стратегии, способствующие приведению в активное состояние личностные ресурсы, обеспечивающие выполнения программ по предупреждению и пресечению стресса [1]. Такое поведение личности, представляющее его зрелость и целостность, сберегающее его психологическое здоровье и эмоциональное благополучие, называют совладающим или копинг-поведением [2; 7–10].

Впервые понятие «копинг» было представлено в психологической литературе Л. Мэрфи при исследовании того, как дети преодолевают кризисы развития [3]. Через четыре года, в 1966 г., Ричард Лазарус в книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» (англ. Psychological Stress and Coping Process) воспользовался понятием копинга для отображения осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими создающими беспокойство событиями [3]. Развивая изучение копинга в направлении психологии стресса, Р. Лазарус совместно с С. Фолкман впервые ввели понятие «копинг-поведения». Они изучают копинг как меняющийся процесс, который определяется субъективностью переживания обстоятельств, этапов становления конфликта, столкновения субъекта с окружающим миром. В трудах Э. Хэйма термин копинга развивался в рамках кризисных ситуаций [1, с. 8]. Им была разработана методика диагностики копинг-поведения, позволяющая изучить 26 ситуационно-специфических проявлений копинга, направленная на основные области деятельности человека – поведенческие, эмоциональные и когнитивные. Где неадаптивное копинг-поведение выражается в виде отказа от преодоления проблем из-за неуверенности в своих силах и развитости своего интеллекта, с намеренным уменьшением неприятностей, мрачным эмоциональным настроением,

состоянием безысходности, состоянием подчинения и непозволением других чувств, переживанием чувства враждебности и взваливания вины на себя и других, избеганием мыслей о неприятных событиях, бездеятельности, одиночестве, замкнутости, склонности уйти от активных межличностных контактов.

В ряде исследований у нынешних студентов-психологов наблюдается слабая личностная, психологическая и профессиональная сформированность, присутствие эмоциональных проблем и неспособность их преодолевать, склонность к стрессам, социальная некомпетентность, что обостряется разноуровневой структурой обучения в вузе [2]. Сегодняшнее образование нацелено на освоение теоретических и практических элементов, в недостаточном внимании остается личностное развитие студента-психолога. Умение принимать и изучать информацию, готовность использовать приобретенный опыт, возможность стремительно адаптироваться к изменяющимся социальным условиям – не каждый студент сможет вынести тяжелые нагрузки. Выходит, что подготовке практических психологов надлежит уделять серьезное внимание. В связи с этим стрессоустойчивость студентов-психологов заслуживает особого внимания, важны навыки владения собой в трудной ситуации [6].

Осуществление группового психологического консультирования студентов-психологов по обогащению запасов знаний, об условиях и механизмах развития адаптивного копинг-поведения, о способах и приемах психологической самоподдержки при влиянии стрессовых ситуаций предоставляет возможность организовать психологическое просвещение с целью профилактики эмоциональных трудностей и роста мотивации к развитию стрессоустойчивости, профессиональной и индивидуальной работы над собой совместно со всеми студентами группы [5]. Групповое психологическое консультирование дает возможность каждому рассматривать себя как члена определенного социума, т. е. носителя профессионально важных личностных показателей, от развития которых зависит успех деятельности всей группы, и сбалансировать личности студентов-психологов прежде, чем они будут проводить исследования либо оказывать психологическую помощь другим людям.

На первом этапе необходимо осуществить психолого-педагогическую диагностику, для того чтобы раскрыть проявления неадаптивного копинг-поведения у студентов-психологов на данное время. Для изучения копинг-поведения мы предлагаем использовать следующие диагностические методики: Опросник для изучения копинг-поведения Э. Хайм, адаптация Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева; Методику для определения копинг-механизмов

Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптирована Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой.

После диагностической работы необходимо ознакомить студентов-психологов с ее выводами и с подготовленными психологическими рекомендациями. После того предполагается разработать и апробировать психологическую программу по развитию адаптивного копинг-поведения у студентов-психологов. Программа предусматривает план групповых психологических консультаций, обращенных на развитие личностных и поведенческих проявлений в виде умения анализировать возникшие трудности; повышения самооценки и самоконтроля; поддержки благополучия эмоционального состояния; повышения коммуникативных способностей, так как именно развитие данных качеств и навыков сможет способствовать развитию адаптивного копинг-поведения студентов-психологов [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что развитие адаптивного копинг-поведения у студентов – одна из ключевых проблем, ведь от успешности этого процесса зависят уровень учебной успеваемости, умение верно распределять рабочее время и время для самостоятельной подготовки, возможность в требованиях вуза достигать психологической комфортности, своими силами искать наилучшие приемы и стратегии выхода из травмирующих обстоятельств, готовность работать со стрессом в будущей профессиональной деятельности. Если студенты-психологи не владеют адаптивным копинг-поведением на данный момент, то специалист в области психологии может оказать помощь в развитии данного поведения с помощью проведения групповых психологических консультаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Heim E. Coping und adaptivitat: gift es geeignetes oder undeeion-etes coping? // Psychother. Psychosomatik Medizinische Psychol. 1988. Vol. 1. P. 8–17.
2. Маркер А. В., Хандархаев А. М. Особенности и взаимосвязь копинг-стратегий у студентов психологов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 20. С. 32–38.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л., 1970. С. 178–208.
4. Щелина С. О. Развитие копинг-стратегий как показателя адаптации студентов-психологов на протяжении обучения в вузе // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., 23–24 апреля 2015 г. / под общ. ред. Ю. П. Платонова. СПб. : СПбГИПСР, 2015. С. 94–96.
5. Киселева А. А., Козлов В. В. Групповое психологическое консультирование как способ развития продуктивных копинг-стратегий у педагогов // Учитель создает нацию : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. 20 нояб. 2018 г. Махачкала : АЛЕФ, 2018. С. 486–494.
6. Кедярова Е. А., Пчельникова А. А. Исследование взаимосвязи психологических защит и копинг-стратегий в юношеском возрасте / Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVI ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск : ИГУ, 2017. С. 103–107.

7. Лужецкая А. М., Лупачева А. С. Психологическое консультирование по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск, 2020. С. 256–261.

8. Маркер А. В., Хандархаев А. М. Особенности и взаимосвязь копинг-стратегий у студентов-психологов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 20. С. 32–39.

9. Олейник Ю. Н., Няголова М. Д. Опыт Великой Отечественной войны как фактор формирования духовно-нравственных ориентиров современных психологов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 27. С. 82–89.

10. Тарасова Е. В. Духовность как основа жизнеспособности психологов-консультантов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2020. Т. 32. С. 37–68.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ БОЛЬНЫХ ТУБЕРКУЛЕЗОМ ПО ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ АУТОАГРЕССИИ

**К. В. Селюгина, Е. С. Лутошлива**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: kesfis@gmail.com*

Актуальность проблемы коррекции аутоагрессии у больных туберкулезом в процессе психологического консультирования определяется тем влиянием, которое аутоагрессивное поведение оказывает на приверженность лечению туберкулеза и приему препаратов ВАРТ. Большинство пациентов туберкулезных стационаров страдают несколькими хроническими соматическими заболеваниями, прогноз по которым является сомнительным. Несмотря на тяжесть своего состояния, пациенты зачастую не соблюдают режим нахождения в стационаре, даже будучи проинформированы об опасности употребления алкоголя и наркотиков, курения, пропуска в приеме лекарств, они не соблюдают никакие ограничения, чем значительно сокращают срок собственной жизни. В связи с особенностями поведения больных туберкулезом можно предположить, что им свойственен высокий уровень аутоагрессии. С нашей точки зрения, в деятельности, направленной на коррекцию аутоагрессии у больных туберкулезом, психологическое консультирование является важнейшим аспектом комплексной работы [13; 14; 15] по формированию приверженности к лечению, а значит и по увеличению продолжительности жизни пациентов.

Стоит отметить, что туберкулез – инфекционное заболевание, и больные являются опасными для окружающих в эпидемиологическом смысле. Отсутствие приверженности к лечению, нарушение стационарного режима и отрыв больных от лечения, стимулируют рост заболеваемости туберкулезом в Иркутской области. Таким образом, аутоагрессия больных туберкулезом представляет опасность не только для самих пациентов, но и для окружающих их людей, что делает психологическое консультирование больных туберкулезом по проблеме аутоагрессии важным не только для данной группы соматических больных, но и для окружающих.

Для того чтобы эффективно осуществлять психологическое консультирование, необходимо изучить теоретические основы проблемы аутоагрессии. В научной психологической литературе аутоагрессия определяется как:



1. Суицидальные попытки и законченные суициды, по сути, равные парасуицидам и иным латентным проявлением аутоагрессивной активности (Г. Т. Красильников, Е. В. Мартынова) [5].

2. Прямые действия, носящие аутодеструктивный характер. Под аутодеструкцией понимается любое сознательное действие, которое впоследствии приводит к разрушению психики или физического благополучия (В. А. Руженков) [9].

3. Бессознательные механизмы психосоматических расстройств, в том числе таких болезней, как алкоголизм, наркомания и нехимические типы зависимостей, приводящих к тяжелым психологическим, физическим и социальным последствиям (Л. В. Ромасенко) [8].

4. Различные формы и степени агрессии, при которых объект и субъект действия совпадает (С. Н. Ениколопов) [1].

Синтезируя основные подходы к понятию аутоагрессии, мы можем предложить определение аутоагрессии как сознательной либо бессознательной активности личности, направленной на причинение себе вреда в психической, физической и социальной сфере.

Руководствуясь этим определением, можно значительно расширить границы изучения аутоагрессии как психологического феномена, которые будут включать в себя не только прямую суицидальную активность, но и скрытые, латентные формы аутоагрессии.

А. А. Абрамова, С. О. Кузнецова, А. Г. Ефремов разделяют аутоагрессию на понятия «самоповреждение» и «аутодеструкция» [1]. При самоповреждении аутоагрессия не является осознанной, человек на сознательном уровне вовсе не желает себе смерти. Несмотря на кажущуюся витальность, большая часть действий самоповреждающегося индивида и выбранных им путей решения проблем приводят к систематически повторяющимся травмам, хроническим болезням, различного рода аддикциям, попаданием в неблагоприятные жизненные ситуации, самопорезам. Аутодеструкция представляет собой прямую, сознательную суицидальную активность.

А. В. Лукашук и А. В. Меринов выделяют следующие индикаторы саморазрушительного аутоагрессивного поведения: наличие более трех соматических заболеваний, злоупотребление алкоголем, физическое, сексуальное насилие в анамнезе, наличие эпизодов самоповреждений (например, самопорезы), склонность к рисковому поведению, опасным хобби, бытовые ожоги [6].

Зачастую аутоагрессия у больных туберкулезом не проявляется в качестве сознательных суицидальных действий, но несмотря на то что пациенты не высказывают суицидальных мыслей и не совершают суицид, их поведение, образ жизни, аффективные реакции на окружающих, большое количество травм и аддикции указывают на бессознательную аутоагрессивную внутриличностную канву.

Г. В. Старшенбаум выделяет психосоматические болезни, появление которых первоначально вызвано психическим состоянием индивида (язвенная болезнь желудка, ревматоидный артрит, тиреотоксикоз и др.), и заболевания, на течение которых влияют психологические факторы (к ним можно отнести и туберкулез) [10].

И. С. Коростылева указывала, что психосоматические, аддиктивные и аутоагрессивные пациенты соматических стационаров редко демонстрируют страх смерти, наоборот, в их психике преобладают фантазии о бессмертии. Так, больные туберкулезом продолжают активно употреблять наркотики, алкоголь и курить даже при массивном поражении легких, при этом зная о своем состоянии [4]. Больные отрицают факт собственной смертности, но делают все возможное, чтобы летальный исход произошел как можно скорее, например, не принимают лекарство, не выполняют рекомендации, нарушают стационарный режим.

В. Т. Чубарян и Г. И. Саенко, анализируя социально-психологические особенности больных туберкулезом и сравнивая их со здоровыми мужчинами, замечают, что у больных туберкулезом достоверно выше уровень агрессии и аутоагрессии [11; 12]. Больные инфантильны, подвержены аддикциям, несмотря на тяжесть и фактическую неизлечимость своего заболевания, пациенты не проявляют какой-либо заинтересованности в собственном лечении, при этом являются осведомленными об опасности своего заболевания, что можно рассматривать как прямое проявление аутоагрессии. Любые фрустрации вызывают у таких пациентов ярость, при этом можно констатировать высокий уровень инфантильности – пациенты предпочитают не строить никаких планов, они «живут как придется». Такие люди систематически попадают в травмирующие ситуации, сами склонны к активному проявлению агрессии к окружающим, манипулируют и отвергают поддержку, фактически уничтожая все шансы на помощь, в том числе и медицинскую. Все окружающие рассматриваются ими не как отдельные, уникальные индивиды, а как функции для собственных манипуляций, при этом любое «хорошее» в таких отношениях подвергается разрушению и обесцениванию.

Причины формирования аутоагрессии в научной психологической литературе связывают с деструктивными детско-родительскими отношениями. О. Кернберг, изучая основы агрессивного и аутоагрессивного поведения, пришел к выводу, что склонность к аутоагрессии закладывается в самых ранних взаимоотношениях матери и ребенка [3]. По мнению О. Кернберга, ранняя агрессия и ярость присуща людям с самого младенческого возраста и вызвана неизбежной фрустрацией матерью своего ребенка. Если фрустрации очень много, а мать холодная и не понимающая потребности младенца, то первоначальная ярость перерастает в постоянную ненависть. Мать является необходи-

мой для выживания младенца, ее присутствие и забота являются самыми желанными для малыша, но если эта потребность совмещается с постоянной фрустрацией, ребенок ставится в ситуацию, когда он зависит от ненавистного объекта и не может от него сепарироваться. «Плохой» образ матери в психике младенца разрушает «хороший», который необходим для психического развития, и воплощает собой принцип либидинального удовольствия. Младенец фантазийно пытается разрушить плохой объект, чтобы спасти хороший, но сам процесс мести увеличивает чувство ярости и ненависти, окончательно уничтожая хорошее. Получается, что младенец становится таким же разрушающим и агрессивным, как его мать, и, по сути, идентифицируется с ее агрессией к нему. В такой ситуации и внутренняя, и внешняя реальность представляется опасной, агрессивной, а мстительная ненависть начинает направляться и во вне, и на себя. О. Кернберг определяет таких индивидов как страдающих сценическим и инфантильным расстройством личности. Такие личности в условиях фрустрации испытывают очень сильную, всепоглощающую ярость. Самоповреждение носит попытку вновь начать контролировать себя или свое окружение в манипулятивных целях (угрозы самоубийством, парасуицидальные попытки с целью повлиять на окружение, самопорезы). Выводы, сделанные О. Кернбергом, подтверждают исследования родительских семей аутоагрессивных индивидов.

В исследовании аутоагрессии и суицидов у страдающих алкоголизмом, проведенном А. И. Шустовым, было выявлено, что будущие суициденты подвергались эмоциональному насилию со стороны родителей и получили жизненный сценарии по типу «не живи», «не будь здоров», «не будь собой», «будь сумасшедшим» [7].

Т. В. Белашина и Д. А. Кобзева пришли к выводу, что родители в семьях, в которых дети впоследствии проявляли высокий уровень аутоагрессии, были безразличны к эмоциональной жизни ребенка, при этом безразличие сменялось вспышками ярости и физическим наказанием [2]. Наказание могло не быть вызвано реальным проступком ребенка. Такие родители были склонны предельно строго контролировать своих детей, не проявляя никакой эмоциональной включенности, они могли демонстрировать гиперопекающее поведение, которое имеет в своей основе не любовь, а ненависть к ребенку и чувство вины за нее.

Анализируя теоретические основы проблемы аутоагрессии у больных туберкулезом, можно выявить основы практической деятельности по ее коррекции в процессе психологического консультирования. Основными проявлениями аутоагрессии у больных туберкулезом являются следующие: отсутствие приверженности к лечению, аддиктивное поведение, наличие тройных диагнозов, систематические травмы, попадание в неблагоприятные жизненные ситуации (например, тюрем-

ные заключения, бездомность). Причинами же аутоагрессии и основой для коррекционного воздействия выступают деструктивные детско-родительские отношения, в результате которых превалирующими факторами у пациентов является ярость, ненависть к родительским объектам и к себе, инфантильность и отвержение любой помощи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аутоагрессивное несуицидальное поведение как способ совладания с негативными эмоциями / А. А. Абрамова, С. Н. Ениколопов, А. Г. Ефремов, С. О. Кузнецова // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 21–40.
2. Белашина Т. В., Кобзева Д. А. Аутоагрессия как предиктор виктимного поведения личности // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2, № 1. С. 26–33.
3. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности. М.: Класс, 2001. 370 с.
4. Коростелева И. С., Суроегина, А. Ю., Шутков, А. Е. Психалгия и латентный суицид: способы обращения с телом // Журн. практ. психологии и психоанализа. 2019. № 1. URL: <https://psyjournal.ru/articles/psihalgiya-i-latentnyu-suicid-sposoby-obrashcheniya-s-telom> (дата обращения: 11.03.2021).
5. Красильников Г. Т., Мартынова Е. В. Клинико-социальное значение гетероагрессии и аутоагрессии // Психическое здоровье и безопасность в обществе : науч. материалы Первого нац. конгр. по соц. психиатрии. Москва 2–3 дек. 2004 г. М.: ГЕОС, 2004. С. 72–73.
6. Аутоагрессивная характеристика женщин, состоящих в браке с мужчинами, страдающими алкоголизмом / А. В. Меринов, Е. А. Шитов, А. В. Лукашук, О. Ю. Сомкина // Рос. мед.-биол. вестн. им. Акад. И. П. Павлова. 2015. № 4. С. 81–86.
7. Меринов А. В., Шустов Д. И. Аутоагрессивные и клинико-психологические характеристики парасуицидальных жен мужчин с алкогольной зависимостью // Вопр. наркологии. 2011. № 2. С. 20–25.
8. Ромасенко Л. В. Социально-стрессовые факторы в генезе аутоагрессивного поведения, проявляющегося психосоматическими расстройствами // Психическое здоровье и безопасность в обществе : науч. материалы Первого нац. конгр. по соц. психиатрии, Москва, 2 дек. 2004 г. М., 2004. С. 2–3.
9. Руженков В. А., Руженкова В. В. Некоторые аспекты терминологии и классификации аутоагрессивного поведения // Суицидология. 2014. Т. 5, № 1(14). С. 41–51.
10. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2005. 376 с.
11. Медицинская эффективность занятий в школе здоровья (на примере пациентов с множественной лекарственной устойчивостью тубосакультуры *tuberculosis*) / И. Ю. Худогонов, В. Т. Чубарян, Г. И. Саенко, Э. А. Пустошилова // Научные основы создания и реализации современных технологий здоровьесбережения : материалы VI межрегион. науч.-практ. конф. 2019. С. 4–11.
12. Социально-психологические особенности пациентов с множественной лекарственной устойчивостью тубосакультуры *tuberculosis* (сравнение с рандомизированной выборкой здоровых мужчин) / В. Т. Чубарян, Г. И. Саенко, И. Ю. Худогонов, Е. В. Модебадзе // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2019. Т. 11, № 3. С. 85–102.
13. Ярославцева И. В., Куценко Н. Ю. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
14. Ярославцева И. В., Куценко Н. Ю. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2021. Т. 35. С. 45–55. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.35.45>
15. Ярославцева И. В., Щуко А. А., Юрьева Т. Н. Особенности эмоционально-личностного статуса пациентов с центральной серозной хориоретинопатией // Бюл. Вост.-Сиб. науч. центра. Иркутск, 2016. Т. 107, № 1. С. 35–41.

## **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ САООТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮНОШЕЙ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

**Е. А. Стельмах**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: elenast1977@mail.ru*

Самоотношение юношей на сегодняшний день является одним из объектов пристального внимания и исследования психологов-педагогов, школьных и семейных психологов. Это вполне естественно, так как общество не может существовать без уверенных в себе и гармоничных личностей. Самоотношение неразрывно связано с самодостаточностью и положительным восприятием себя, что определяет здоровую интеграцию человека в среду жизни и деятельности, а также психологический комфорт существования в ней.

Психологическое понятие «самоотношение» исследовалось как в зарубежной, так и в отечественной науке начиная с 40-х гг. XX в. Его появление связано с задачами психологической коррекции, когда в результате практической деятельности психологов и была выявлена связь самоотношения с возникновением неврозов и соматических заболеваний, а также деструктивных форм поведения у юношей и подростков.

В отечественной психологии основоположником знаний в области исследования самоотношения явились труды А. Н. Леонтьева, В. В. Столина [4]. Впервые термин «самоотношение» как специальное психологическое понятие представлен в теории диспозиционного регулирования социального поведения Н. И. Сарджвеладзе, который классифицировал его как установочное образование и определил его как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, направленного на самого себя, сформулировал строение, способ функционирования, содержательные характеристики и темпоральные измерения [3]. Также вопросами самоотношения занимались И. С. Кон, С. Р. Пантिलеев, А. В. Захарова, В. Н. Маркин, а Л. И. Божович, И. И. Чеснокова, Э. Эриксон и другие, опираясь на возрастные особенности личности.

В рамках когнитивно-бихевиористского подхода рассматривается когнитивный аспект самоотношения и его связь с самовосприятием, самооценкой, с помощью которых человек оценивает свои личностные качества, способности и установки в отношении себя.

Фактором, влияющим на формирование самоотношения, является, во-первых, ситуация, в которой происходит развитие личности, ее демографический портрет, воздействующий на иерархию мотивов и дея-

тельностью. Во-вторых, именно социальный контекст и социальное окружение, историческое время определяют тот «интеграл», в рамках которого юноши испытывают эмоциональные переживания к себе и окружающим.

Обобщая точки зрения различных исследователей, можно сказать, что самоотношение – это свойство личности, формирующееся с момента рождения в непосредственной совокупности с системой и строем воспитания и влиянием социально демографического локуса, ядром которого выступает устойчивое позитивное отношение личности к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющимся в общении, поведении и эмоциональной стабильности. Самоотношение, относящееся к базовым системным свойствам личности, являющееся основой социальной компетентности, обеспечивает эффективную деятельность, позитивное восприятие, общение и индивидуальную интеграцию в общество, успешность адаптации в социальной и личностной среде. Важно в период юношеского становления выявить менее благополучные влияния и, опираясь на особенности возраста, трансформировать их путем консультирования на более благополучные.

Особенностью юношеского возраста исследователи определяют общение со сверстниками, и самоотношение в данном виде деятельности играет одну из ключевых ролей. Юноши активно и вовлечено выстраивают коммуникативные связи, формируя новый опыт в новых сферах, включая интимно-личностную. Все это при разных уровнях самоотношения ведет к разного рода проявлениям, влияющим на положительный или отрицательный психологический фон и соответствующие сценарии, в основах которых лежит самоотношение.

Проблема самоотношения у юношей может проявляться в преобладании одной из двух тенденций: либо в выраженной сверхмотивации социального одобрения, либо в сильной критичности, что влияет на ощущение силы собственного Я или ее отсутствие. Также эта проблема может проявляться в искаженном представлении своего источника индивидуальной активности и развития собственной личности, зависящего от степени адаптированности юноши к разного рода ситуациям; в наносном представлении о способностях вызвать у окружающих симпатию или антипатию, в отсутствии ощущения ценности собственной личности и глубоких сомнениях о своей уникальности, этнической идентичности недооценке своего духовного Я [2]. Низким уровнем «самопринятия», что порождает не принятия себя таким, какой Я есть, сформированные влиянием отрицательной среды. Преобладание негативного фона относительно себя, недооценки собственных успехов, вызванных иногда возникновением неожиданных трудностей может выражаться в высокой внутренней конфликтности, которая нега-

тивно влияет в целом на весь психологический фон, и как результат формирует недоверие социуму, как следствие – уход в избегание проблем [1]. Высокой степенью самообвинения и преувеличенным объемом недостатков, сформированным средой при готовности поставить себе в вину все свои промахи и неудачи, часто порождаются конфликты в сфере общения.

Развитие и коррекция самоотношения у юношей будет способствовать успешной социально-психологической адаптации, предотвращая случаи недостаточности развития идентичности, проявляющиеся в психологическом неблагополучии и влекущие социально-психологическую дезадаптацию молодежи как в обществе, так и в межличностных взаимоотношениях [5]. Создание и совершенствование имеющихся методов работы с самоотношением у юношей определяет нашу актуальность дальнейшего исследования в этом направлении.

На сегодняшний день в практике используются различные программы психологической помощи, поддержки и сопровождения юношей, направленные на развитие их самоотношения. Однако большинство из них не учитывают работу с социальным окружением, в частности, с педагогами и родителями. Основными формами работы с юношеским возрастом являются психологическая диагностика, психологическое просвещение, психологическая коррекция и индивидуальное, групповое психологическое консультирование.

Психологическое консультирование – это направление психологической помощи, в котором реализуются различные методы исследования причин негативного самоотношения, а также и его коррекции. Основными задачами психологического консультирования по данной проблематике являются:

1. Оценка специфики проблемы самоотношения: неуверенность в себе, негативный образ себя, самообвинение, непонимание себя и т. д.

2. Исследования факторов, обуславливающих данную проблематику (отношения в семье, личностные особенности, проблемы вторичной социализации, проблемы межличностных отношений со сверстниками, критические ситуации в актуальном периоде и т. д.).

3. Развитие осознанности проблемы самоотношения клиента, в частности, формирование внутренней картины реальности данного феномена в представлении клиента, помощь в понимании его (самоотношения) связей с различными аспектами своей жизни, анализ возможностей изменения актуальной картины, развитие осознанности нового образа самоотношения, оценка ответственности клиента за те внутренние и внешние действия, которые связаны с оптимизацией самоотношения.

4. Коррекция негативных проявлений самоотношения различными методами психологического воздействия (методы эмоционально-образной терапии, арт-терапии, психодрамы, символдрамы, гештальт-терапии и др.).

5. Закрепление полученных результатов в реальной жизни.

Индивидуальное консультирование направлено на проработку специфики уникальной проблематики клиента, глубинную работу с теми аспектами, которые вызывают сильное эмоциональное напряжение и требуют высокой интимности процесса.

Групповое консультирование предполагает интерактивный формат работы, в котором каждый клиент может обогатить свою картину реальности за счет анализа и сравнения различной специфики проблемы самоотношения у других участников группы. Также используются возможности «коллективного разума» при оценке данного феномена в жизни и в индивидуальной ситуации каждого члена группы, а также при анализе возможностей разрешения проблемы.

Таким образом, психологическое консультирование поможет повысить уровень самоотношения и сформировать «платформу психологического здоровья» с позитивным отношением к себе, снизить внутреннюю конфликтность и улучшить межличностные взаимоотношения.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Лужецкая А. М. Лупачева А. С. Психологическое консультирование по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. 256–261 с.

2. Лутошлива Е. С. Психологические подходы к проблеме формирования этнической идентичности в процессе психологического консультирования // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 27–30 июня 2019 г. Иркутск : ИГУ, 2019. С. 333–339.

3. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой М. : Тбилиси, 1989. 187 с.

4. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Московский ун-т, 1983. 288 с.

5. Ярославцева И. В. Идентичность как индикатор психологического благополучия молодежи в трудной жизненной ситуации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. А. Д. Карнышев, В. А. Решетников. Иркутск, 2019. С. 253–261.



## СОЧИНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ

**М. В. Хозиева**

*ГБОУ ВО МО Университет «Дубна»*

*Дубна, Россия*

*E-mail: aniram\_h@mail.ru*

Психологическое консультирование, на наш взгляд, предполагает целенаправленное создание у подопечного полноценной ориентировки, способствующей разрешению той или иной жизненной проблемы [1; 2]. Одним из методов в нашей консультативной практике является сочинение, которое представляет собой особую форму сотрудничества консультанта и подопечного и ориентировано на следующие результаты:

- создание условий для формирования у подопечного определенного уровня рефлексии, осознания им проблемы, формирование ориентировки в средствах преодоления проблемы;
- создание определенного образа подопечного, обозначение его позиции по отношению к главной проблеме, к основному конфликту; выделение уровня владения средствами ориентировки и рефлексии, способности к самоанализу;
- формирование тактики и стратегии консультирования с учетом результатов анализа сочинения;
- сбор дополнительных данных об истории развития ребенка (или взрослого);
- выявление особенностей семейной ситуации, статуса каждого члена семьи, особенностей семейного воспитания и взаимоотношений в семье.

Как правило, родителям предлагаются следующие темы: «Мой ребенок», «История жизни моего ребенка», «Мои дети», «История жизни моих детей», «Прошлое, настоящее и будущее моего ребенка», «Что мне нравится и не нравится в моем ребенке», «Что бы я хотел(а) изменить в своем ребенке», «История моего материнства (отцовства)», «Я узнал(а), что у меня будет ребенок», «Я как родитель», «Моя семья», «Мой муж как родитель», «Моя жена как родитель» и др.

Нами были разработаны критерии анализа сочинения [3; 4], позволяющие увидеть контекст и подтекст родительского рассказа.

Реакция на предложение написать сочинение. Принятие предложения с первого раза или категорический отказ могут свидетельствовать либо о доверительном отношении к психологу, либо об отсутствии его и наличии психологических барьеров. Сомнения относительно умения писать, проявление страха «а никому не покажете?», настоя-

чивые вопросы о содержании сочинения, скорее всего, говорят о повышенной тревожности и личностной неуверенности подопечного. Перевод разговора на другую тему, согласие написать сочинение и не принести; принести, но с трудом и оговорками отдать – все это может быть примером доминирования защитных механизмов, формального отношения к заданию или же отсутствия доверия к психологу.

Отношение может быть нейтральным (я заинтересован в решении моей проблемы, правда, не понимаю при чем здесь сочинение, но раз надо, напишу); формальным (напишу, чтобы отстали), ответственным (это очень важно для оказания мне помощи, поэтому буду стараться). Информативным является наличие черновиков и комментариев по поводу написания сочинения родителем.

Объем сочинения – первое, что бросается в глаза психологу, и является лишь одним из дополнительных показателей отношения родителя к заданию. Малый объем не всегда может свидетельствовать о формальном отношении к сочинительству, поскольку иногда в нескольких строках скрывается глубокий смысл, подтекст одной фразы маскирует сущность взаимоотношений, а каждое слово взвешено автором сочинения с особой тщательностью. Большой же объем сочинения не всегда свидетельствует об ответственном отношении к заданию.

Анализ главной темы позволяет понять, насколько точно отражает и близко принимает родитель заданную тему. «Демонстративная» главная тема отражает настойчивость, дидактизм родителя в презентации, например, правильного воспитания. При «неявной» теме в сочинении появляется лейтмотив тревоги родителя, и центр повествования смещается в сторону от заданной темы. Главная тема может быть «скрытой» – родитель пишет на предложенную тему, которая является лишь поводом для сочинения, своеобразной проекцией волнующей проблемы.

В конечном итоге консультант должен увидеть то, что больше всего волнует подопечного, то, чему он посвящает свой рассказ, то, к чему, независимо от предложенной темы, он всякий раз в своем сочинении возвращается. Умение «читать» главную тему даже в подтексте поможет наиболее точно выявить порою неосознанно маскируемые подлинные мотивы обращения в консультацию.

Главные герои и второстепенные действующие лица, какова их авторская оценка (прямая и косвенная, нейтральная, позитивная, отрицательная, амбивалентная) – еще один критерий анализа родительского сочинения.

Имя, даваемое родителями, является средством фиксации отношений внутри семьи, отношений между близкими людьми. Имя может быть предопределено внешними тенденциями: модой, выбором стар-

шего поколения, доминирующим этническим или каким-либо другим случайным контекстом.

Выбор полного или уменьшительного имени ребенка в значительной степени определяется культурой семьи, сложившимися традициями, образованием, особостью внутрисемейных отношений, возрастом и полом ребенка и родителей, количеством детей и взрослых в семье. Употребление имени в сочинении не всегда может отражать реальную картину «называния» ребенка в семье.

Сюжет является, на наш взгляд, важным элементом композиции и представляет собой не простое случайное сочетание, а систему событий, составляющих поступки героя. Сочинению родителя, как правило, далеко до образца литературного произведения, и зачастую оно представляет собой сбивчивый письменный рассказ обо всем (или ни о чем). Задача психолога – перевести данное «творение» в рассказ с сюжетом, позволяющим выявить причинно-следственные связи (все это требует дополнительной беседы после анализа сочинения).

Поток письменной речи, рассматриваемый нами как раскрытие своей системы ориентиров в отношении ребенка и всех обстоятельств, причастных к его развитию, является поиском наилучшей формы в одном случае, а содержания – в другом. Родительское сочинение – это письменный диалог, причем второй стороной, отвечающей, выступает не только консультант, но и сам родитель.

Время при анализе сюжета адресует психолога к определению замысла повествования: о прошлом, о настоящем, о будущем ли героев пойдет речь. На первый взгляд, все очень просто: автор пишет о настоящем – значит, прошлое его не интересует, автор пишет о прошлом – значит, оно является для него значимым, а если в сочинении присутствуют все три времени, то автор является образцом для психологического консультирования. На самом деле, все гораздо сложнее.

Сожаление о том, что прошлое уходит безвозвратно, а ребенок быстро растет, может свидетельствовать не только о симбиотических отношениях или же о серьезных проблемах в настоящем, но является доказательством динамики родительской позиции. Сожаление о необратимости прошлого ребенка есть одновременно сожаление о нереализованных родительских обязательствах (не так играли, не те игрушки покупали, были загружены работой, мало общались и т. д.). Нежелание говорить о проблемах прошлого может являться защитной реакцией подопечного.

Постоянное сравнение настоящего с прошлым может быть окрашено в разные оттенки: жаль, что ребенок быстро вырос; вижу, как он растет, и радуюсь тому, что происходят серьезные изменения в его жизни; горько оттого, что не смогу вернуть его к прежней жизни.

Надежда на перемены в будущем, наличие перспектив в жизни своей и близких людей вполне могут свидетельствовать об осознании своих неудач, о стремлении что-то изменить в себе и в обстоятельствах. Иногда сочинение может быть пронизано фатализмом, предопределенностью свыше, например, когда родитель считает, что ничего в жизни своей и своего ребенка изменить нельзя, такой уж он уродился, мне не везло всю жизнь и ему не везет и т. д.

Интрига сочинения или значимые конфликты, наряду с отмеченными характеристиками, также позволяют понять основные проблемы подопечного. Что наиболее всего и чаще всего волнует его?

В нашей консультативной практике чаще всего встречаются следующие жанры сочинений: биография, жизнеописание, моралите, исповедь и позерство [3].

Биография – сжатое, сухое канцелярское изложение биографических данных, часто с указанием дат, мест и формальных обстоятельств событий, отмечается преобладание телеграфного стиля (простые предложения, отсутствие эпитетов, сравнений, нарочитый уход от интерпретаций и т. д.).

Жизнеописание (наиболее часто встречается в консультативной практике) представляет собой пересказ жизни, своей, мужа, ребенка и т. д. Родитель эмоционально оценивает действия, поведение ребенка, его успехи и неудачи, как правило, не рассуждая о причинах и следствиях сложившейся ситуации, пишет о своем отношении к ребенку, о любви, принятии-непринятии каких-либо его качеств.

Автор сочинения по типу «моралите», как правило, описывает нормы, которым необходимо следовать всем; призывает к четкому разграничению, что такое «хорошо» и что такое «плохо», претендует на признание его системы воспитания, системы жизни, системы отношений и т. д.

«Исповедь» представляет собой наиболее развитую жанровую форму родительского сочинения. Подлинный подтекст исповеди: я не просто хочу поделиться своими переживаниями, я хочу поделиться своими ошибками, я пишу, пытаюсь найти причину своих неудач в себе самом, пишу, размышляя о возможных путях преодоления сложившейся ситуации.

Жанр «позерство» встречается очень редко и, как правило, отличается витиеватостью, нарочитой мудреностью изложения, обилием выразительных языковых средств, насыщенностью размышлений об общем, о вечном, о сущности, о бытии. В таких сочинениях ребенок, как правило, является лишь поводом для рассуждений.

Таким образом, сочинение, на наш взгляд, является материализованной формой проблемы, особым пространством для развертывания

ориентировки, оно позволяет либо выстроить постепенное продвижение к рефлексии, либо спровоцировать здесь и сейчас катарсис подопечного. Задача психолога помочь родителю в переходе на качественно новую ступень осознания этой проблемы, причин возникновения и способов преодоления ее.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Дзетовецкая С. В., Хозиева М. В. «Родительская школа» как рефлексия и развитие родительского опыта // Семейная психология и семейная терапия. 2005. № 3. С. 51–72.
2. Хозиев В. Б., Хозиева М. В., Дзетовецкая С. В. Психологическое консультирование родителей : учеб. пособие. М. : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. 504 с.
3. Хозиева М. В. Практикум по возрастнo-психологическому консультированию: учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 320 с.
4. Хозиева М. В. Психологический контекст и подтекст родительского сочинения // Психология в образовании (Сургут). 1999. Вып. 8. С. 19–35.

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ИЗМЕНЕНИЕ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

**Е. А. Хрисанхова**

*ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»*

*Тверь, Россия*

*E-mail: elizabeth.evol18@gmail.com*

Процессы цифровизации и информатизации плотно вошли в жизнь современного общества. Цифровые процессы постепенно заполняли все сферы нашей жизни от платежей, электронной торговли до общения в социальных сетях, использования цифровых ресурсов для работы и учебы. Область психологии, в том числе психологического консультирования, не является исключением. Многие специалисты в процессах перехода в область дистанционного консультирования, консультирования с преобладанием информационных цифровых технологий видят множество проблем и сложностей. Намного полезнее и эффективнее будет концентрация на этом как на новой возможности, в которой можно применить инновационные способы консультирования [4].

Современная ситуация, связанная с коронавирусом, продемонстрировала, что мир нуждается в абсолютно новых, в чем-то нетрадиционных способах консультирования, когда каждый человек, нуждающийся в психологической помощи, может получить ее практически из любой точки мира, находясь у себя дома. Ранее дистанционное консультирование использовалось в тех случаях, когда оффлайн было трудно реализовать по тем или иным условиям, однако характер условий, требующих онлайн консультирования, изменился. Таким образом, если раньше дистанционные формы консультирования применялись для людей, которые имеют нарушения здоровья, передвижения, находящихся в таких местностях, где нет психологов, то сейчас эти формы консультирования применимы к каждому [8].

Большинство психологов перешли в цифровую среду именно из-за ситуации распространения коронавирусной инфекции, из-за необходимости взаимодействовать с клиентами в дистанционном формате. Однако большинство специалистов могли бы запустить свою работу в информационных цифровых пространствах намного раньше, ведь уже задолго до ситуации с вынужденным карантином у них были все условия и ресурсы для продвижения в онлайн-форматах. Для многих специалистов переход на такие формы работы не оказался кризисом или крахом их работы, это стало новым толчком, новым этапом в их профессиональной деятельности. Однако часть из них отмечает, что пере-

ход на цифровые способы деятельности возможен, но они ощущают свою неуверенность и неподготовленность, в том числе и техническую [8].

Переход на дистанционные формы работы с преобладанием цифровых пространств не является однозначным. Одной из проблем тотального перехода к цифровым технологиям является так называемое обезличивание пользователей. Часто клиенты более открыты в цифровом пространстве, но с другой стороны, наличие пространственного барьера и возможность в любой момент покинуть тот или иной сервис позволяют людям быть незамеченными, в каких-то ситуациях безнаказанными, неуловимыми [9].

Кроме того, в рамках цифровых пространств наблюдаются частые посягательства на безопасность и частную жизнь пользователей. С точки зрения психологического состояния это может накладывать серьезные последствия, потому что люди находятся в страхе, что в определенный момент времени они могут быть скомпрометированы различными фактами их частной жизни, любая личная информация может попасть в руки мошенников, которые, к сожалению, достаточно редко затем обнаруживаются и несут какую-либо ответственность [5].

Одной из проблем, с которой сталкивается психолог в условиях работы в цифровых пространствах, является проблема этики поведения с клиентами. Последние изменения в Этический кодекс психолога были внесены в 2012 г. и включали описание работы психолога как в очном, так и в заочном онлайн-формате. Однако с тех пор много изменилось, цифровое пространство плотнее зашло в нашу жизнь и теперь психологам необходимы более четкие и точные рекомендации относительно работы с клиентами в этих изменившихся условиях [1].

Одной из сложностей организации консультативного процесса онлайн является создание безопасного места, из которого на связь с консультантом будет выходить клиент. В рамках очных встреч задача по созданию безопасного места и условий ложится на плечи консультанта, а в условиях цифровизации клиенту придется самому находить место, из которого ему будет комфортно работать, там, где его не будут отвлекать окружающие [6].

Кроме того, опосредованность общения часто мешает получению психологом информации о позе клиента, его мимике, некоторых жестах и иных проявлениях эмоциональных состояний [11].

Нельзя забывать про сложности в техническом оснащении и связи. Зачастую могут появиться проблемы с интернетом, отключение электроэнергии, поломка техники для выхода на связь, что может вызвать напряжение и волнение у клиента, нарушение уже установленного контакта между клиентом и консультантом [11].

Несмотря на значительное количество недостатков применения цифровых пространств в психологическом консультировании, в то же время существует множество их достоинств. Психологи отмечают, что в рамках цифровой реальности сейчас разработано множество систем-ботов, программ дополненной реальности, в которых можно проводить работу со страхами клиента. Отмечается, что использование цифровых систем позволяет снизить социальную тревогу и достичь большего доверия по отношению к консультанту, а также увеличить раскрытие клиента, снизить его сопротивление. Виртуальная среда позволяет клиенту не бояться самораскрытия и уводит его от социально желаемых ответов к искренним и соответствующим убеждениям клиента [9].

Работа в цифровых пространствах позволяет выбирать различные варианты групповой работы, а также привлекать к сессиям нескольких специалистов из разных точек земного шара. Таким образом, все большее количество людей могут присутствовать на разнообразных семинарах, мастер-классах, вебинарах [10].

Переход на формы деятельности в цифровом пространстве позволяет сократить бумажное потребление, повысить скорость получения, передачи, обработки различных массивов данных. Перевод процессов в цифровые информационные пространства позволяет повысить производительность труда, сократить время, необходимое на обработку и перенос информации, у психологов появляется больше времени на непосредственную работу с клиентами [5].

Несомненным преимуществом дистанционных цифровых форм работы является возможность оказывать срочную, незамедлительную психологическую помощь. Так, клиент всегда может найти онлайн-психолога, который свободен и готов проконсультировать клиента прямо сейчас. Это особенно важно в кризисных, экстренных, срочных ситуациях, когда клиент испытывает острую потребность в психологической помощи [2].

В рамках своего исследования мы проанализировали, какие формы цифрового взаимодействия сейчас наиболее актуальны и пользуются спросом. В качестве форм консультирования с использованием цифровых технологий преобладает [2]:

- общение в Skype, Zoom, «ВКонтакте» с использованием аудио- и видеосвязи;
- общение в любых мессенджерах, поддерживающих голосовые звонки или сообщения (без видеосвязи);
- общение в любых мессенджерах, чатах, сайтах в рамках текстовых консультаций;
- использование сайтов и блогов для групповых дискуссий.



Кроме того, набирают актуальность различные системы-агрегаторы или сайты-агрегаторы психологических услуг, которые собирают актуальную информацию о специалистах-психологах, о всевозможных психологических мероприятиях, в том числе о конференциях, вебинарах, мастер-классах, программах супервизии. Важным является тот факт, что сейчас распространены как системы общего характера, где представлены различные мероприятия и специалисты с различными подходами, так и более узконаправленные системы. Например, можно выбрать подход, в рамках которого клиент хотел бы пройти консультацию, и подобрать соответствующего специалиста [7].

Основным технологическим способом поиска психологов-консультантов сейчас являются различные поисковые системы, такие как «Яндекс», Google, Mail.ru и пр. Чаще всего на основании поисков в поисковых системах пользователи, потенциальные клиенты переходят на различные специализированные сайты, в том числе сайты-агрегаторы, где уже и происходит поиск конкретных специалистов и получение информации об особенностях консультирования [3].

Мы поставили перед собой задачу проанализировать цели психологов-консультантов и психологических сообществ, в рамках которых они используют цифровые пространства. Так мы анализировали информационные, рекламные посты в социальных сетях, рассылки по электронной почте, а также использование средств видео-конференц-связи для проведения различных мероприятий психологической направленности.

Посредством анализа мы выявили следующие особенности использования психологами-консультантами и психологическими сообществами цифровых информационных пространств:

1. В рамках просветительской деятельности для всех пользователей создаются тематические посты о психологических явлениях, закономерностях, особенностях поведения человека, дается информация о свежих исследованиях. Часто освещаются те категории и явления, которые сейчас особенно актуальны в условиях жизни, которые являются проблемными и нерешенными.

2. В рамках просвещения коллег психологи делятся собственными наработками по какой-либо проблематике, модификациями и адаптациями различных техник и методик, профессиональной литературой по запросам коллег.

3. Информирование о предстоящих мероприятиях: вебинарах, мастер-классах, курсах, интенсивах, программах переобучения и повышения квалификации.

4. Продвижение услуг, материалов, собственных наработок в форме книг, пособий, методических рекомендаций, инструментария.

5. Рекомендации пользователям различной литературы, фильмов, программ, в которых поднимаются злободневные актуальные проблемы и вопросы, темы, затрагивающие этические и моральные стороны жизни.

6. Проведение различных диагностических, профилактических и коррекционных техник среди пользователей. Часто распространяются техники из арт-терапии, техники с метафорическими ассоциативными картами, техники когнитивно-бихевиорального подхода.

7. Информирование и распространение среди пользователей техник психологической самопомощи. Чаще распространяются материалы, которые пользователи могли бы применять самостоятельно, без наблюдения психолога, которые являются относительно безопасными и не требующими глубинной работы.

8. Разработка и продвижение различных чек-листов по конкретной проблематике (например, по частым запросам клиентов; по актуальным проблемам). Чек-листы обычно предполагают неглубокую работу, действия по самоорганизации, планированию, тайм-менеджменту, релаксации и медитации.

9. Сохранение видеозаписей семинаров, вебинаров, мастер-классов и прочих мероприятий как для пользователей, зарегистрированных на это мероприятие (например, записи вебинаров часто доступны еще в течение 1–3 суток после мероприятия), так и для любых пользователей (доступ к таким записям обычно бессрочен).

10. Проведение обсуждений, опросов, голосований о каких-либо темах, мероприятиях, произведениях, событиях, личностях.

11. Рассылка приглашений на различные мероприятия, семинары, вебинары, мастер-классы (если пользователь подписался на рассылку либо разрешил отправку сообщений). После мероприятий рассылка записей и материалов с этих мероприятий.

Проанализированные данные демонстрируют нам активное использование цифровых ресурсов для продвижения деятельности психологов и психологических сообществ. На данный момент активно развивается психологическое просвещение в цифровых пространствах, увеличивается доля психологического консультирования в дистанционном, цифровом формате. Цифровизация обеспечивает возможность непрерывно поддерживать контакт между консультантом и клиентом, оказывать срочную, экстренную помощь, расширять спектр оказываемых услуг и клиентскую базу за счет охватывания географически труднодоступных областей.

Использование цифровых средств, внедрение цифровых инноваций в консультативный процесс имеет как свои преимущества, так и свои требования, которые нельзя игнорировать. Консультант должен

осознавать, что новые технологии будут накладывать свою специфику на поведение клиента, на особенности подбора технологий решения его проблемы. Однако новые требования, предъявляемые внедрением цифровых технологий в процесс психологического консультирования, стимулируют консультантов на освоение новой информации, приобретение новых знаний, навыков работы, что обеспечивает профессиональное и личностное развитие специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева А. Е., Скипор С. И. Психолог в социальных сетях: этика, безопасность и приемлемость // Экопсихол. Исслед. 2020. № 6. С. 443–447.
2. Гаджилиханова А. А. Информационные технологии в психологическом консультировании // Перспективы развития информ. технологий. 2013. № 14. С. 97–100.
3. Земнухова Л. Когда «о'Кей, Гугл» не справляется: как найти психотерапевта в мире людей и технологий // Laboratorium. 2019. № 1. С. 166–176.
4. Иванов В. Г. К вопросу о психологическом консультировании в сети интернет // Проблемы соврем. пед. образования. 2017. № 54-5. С. 326–332.
5. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Принцип безопасности в психологических исследованиях проблем цифровизации // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 152–166.
6. Куминская Е. А., Лаврова Е. В. Вызовы и находки психологического консультирования онлайн // II Междунар. конф. по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф. Е. Василюка : сб. материалов. 2020. № 1. С. 164–167.
7. Логинова Л. И. Применение интернет-технологий в психологическом консультировании // Царскосельские чтения. 2011. № XV. С. 446–449.
8. Лукьянова М. В., Юрченко О. В. Вызовы цифровизации в психологическом консультировании // Научное исследование как основа инновац. развития общества. 2020. С. 90–95.
9. Меновщиков В. Ю. Психологическая помощь в сети интернет. М. : Эксмо, 2007. 178 с.
10. Селезнева Е. П. Особенности психологического консультирования онлайн // StudNet. 2020. № 9. С. 450–454.
11. Степанова А. В., Ленина Д. А. Психологическое онлайн-консультирование: преимущества и недостатки // БМИК. 2016. № 1. С. 182.
12. Тарасова Е. В. Духовность как основа жизнеспособности психологов-консультантов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2020. Т. 32. С. 37–68.

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ПО ВОПРОСАМ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

**Т. В. Шкуратова**

*МДОУ ИРМО «Детский сад “Березовый”»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: sh.tanechka74@yandex.ru*

Подготовка детей к школе является одной из проблем, интерес к которой со стороны исследователей разных стран не иссякает. При поступлении в школу очень важно, насколько успешно пройдет процесс адаптации, от этого зависит дальнейшее обучение школьника.

Большинство отечественных психологов признают, что ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность. В. В. Давыдов считает, что успешное освоение учебной деятельности в младшем школьном возрасте способствует гармоничному становлению личности ребенка, дает возможность наиболее успешно решать задачи текущего возраста и создает предпосылки для разрешения задач последующих периодов жизни [6]. Основываясь на этих положениях, можно сделать вывод, что проблема психологической готовности к школе является главной в период 6–7-летнего возраста ребенка, так как от нее зависит, насколько успешно ребенок сможет осуществлять учебную деятельность.

В современной психологии вопросам психологической готовности к школе уделяется большое внимание. Так, в журнале «Психологическая наука и образование» опубликована статья Т. Л. Кузьмишиной «К вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе», в которой автор анализирует те особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые способствуют быстрой адаптации к школьным условиям и успешному обучению [9]. В. Т. Кудрявцев в статье ««Предшкольное образование»: необходимость или...?» рассматривает вопрос о целесообразности перехода к учебной деятельности не в 7 лет, а уже в 5–6 и приходит к выводу, что эта инициатива не оправдала себя [8].

Е. М. Нестерова отразила свой опыт работы по подготовке детей к школе в статье «Как подготовить ребенка к школе (размышления практического психолога)». Существуют монографии, позволяющие разобраться, что такое готовность к школе, какие виды готовности существуют, и даже определить готовность ребенка к школе с помощью практических упражнений.

Примером таких книг является книга Н. И. Гуткиной «Психологическая готовность к школе» [5]. Она находится в свободном доступе и постоянно переиздается, так как ее актуальность не утрачивается. Кроме нее, есть и другие практические пособия в помощь практическим психологам и родителям. Например, книга Н. И. Вьюновой, К. М. Гайдар, Л. В. Темновой «Психологическая готовность ребенка к обучению в школе» или справочник Л. Е. Журовой, Е. Э. Кочуровой, М. И. Кузнецовой «Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе».

Несмотря на большое количество информации, родители часто испытывают чувство тревоги, связанное с поступлением ребенка в школу. Тревога выражается в запросах в психологическую службу дошкольных учреждений. Наиболее часто задаваемые вопросы: «Как узнать, готов ли ребенок к школе? Как его подготовить? Справится ли он со школьной нагрузкой? Как организовать его режим? Смогу ли я ему помочь?» и др.

В работах российских исследователей подчеркивается, что готовность к обучению в школе – многокомпонентное образование. Истоки такого подхода можно найти у Л. И. Божович [3], которая отмечает, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника.

Ю. Е. Алешина основную цель психологического консультирования определяет как оказание психологической помощи, т. е. разговор с психологом, должен помочь человеку в решении его проблем и налаживании взаимоотношений с окружающими [1].

В консультировании психологической готовности к школьному обучению Г. В. Бурменская [4] различает три типа работы психолога консультанта. На равных правах с индивидуальными формами работы с родителями, по мнению Г. В. Бурменской, можно использовать форму групповой работы – руководство родительскими группами.

При консультировании нужно выделить родителей, воспитывающих детей в неполных семьях, лиц, заменяющих родителей (опекуны, усыновители), а также родителей детей с ОВЗ, родителей детей-инвалидов. Когда от психолога-консультанта требуется соблюдение принципов психологического консультирования, таких как принцип причинности, консультативный альянс, проблемная диагностика, психологическое посредничество, неманипулятивный подход, принцип безоценочного принятия, профессионализм, ориентация клиента на самого себя. А также принципы соблюдения интересов ребенка, стереоскопичности диагноза, системности, уважения личности ребенка и

неразглашения информации о нем, анализа подтекста, сравнения с возрастной нормой психического развития, анализа индивидуального жизненного пути ребенка.

Консультант должен обладать следующими качествами:

– аутентичность (полное осознание настоящего момента, выбор способа жизни в данный момент и принятие ответственности за свой выбор);

– открытость собственному опыту (искренность в восприятии собственных чувств);

– развитие самопознания;

– сила личности и идентичность;

– толерантность к неопределенности (уверенность в своей интуиции и адекватности чувств, правильность принимаемых решений, способность рисковать);

– принятие личной ответственности;

– постановка реалистичных целей;

– эмпатия (сосредоточение на чувствах и ситуации клиента);

– зрелость (откровенность, терпимость, искренность по отношению к себе) [7].

Для определения уровня готовности ребенка к школе психологи используют различные методики, работы Л. А. Венгера, А. Л. Венгера, Н. И. Гуткиной, М. Н. Костиковой, Е. Е. Кравцовой, Е. В. Проскуры, Н. Г. Салминой, С. В. Солдатовой, В. В. Холмовской и др. К ним можно отнести программу И. В. Дубровиной, основной составляющей которой является программа Н. И. Гуткиной, программа под редакцией Д. Б. Эльконина и его сотрудников, психодиагностический комплекс Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, комплекс Е. Екжановой, который ориентирован на детей первого класса, но можно использовать и в подготовительных группах детского сада и др. Из зарубежных программ можно отметить диагностическую программу Г. Витцлака и тест Керна-Йерасека. Данные диагностики проводятся школьным психологом непосредственно перед зачислением ребенка в первый класс.

К базовым методам психологического консультирования относят беседу, интервью, активное и эмпатическое слушания, а также наблюдение. Используются методы и техники, являющиеся профессиональными наработками отдельных психологических школ, базирующиеся на конкретных «именных» теориях (прояснение, конфронтация, интерпретация, отражение чувств, информирование, совет, перефразирование и обобщение, убеждение, наглядная пропаганда, посещение семей, родительские собрания, беседы и консультации, конференции родителей, устные журналы, анкетирование, дни открытых дверей, круглые столы, организация клубов, организация деловых игр).

Формы работы: групповые и индивидуальные консультации; приемы и методы индивидуального консультирования; диагностические процедуры и активные методы обучения (диспуты, деловые и ролевые игры, мозговой штурм) в процессе группового консультирования.

Подводя итог, можно сказать, что проблемой готовности детей к обучению в школе занимались и занимаются психологи, педагоги, педиатры как в России, так и в других странах. В современной психологии выделяют несколько параметров психологической готовности ребенка к школе: интеллектуальная, волевая, мотивационная, коммуникативная и эмоциональная готовность.

Основной задачей психологического консультирования родителей по проблемам готовности ребенка к школе является контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса.

Основными принципами, структурой и этапами консультирования родителей по проблемам готовности ребенка к школе является схема: поддержка – анализ проблемы – диалог – рекомендации – поддержка. Специфика психологического консультирования родителей по проблемам готовности ребенка к школе связана с психологическим обследованием, диагностикой развития ребенка и составлением программы помощи [2]. Относятся к этой области и понятия психологического прогноза и коррекции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М. : Класс, 1999.
2. Алиева Э. Ф., Радионова О. Р. Социальное партнерство семьи и школы: некоторые результаты апробации в российских школах учебно-методического комплекса и программ психолого-педагогической подготовки родителей по формированию гражданской идентичности учащихся // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2013. Т. 1. С. 2–11.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2003.
4. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей. М. : МГУ, 1990.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М. : Образование, 2014.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999.
8. Кудрявцев В. Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.
9. Кузьмишина Т. Л. К вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе // Психол. наука и образование. 2005. № 2.

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СММ-СПЕЦИАЛИСТОВ И ИХ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

О. А. Шульга, М. Ю. Кузьмин

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: ksvlsh@mail.ru*

В период любого кризиса становится актуальным изучение ценностей человека, так как они оказывают прямое влияние на цели и поведение индивида и являются «хорошим индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личностных событий» [2, с. 6].

Понятие «ценность» является междисциплинарным, изучается такими науками, как философия, социология, экономика, психология и др. По определению, ценность – это положительная или отрицательная значимость для человека тех или иных объектов (философский словарь). В психологии изучают ценностные ориентации – позитивную или негативную значимость для индивида предметов или явлений социальной действительности (психологический словарь). «Можно сказать, что статус, роли и ценностные ориентации образуют первичный класс личностных свойств, интегрируемых определенной структурой личности» [1, с. 219]. «Ценностные ориентации – это интериоризированные личностью ценности социальных групп. Таким образом, оказывается вполне оправданным говорить о ценностях личности как ее ценностных ориентациях» [2, с. 5].

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные подходы к структуре ценностных ориентаций (В. А. Ядов) [4], выделяемым ценностям и методам их диагностики (Рокич, Шварц) [2], путям их развития (К. Грейвз и др.) [5].

Так, в своем исследовании В. А. Ядов отметил, что «ценности, фиксированные на первых и последних местах, обнаруживают максимальную стабильность» [4], тем самым он заложил основу разработанной статусно-иерархичной структуры ценностей в виде ядерно-центрической модели:

- ценности внешнего статуса, образующие стабильное ядро;
- ценности среднего статуса (структурный резерв);
- ценности среднего статуса (периферия);
- ценности низшего статуса.

В то же время К. Грейвз предложил концепцию так называемой спиральной динамики, предположив, что ценности личности меняются



в зависимости от того, на каком уровне развития находится человек. «Человеческая природа не является статичной или конечной. Человеческая природа меняется вследствие изменения условий существования и тем самым кует новые системы. Тем не менее старые системы остаются с нами... Мы живем в условиях потенциально открытой системы ценностей, и нам доступны неограниченное количество способов прожить жизнь» [5, с. 43]. Так, в его иерархии он выделяет следующие системы:

1. Уровни выживания:

- выживание (ценности: здоровье, интуиция);
- родственные связи (безопасность, традиции);
- власть силы (сила, власть, свобода);
- сила правды (правила, порядок, закон);
- соперничество (рационализм, системность, эффективность);
- межличностные связи (сострадание, духовность).

2. Уровни бытия:

- гибкий поток (функциональность, призвание, поток);
- глобальное видение (интегральность, глобализм, эволюция).

На наш взгляд, концепция К. Грейвза может быть использована при анализе ценностных ориентаций и может послужить основой для их последующего развития. Поэтому целью нашего исследования стало изучение ценностных ориентаций СММ-специалистов.

Для исследования ценностных ориентаций была сформирована выборка СММ-специалистов (СММ-менеджер с англ. Social Media Marketing, маркетинг в социальных сетях). Выборка составила 15 чел. (14 женщин и 1 мужчина в возрасте от 25 до 37 лет).

Основной метод исследования – Методика Ш. Шварца (Ценностные ориентации Ш. Шварца), а также дополнительно испытуемые прошли тестирование ценностного спектра личности А. Баляева [6; 7], разработанное на основе Спиральной динамики Грейвза.

Если сопоставить ценности, которые выделяет Грейвз и Шварц, то можно распределить ценности Шварца согласно Спиральной динамике Грейвза по уровням выживания, что являются базовыми уровнями. Каждый последующий уровень развития включает в себя предыдущие (табл.).

Согласно проведенному анализу видно, что основной ценностью выборки является «самостоятельность», а также «достижения», что вполне логично, учитывая характер профессии. Несовпадение рангов между обзором ценностей и профилем личности также объяснимо спецификой профессии, когда люди стараются «казаться, а не быть».

Таблица

Сводная таблица анализа ценностей по выборке (Методика Ш. Шварца)

Основные ценности	Обзор ценностей (уровень нормативных идеалов)	Профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов)	Обзор ценностей (уровень нормативных идеалов)	Профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов)
	Среднее значение по всей выборке		Ранг	
Конформность (Conformity)	3,767	0,917	9	9
Традиции (Tradition)	2,267	-0,029	10	10
Доброта (Benevolence)	4,480	1,925	3	5
Универсализм (Universalism)	3,983	1,680	7	7
Самостоятельность (Self-Direction)	5,493	3,008	1	1
Стимуляция (Stimulation)	4,333	2,133	6	4
Гедонизм (Hedonism)	4,556	2,304	4	2
Достижения (Achievement)	5,317	2,121	2	3
Власть (Power)	3,900	1,896	8	6
Безопасность (Security)	4,267	1,523	5	8

Если в целом обратить внимание на разброс показателей, то увидим, что с первого по девятый ранг шаг средних значений по показателям «Обзор ценностей» меньше 1, тогда как последняя ценность «традиции» имеет разницу 1,5. Подобную ситуацию можно также наблюдать и в показателях «Профиль личности», где результат вообще носит отрицательный характер.

Эта ситуация подтверждается и дополнительным тестированием ценностного спектра личности испытуемых [7], согласно которому уровень «Родственные связи» (безопасность, традиции) отрицается большинством участников. При этом была обнаружена корреляция между показателем выраженности ценностной ориентации «традиция» и уровнем «Родственные связи» ( $r = 0,65, p < 0,05$ ).

Изучая другие исследования развития ценностных ориентаций, можно увидеть тенденцию снижения значимости ценности «традиция», где она также на последнем месте [3].

Низкий ранг такой ценности, как «традиция», может говорить об утрате части исторического и культурного наследия. Также снижение ценности «традиция» влияют не только на изменение норм поведения, но и в целом на связь поколений и как результат на родительно-детские отношения.

В связи с этим, по нашему мнению, необходимо разработать программу психологического консультирования как один из методов воздействия, с помощью которого можно повысить ранг ценности «традиция», а также укрепить отношения между поколениями и улучшить детско-родительские отношения.

Программа может включать следующие моменты:

1. Информативная часть (о влиянии традиций на развитие личности, а также как элемент эффективного и экологического проживания эмоций). Любая наша древняя традиция включала в себя какие-либо игры. Согласно исследованиям Г. Ньюфелда, в свободной игре идет отработка таких навыков, как коммуникация, внимание, креативность, а также безопасное проживание эмоций.

2. Трансформационная часть с помощью психологического консультирования, включая когнитивно-поведенческие методы, а также игру как метод психологического воздействия.

Психологическое консультирование может стать важным инструментом в формировании ценностных ориентаций, а также их быстрой корректировки. Зная свои текущие ценности и осознавая, чем руководствуется человек, принимая то или иное решение, можно скорректировать направление развития, а также понимать, какие факторы мешают в этом самом развитии.

Проводя групповую работу с людьми, можно повысить уровень развития не только участников группы, но и их окружения, тем самым повысить уровень развития в перспективе целой нации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
3. Михалева С. К., Уварова М. Ю., Кедярова Е. А. Исследование ценностных ориентаций российских студентов, обучающихся в Китае // Baikal Research Journal. 2017.
4. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расш. изд. М. : ЦСПиМ, 2013.
5. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / под ред. А. Баляев. СПб. : Бест Бизнес Букс, 2010. 417 с.
6. Спиральная динамика. Официальный сайт. URL: <https://spiralynamics.ru/>
7. Тест ценностного спектра личности Баляева А. URL: <https://test.spiraldynamics.ru/>

## **РАЗДЕЛ 6**

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

## ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО МУЛЬТФИЛЬМАМ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**О. В. Барышкова**

*МБОУ «Гимназия № 1 им. А. А. Иноземцева»*

*Братск, Россия*

*E-mail: Baryschkova@yandex.ru*

До введения ФГОС в практике учителей начальной школы профориентационная работа имела, как правило, эпизодический характер. Если для старшеклассников существовало множество методических разработок с использованием различных профориентационных методов и приемов, то для младшего звена таких разработок было явно недостаточно. На сегодняшний день находкой для педагогов начальной школы является проект «Навигатум: Калейдоскоп профессий». Цель проекта – помочь школьникам осознанно подойти к выбору профессии, получить знания о мире профессий. В проекте используются классические и инновационные методики профориентации в формате мультфильмов, комиксов и игровых программ. Это наиболее понятная, привлекательная и удобная форма получения информации для современных школьников.

В данной статье нам хотелось бы поделиться опытом работы использования материалов данного проекта с младшими школьниками.

Занятия ставят своей целью последовательно провести школьника по трем этапам знакомства с любой профессией или сферой деятельности: 1) любопытство, 2) вовлечение, 3) направление.

1-й этап – любопытство. Это стадия формирования устойчивого и активного любопытства к какому-то роду деятельности, сфере или даже к конкретной профессии. Профессия должна понравиться и вызвать настоящий интерес.

2-й этап – вовлечение. Любопытство и интерес перерастают в желание узнать больше: получить расширенную информацию о профессии и смежных видах деятельности.

3-й этап – направление. На этом этапе интерес и полученные знания переводятся в практическую плоскость: учеба в кружках, участие в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах; стремление получить любой практический опыт, чтобы оценить «мое – не мое» [1].

Эти этапы соответствуют возрастным задачам. Задачами занятий с младшими школьниками являются:

- расширение кругозора о новой профессии;
- изучение ее функционала, предметов и атрибутов труда;

- изучение взаимосвязи профессии с другими профессиями и отраслями.

Преимуществом данной программы является использование мультфильмов для проведения профориентационных занятий. Мультфильм – привлекательная для школьников форма подачи материала. Через него дается комплексное и системное представление о мире профессий. Мультсериал охватывает типы профессий из различных отраслей и видов деятельности. Есть серии о профессиях будущего.

Сценарий занятия построен таким образом, что через одну профессию рассматривается целая группа – по схожим компетенциям, смежным направлениям, объединенным в одном производственно-технологическом процессе.

Отдельно следует сказать о главных героях мультсериала. Это братья Дотошкины, понятные и нормальные ребята, они вызывают доверие. Димка задает в лоб непростые вопросы, которые требуют прямого и честного ответа. Это ценится школьниками и вызывает доверие. («А сколько вы зарабатываете? А престижна ли такая работа?») При обсуждении сериала со школьниками снимаются основные психологические барьеры. Ведь обсуждаются поступки, мотивы и будущее героев, а не школьников. Это дает определенную смелость и раскрепощенность в ответах, предположениях, в самом ходе дискуссии.

Каждая серия представляет собой связанный игровой сюжет, внутри которого всегда есть:

- знакомство с представителем профессии и с его рабочим местом;
- подробное описание функционала данной профессии: чем приходится заниматься, зачем, для чего и кого;
- описание требуемых личных и профессионально важных качеств;
- ответы на вопросы:

Где можно получить профессию? В каких учебных заведениях? Как долго длится учеба?

Насколько востребована данная профессия, в том числе и в будущем?

Какие карьерные и материальные перспективы в данной профессии?

Кому может подойти данная профессия?

Схема проведения профориентационных занятий по мультфильмам:

1. Вступительное слово по теме занятия.
2. Просмотр мультфильма.
3. Обсуждение мультфильма и составление профессиограммы профессии.
4. Закрепление полученных знаний в игре.
5. Резюме занятия.

Рассмотрим принципы работы по каждому пункту схемы.

Вступительное слово – это презентация темы занятия. Цель – показать, что заданная тема не так проста, как кажется, и этим возбудить у учеников интерес к предлагаемой теме. Задача педагога – в беседе «переиграть» школьников, «поймать» их на односторонности суждений и этими ловушками вовлечь в активное обсуждение. Успех вступительного слова в большей степени зависит от импровизации педагога. В ходе вступительной беседы выясняется, что ребята не имеют глубоких знаний по теме занятия. Есть лишь поверхностные представления, основанные на стереотипах. Итогом данного обсуждения является подготовка к заинтересованному и, как следствие, крайне внимательному усвоению профориентационного материала.

Далее следует игра, которая стимулирует дополнительный интерес к просмотру мультфильма и дальнейшему обсуждению по теме. В игре задаются вопросы, которые не имеют правильного ответа, назовем их альтернативными. Вопросы задаются с помощью мячика. Педагог кидает мячик ученику и задает альтернативный вопрос. Ученик ловит мяч и высказывает собственное мнение. Правильных ответов не существует, и педагогу нечего объяснять. Данные вопросы нужны только для того, чтобы ученики сами себе задали эти вопросы и попробовали сами себе на них ответить, т. е. заинтересовались темой урока. Ученик отвечает и возвращает мяч педагогу. Педагог тут же кидает мяч другому ученику и адресует следующий вопрос. Все версии должны быть озвучены. Эффект мяча в том, что ученики, не опасаясь быть высмеянными или осужденными за неправильный ответ, могут говорить любые свои версии, а остальные ученики над этим тоже автоматически задумаются. Таким образом, в игру будет вовлечен весь класс и появится интрига к предстоящему мультфильму [1].

Далее озадаченные, запутанные ученики смотрят мультфильм с большим интересом, чтобы разобраться, что к чему.

После просмотра мультфильма педагог проводит его обсуждение. Ребятам задаются вопросы разного уровня сложности, в зависимости от возраста: гипотетические, открытые, риторические. В обсуждении важно не получение правильного ответа, а та дискуссия, которая может сформироваться вокруг поднятой педагогом темы. Даже можно сказать больше: если не удалось завязать дискуссию, в которой ученики общаются, возможно спорят друг с другом, то это занятие скорее всего не удалось. И наоборот, любая поднятая дискуссия увлекает учеников в осознанное восприятие темы. Она останется в памяти, а может, даже станет толчком к вовлечению в тему (в профессию или изучение отрасли).

Закрепление полученных знаний с младшими школьниками проводится в играх. Их цель – дополнительное и более осмысленное закрепление полученного материала. Тематика игр разнообразная.

Приведем пример игры «Ищу работу логиста». Класс разбивается на три команды.

1-й тур. Задача команд – быстро решить задачу, чтобы определить, в каком городе логисту выгоднее заказать поставку велосипедов.

Москва. Велосипед стоит 5500 руб. Доставка 3000 руб.

Владивосток. Велосипед стоит 6000 руб. Доставка 2000 руб.

Китай. Велосипед стоит 4000 руб. Доставка 4000 руб. Пошлина 1000 руб.

2-й тур. Задача команд – обсудить и записать сети магазинов своего города, в которые могут требоваться логисты. Затем команды отправляются искать работу. Они по очереди называют места работы. Побеждает команда, которая последняя назовет место возможной работы.

По итогам занятия проводится краткое подведение итогов по полученным знаниям. По форме резюме представляет собой классическую рефлексию, когда ученики дают обратную связь по занятию в целом и по просмотренному мультфильму в частности.

Таким образом, мультфильмы позволяют не только повысить интерес младших школьников к профориентационным занятиям, но и дать комплексное и системное представление о мире профессий.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Смирнов А., Поливаев А. Навигатум: Kaleidoscope профессий. Промовыпуск. Кинокомпания «Парамульт». 2017. 41 с.



## РОЛЕВЫЕ ФРЕЙМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

**В. Л. Богданова**

*АНО ДПО «Институт психологии творчества Павла Пискарева»*

*Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: bogdan.1978@inbox.ru*

Все чаще и чаще в современном обществе звучит запрос на необходимость своевременного самоопределения человека в социальном пространстве, а последние события, связанные с пандемией, еще больше подтверждают такую необходимость. Современный мир настолько динамичен и непредсказуем, что ставит человека перед необходимостью постоянного решения все новых и новых задач в его быстроменяющемся многомерном жизненном пространстве (здесь и далее в понимании теории К. Левина [7]. Говоря о многомерности жизненного пространства человека, мы имеем в виду его внутреннее жизненное пространство («внутренний – психологический – топос»), а также внешнее пространство («внешний топос») его бытия, во всей многомерности того и другого. Так, под «внешним пространством» мы можем подразумевать культурное, социальное, психологическое и т. д. Человеку постоянно требуется чему-то учиться, познавать новое, встраивать в свою топософию жизненного пространства [2] все новые и новые социальные роли.

Существуют различные подходы к изучению ролей личности, среди которых следует упомянуть классическую теорию ролей (социально-психологическая теория символического интеракционизма [1]), вклад в которую внесли Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун и др. Говоря о психологической структуре «роли» как составляющей части личности человека, следует также упомянуть теорию субличностей (психосинтез) Р. Ассаджоли [5], трансактный анализ Э. Берна и различные психологические теории таких ученых, как З. Фрейд, У. Джеймс, К. Роджерс, Э. Эриксон, Р. Бернс, В. В. Козлов.

Развивая заданную в статье тему, мы хотим рассмотреть такой феномен, как ролевые фреймы в контексте самоопределения, используя парадигмальный анализ [8] интегративной теории гуманитарного знания – метамодерн [9]. За основу теоретико-методологического анализа мы берем феномен самоопределения из готовой «рамки» самоактуализации П. М. Пискарева и проводим расширение семантического поля понятия «самоопределение», используя теорию фреймов И. Гоффмана [11].

Отметим, что термин «фрейм» в социальные и психологические науки вошел не так давно; он обозначает широкий круг понятий, связанных со структурированием реальности, в широком смысле – это «форма» [10, с. 42]. Этот термин может быть понят как «структурный

контекст повседневного взаимодействия» [10] или как смысловая рамка, используемая человеком для понимания чего-либо и действий в соответствии с этим пониманием [3; 6]. Автор термина И. Гофман под фреймом имеет в виду «перспективу восприятия, создающую формальные определения ситуации» [11].

Метод интегративной теории гуманитарного знания теории метамодерна построен по схеме четырех квадрантов. «Рамки метамодерна» – это способ посмотреть на актуальные смыслы, контекст бытия, внутренние феномены человека через призму четырех этапов. Кроме того, парадигмы мышления, сознания, становления и развития личности, общества, психологии, проекта, социализации, конфликтологии, счастья и многих других процессов и феноменов, происходящих и существующих в жизненном пространстве человека, отражены в топософии как учении о пространстве. Рамки метамодерна также можно воспринимать как своего рода «фреймы», описывающие реальность и помогающие анализировать прошлое и прогнозировать будущее.

Самоопределение в парадигме теории метамодерна является вторым этапом в рамках самоактуализации человека, среди которых первым этапом является самопознание, третьим – самопрезентация, четвертым – самореализация. Можно сказать, что на этапе самоопределения активизируются и создаются потенциальные фреймы.

Говоря о самоопределении и потенциальных фреймах, отметим их обусловленность самим характером современности. Предыдущее столетие не ставило перед человечеством требований к постоянно растущим знаниям. Образование было одно (иногда два) и на всю жизнь. Современный мир меняется настолько быстро, что, получив в юности профессию, через 10–15 лет человек вынужден переучиваться, получать новую профессию, так как старая оказывается невостребованной, и если у него нет навыка перестроиться, самоопределиться в новых условиях, изменить свое Я-реальное на Я-потенциальное, то он оказывается отстраненным от социально-экономической жизни, что, конечно, сказывается на качестве его жизни.

В научной литературе самоопределение рассматривается в большей степени как профессиональная идентификация, выбор профессии. Но основа, благодаря которой происходит выбор деятельности, зависит прежде всего от внутренних ценностей (аксиосферы) самого индивида, его внешнего социально-культурного окружения, основных потребностей и способностей (что происходит в предыдущем процессе дескрипции) и, наконец, выбора роли, в которой он себя видит в будущем.

Этап самоопределения относится к подсознательным процессам. На данном этапе активно включается такой алгоритм мышления, как амплификация. Амплификация в нашем понимании близка теории

К. Г. Юнга, где этот термин означает расширение границ смыслового поля, усиление самого понятия какого-либо слова, контекста и т. п. Механизм амплификации тесно связан с фреймированием реальности.

Системы фреймов не заданы в качестве алгоритмов восприятия, а всегда находятся в процессе своего формирования. Фреймы социальны. Иными словами, происходит постоянное «фреймирование» реальности. Гофман говорит о «ключах» (keys), обозначающих тональность межличностного общения и «переключениях» (keyings), которые осуществляют транспозицию темы из одной тональности в другую или настройку распознавания ситуации. Ключ и переключение по сути – это соотнесение воспринимаемого события с его идеальным смысловым образцом [4, с. 22].

Иными словами, мы постоянно амплифицируем событийные и смысловые поля в своей повседневной жизни. Хотя мы видим одни события, мы имеем основания («ключи») говорить, что на самом деле они означают совсем иное: таким образом, мы создаем нереальный мир, чтобы понимать мир реальный, и настраиваем эту процедуру так, как настраивают музыкальный инструмент.

Бесчисленное количество ситуаций, с которыми сталкиваются люди, казалось бы, требует для входа в них бесчисленного количества «ключей». Однако Гофман предлагает всего пять основных «ключей» к первичным системам фреймов. Это выдумка (make-believe), состязание (contest), церемониал (ceremonial), техническая переналадка (technical redoing), пересадка (regrounding). Выдумки превращают серьезное в несерьезное, создают вымышленные миры. [...] Состязание – это переключение фрейма схватки в безопасную форму игры, которая поддерживает ощущение риска и неопределенности обстоятельств. Церемониал временно отделяет участников от мира и превращает (фреймирует) их в живое воплощение ролей, демонстрируя тем самым образцы надлежащего поведения [Там же].

Следуя нашей парадигме, процесс самоопределения, исследуемый через я-образ, можно также разделить на четыре этапа: 1) знания о себе; 2) потенциальный образ; 3) социальный эксперимент; 4) принятия нового образа.

Знания о себе – это знания человека о себе самом, интегрированные в Я-универсальном (самопознание – первый этап самоактуализации) – когда человек себя идентифицировал, осознал себя во всем, изучил себя как часть целой, гармоничной системы жизненного пространства. Начинается самопознание с познания Я-холистического – как первичного, изначального, основополагающего, неосознаваемого человеком, как процесса, который можно было бы соотнести с бессознательными процессами психики. Иными словами, на холистическом

этапе самопознания активны бессознательные («детские», «семейные», «родовые») фреймы. Далее следует познание Я-индивидуального – происходит изучение подсознательных фреймов, неосознанных реакций психики, в том числе, например, таких, как «архетипы» и «тень». Затем через осознание себя в коллективном происходит осознание человеком того, как его личность транслирует свое «эго» в социальный мир. Это его амбиции, устремления, честолюбие. Это то, как личность адаптируется к меняющимся жизненным обстоятельствам. На этом этапе познается и проявляется во внешний мир отношение человека к себе и к своей «самости». Завершающим этапом самопознания является объединение всех частей самопознания в единое целое, осознание человеком себя универсальным, интегрирующим в себе все изначальное, индивидуальное и коллективное. Самопознание человека обретает форму, объем, происходит расширение индивидуальных границ до трансцендентных («Я как часть вселенной, универсума»).

Далее человеку необходимо самоопределиться, сформировать свой характер, свою личность, ответить на вопрос: «Кем я хочу быть?» Через «потенциальный образ» он может воспитывать в себе того человека, каким мечтает быть. Здесь он создает себе формы, желаемые фреймы, которые будут соответствовать его идеалу, он осознает, каким хотел бы быть для получения наилучшего своего результата. Здесь же, принимая решение о встраивании нового я-образа, человек отмечает для себя, какие навыки и умения ему необходимо изучить.

Однако необходимо не только создать формы и объем своей будущей роли, благодаря фреймированию реальности, но и как бы «применить ту или иную роль на себя» через «социальный эксперимент» и, таким образом, самоопределиться. Или же, наоборот, отторгнуть потенциальный образ. На этом этапе формируются новые или переоцениваются и утверждаются старые ценности, создаются, фиксируются новые фреймы «нового я-образа» и будущей реальности, формируется новые модели поведения. Через многократный социальный эксперимент происходит принятие «нового я-образа» человеком, встраивание его в структуру психики личности как неотъемлемой его части.

Далее, согласно парадигме самоактуализации, индивид самопрезентует Я-потенциальное в социальном мире с большей внутренней уверенностью и готовностью к разумной экспансии в социальном пространстве. Как нам видится, человек, прошедший глубокую внутреннюю подготовку по самопознанию себя и трансформации своего Я-реального в Я-потенциальное, имеет большой внутренний потенциал и мотивацию для реализации себя в социальном мире, что, несомненно, сказывается на качестве его жизни.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. М. : Питер, 2006. 527 с.
2. Богданова В. Л. Топософия счастья. Психология // Историко-критические обзоры и современные исследования. Вып. 6. 2020.
3. Вахштайн В. С. Теория фреймов как инструмент социологического анализа повседневного мира : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М. : ГУ-ВШЭ, 2007. С. 35.
4. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта : пер. с англ. / под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой ; вступ. ст. [Г. С. Батыгина]. М. : Ин-т социологии РАН, 2003. 752 с.
5. Концепция психосинтеза. URL: <https://pro-psixology.ru/sovremennye-psixologicheskie-teorii/93-konceptsiya-psixosinteza-r-assadzhlioli.html>.
6. Как люди делают себя. Обычные россияне в необычных обстоятельствах: концептуальное осмысление восьми наблюдавшихся случаев / под общ. ред. В. А. Ядова, Е. Н. Даниловой, К. Клеман. М. : Логос, 2010. С. 20.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Речь, 2000. 368 с.
8. Пискарев П. М. К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем. URL: <https://www.piskarev.ru/kopiya-0-chelovek-metamoderna>.
9. Пискарев П. М. Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Ярославль, 2019. 461 с. URL: <https://www.piskarev.ru/dissertation>
10. Shank R. S., Abelson R. P. Scripts, Plans, Goals and Understanding. N]. : Erlbaum, 1977.
11. Goffman E. Frame analysis: An essay in the organization of experience.

## ЦИФРОВЫЕ ТРЕНДЫ В КОНТЕКСТЕ ВЛИЯНИЯ НА МОЛОДЕЖНОЕ СОЗНАНИЕ

**Ф. М. Боташева**

*ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет  
путей сообщения Императора Александра I»  
г. Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: b.fatima93@mail.ru*

Цифровые технологии существенно меняют течение детства и подросткового возраста, влияя на многие социальные процессы: на то, как дети учатся и получают информацию, находят друзей, формируют и поддерживают социальные связи, как проводят свободное время и взаимодействуют с обществом в целом. Особенно актуально проблема стоит в контексте сегодняшнего дня, который уже предусматривает изменения жизнедеятельности в условиях стихийного развития тенденций цифровизации и информатизации общества. Особенно ярко цифровые тренды проявили себя в период всемирной пандемии в связи с активным распространением коронавирусной инфекции (COVID-19). Стихийные и непредвиденные обстоятельства ставят человечество в новые условия жизнедеятельности и побуждают вырабатывать абсолютно новые компетенции. При этом важно стараться принимать перемены безболезненно, а следовательно, – быть гибким и адаптивным.

Рассмотрим более подробно, как последствия развития информационного общества и технологическая революция оказывают влияние на сознание подрастающего поколения. С одной стороны, цифровые технологии улучшают качество жизни и повышают благополучие пользователей, так как значительно упрощают доступ к получению информации и даже удешевляют услуги (например, через онлайн-обучение, онлайн-покупки, удаленную работу и т. п.), сокращая расходы на энергию, транспорт и пр., изменяя повседневные практики и делая человеческую деятельность более эффективной. С другой стороны, цифровые технологии воспроизводят социальное неравенство на основе различий в навыках пользования этими технологиями и далее в социальных и эмоциональных умениях, требуемых для безопасной навигации в онлайн-мире.

Многие ученые уже классифицировали игровое расстройство как реагент влияния на психическое здоровье, которое включает в себя не только зависимость, но и подростковую депрессию и тревогу [2]. Зависимость от современных технологий также известна сегодня как «расстройство» в контексте интернет-зависимости, другими словами, компульсивное и проблемное использование интернета. Хотя это заболевание не признано официально болезнью в перечне по диагностике и статистике психических расстройств, оно становится все более распро-

страненным. Многие исследования показывают, что сегодня более 60 % людей в России могут страдать от технической зависимости. Особенно уязвимы перед такой зависимостью дети.

Кстати, подростки с интернет-зависимостью более других склонны к злоупотреблению психоактивными веществами и расстройствам пищевого поведения. Другими словами, склонность к зависимости может включать в себя различные формы аддиктивного поведения. Подростки, страдающие технологической зависимостью, испытывают крайнюю тревогу, когда их разлучают с цифровыми устройствами, видеоиграми и социальными сетями. Следовательно, их эмоциональные симптомы отражают симптомы, наблюдаемые при злоупотреблении психоактивными веществами и отмене наркотиков.

Использование цифровых технологий запускает процессы в мозгу таким же прямым и интенсивным образом, как определенные вещества влияют на мозг наркозависимого или алкозависимого человека. В частности, использование технологий, особенно компьютерных игр и социальных сетей, увеличивает выброс эндорфинов и дофамина, катализируя тягу к новой «дозе». Более того, эта постоянная стимуляция переводит нервную систему в режим «сражайся или беги», что нарушает биологические и гормональные системы, что приводит к расстройствам настроения и психического здоровья.

Рассмотрим явные признаки технической зависимости, проявляющиеся у подростков:

- озабоченность социальными сетями, видеоиграми или другой цифровой деятельностью;
- печаль, беспокойство и/или раздражительность, когда они отделены от цифровых устройств или лишены доступа к интернету;
- невозможность сократить время, затрачиваемое на использование технологий, несмотря на связанные с ними проблемы;
- потеря интереса к офлайн-занятиям, которые раньше им нравились;
- ложь членам семьи или другим людям о том, сколько времени потрачено на компьютерные игры или другие действия в интернете;
- использование технологий для облегчения или самолечения плохого настроения, такого как чувство вины, беспокойства или безнадежности;
- игнорирование личной гигиены, еды и другого ухода за собой в результате постоянного использования технологий;
- потеря отношений или плохая успеваемость в школе из-за технологической зависимости;
- депрессия и технологическая зависимость.

Связь между зависимостью от технологий и психическим здоровьем ярко выражается именно у детей подросткового периода, ведь дети, которые используют социальные сети и играют в видеоигры, более тревожны и подавлены. Однако эксперты не уверены, является ли

подростковая депрессия следствием слишком большого количества времени, затраченного на цифровые технологии, или чрезмерное использование технологий можно рассматривать как один из симптомов депрессии. В любом случае, это порочный круг, который создает идеальные условия для зависимости от технологий.

Для подростков необходимо формирование здоровых привычек, связанных с использованием технологий. Однако серьезное пристрастие к технике, как и пристрастие к веществам, требует профессионального лечения, так как это почти всегда симптом глубинных проблем, таких как травма, низкая самооценка, проблемы с привязанностью и депрессия.

«Цифровая детоксикация» может помочь подросткам снизить техническую зависимость. Отключение от постоянных стимулов, предлагаемых цифровым миром, дает нервной системе подростка шанс восстановить баланс. Более того, отключение создает пространство и время для занятий в реальной жизни, таких как общение с друзьями, времяпрепровождение на природе и более высокая физическая активность.

Подводя итог, акцентируем внимание на том, какими компетенциями нужно обладать современному поколению, чтобы быть конкурентоспособным и уметь принимать тренды цифровизации безболезненно. И потому особую важность приобретает развитие следующих навыков:

- гибкости мышления;
- адаптивности;
- цифровой грамотности;
- многозадачности;
- креативности;
- способности к самообучению;
- эмоционального интеллекта;
- тайм-менеджмента;
- эффективных устных и письменных коммуникаций;
- работы с большими массивами информации;
- критического мышления.

Новая модель поведения и оперативного «переключения» посредством проявления гибкости и адаптивности будет способствовать безболезненному принятию обстоятельств и умению вовремя реагировать на них, а от этого зависит благополучие населения, в том числе подрастающего поколения, т. е. молодежи [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В., Рядинская Е. Н., Голубова В. М. Системно-структурный анализ теорий психологических трансформаций личности // Рос. психол. журн. 2017. Т. 14, № 1. С. 10–24.
2. Голубова В. М. Исследование природы креативного мышления и креативности личности // Фундам. исслед. 2015. № 2–5. С. 1067–1071.



## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

**Е. М. Гришаева<sup>1</sup>, Д. С. ЛинеЙцева<sup>1</sup>,  
Т. И. Никулина<sup>1</sup>, Ю. В. Чепурко<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»*

*<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Медицинский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: nikulinati@mail.ru*

Профессиональная деятельность сотрудника организаций служебной деятельности, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью. Специфика правоохранительной деятельности, сложность условий ее осуществления, психоэмоциональные и физические перегрузки способствуют сравнительно быстрому развитию профессиональной деформации личности. Несомненно, внутриличностные изменения, происходящие с человеком, отражаются на его поступках, стиле общения, предпочтениях, поведении на службе.

В основе данного исследования рассматривается концепция отношений как теоретико-методологическая основа эмоционального выгорания в профессиональной деятельности, в частности понятие феномена эмоционального выгорания, сформулированное в трудах К. Маслач, Г. Робертса и Г. Фрейденбергера, а также идеи о профессиональном выгорании и сопутствующих ему психологических процессах, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьяновой. Так, В. В. Бойко, подчеркивает, что у лиц с выраженным синдромом эмоционального выгорания часто наблюдается сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов, что указывает на наличие признаков социальной дисфункции. Автор отмечает, что у них фиксируется хроническая усталость, познавательная дисфункция (нарушения памяти, внимания), нарушения сна, личностные деформации [1].

Терехова А. С., проводя сравнительный анализ особенностей профессионального выгорания сотрудников полиции, выявляет, что специфика правоохранительной деятельности, в том числе необходимость вступать во взаимодействие с правонарушителями, содержит в себе элементы отрицательного воздействия на личность. При отсутствии у сотрудника достаточного уровня психологической и нравственной устойчивости часто наблюдается развитие его профессиональной деформации. При этом профессиональная деформация негативно влияет на деловое общение и эффективность его служебной деятельности [2].

В работе сформулировано предположение: существуют различия в особенностях эмоционального выгорания у сотрудников организаций служебной деятельности на разных этапах профессиональной деятельности. Сотрудники со стажем работы от 10 до 15 лет склонны в большей степени переживать состояние эмоционального выгорания, проявляющееся в эмоциональном, умственном и физическом истощении, деперсонализации и снижении профессиональной эффективности.

Статистический анализ результатов показал, что существуют достоверные различия в выраженности эмоционального выгорания сотрудников. Выявлены статистические достоверные различия по большинству изучаемых параметров.

В фазе напряжения выявлены статистические достоверные различия по симптому «переживание психотравмирующих обстоятельств» ( $U = 1071$ , при  $P = 0,019$ ) и по симптому «тревога и депрессия» ( $U = 1111$ , при  $P = 0,003$ ). Сотрудники со стажем работы от 10 до 15 лет более сильно испытывают на себе чрезмерное влияние психотравмирующих факторов своей профессиональной деятельности, на фоне этого они порождают мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

В фазе резистенции (табл.) статистически достоверные различия установлены в симптоме «расширение сферы экономии эмоций» ( $U = 1077$ , при  $P = 0,016$ ), это свидетельствует о достаточной большой эмоциональной отдаче в профессиональной деятельности сотрудников со стажем работы от 10 до 15 лет. В фазе истощения статистически достоверные различия выявлены по симптому «деперсонализация», «или личностная отстраненность» ( $U = 1067$ , при  $P = 0,01$ ). Это говорит о том, что у сотрудников со стажем работы от 10 до 15 лет чаще наблюдается полная или частичная утрата интереса к субъектам их деятельности.

Статистический анализ показал, что существуют значимые различия по всем фазам эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания выступает в качестве показателя наличия острого кризисного состояния и может привести к потере производительности труда, интереса к работе, чувству переутомления, к текучести кадров. В качестве особенностей проявления эмоционального выгорания выступают: неудовлетворенность жизнью, низкая оценка личностной успешности, преобладание меланхолических чувств, несобранность, инертность, низкая работоспособность, сниженная вероятность проявления активности, расходования энергии, уменьшенный ресурс сил.

Таблица

Статистический анализ результатов эмоционального выгорания  
сотрудников по методике В. В. Бойко

Фаза напряжения	Симптом	Средние значения		U	P
		от 3 до 10 лет	от 10 до 15 лет		
Фаза напряжения	Переживание психотравмирующих обстоятельств	18,6	22,4	1071	0,019
	Неудовлетворенность собой	9,67	10,4	993	0,245
	Загнанность в клетку	14,47	15,27	977	0,353
	Тревога и депрессия	13,33	17,47	1111	0,003
Фаза резистенции	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	13,47	15,47	979	0,344
	Редукция профессиональных обязанностей	14,6	17,13	1031	0,062
	Эмоционально нравственная дезориентация	11,53	16,00	1021	0,116
	Расширение сферы экономии эмоций	12,73	17,87	1077	0,016
Фаза истощения	Эмоциональный дефицит	10,33	10,87	679	0,595
	Эмоциональная отстраненность	17,33	24,60	1107	0,004
	Деперсонализация	18,00	23,53	1067	0,01
	Психосоматические и психовегетативные нарушения	9,47	10,33	965	0,458

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 234 с.
2. Терехова А. С. Сравнительный анализ особенностей профессионального выгорания сотрудников полиции // Молодой ученый. 2016. № 1 (105). С. 661–667.

## ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

**Л. Д. Дубровская**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: mila.dubrovskaya.99@mail.ru*

В условиях современного меняющегося мира общество представляет собой самоорганизующуюся структуру, без жестко определенной последовательности, в соответствии с которой развивается его отдельно взятый член. Жизнь в современном мире во многом зависит от самостоятельной активности человека. В связи с этим приоритетной для государства и общества является задача развития самостоятельной личности молодого гражданина. В стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 г. указывается, что государственная молодежная политика направлена на то, чтобы совершенствовать процесс социального развития молодежи Российской Федерации, улучшать ее духовно-нравственные характеристики, а также повышать ее общественную и социально-экономическую активность [15]. Намеченные тенденции развития свидетельствуют о том, что общество и государство способствуют активному участию современной молодежи в процессах общественной жизни и формированию у молодых людей определенных ценностных и смысложизненных ориентаций, отражающих отношение к выполняемой социально полезной деятельности.

По мнению Б. Г. Ананьева, С. И. Григорьевой, Н. А. Логиновой, важным этапом в развитии ценностно-смысловой сферы личности является обучение в вузе, так как именно в этот период происходит формирование смысловых мотивов, ценностных ориентаций, установок и т. п. [1; 2; 9; 11]. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что процесс обучения в университете коренным образом меняет жизнь человека, способствуя его включению в новую социальную группу и приобщению к профессиональному сообществу, не только путем усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, но также и путем усвоения профессиональной культуры, имеющей свой набор норм и ценностей. С другой стороны, период обучения в вузе, как правило, приходится на период юношеского возраста, в ходе которого происходит формирование нравственного сознания, обретение собственной системы ценностей, определение устойчивого мировоззрения, выбор гражданской позиции личности [14]. И. В. Шаповаленко отмечает, что в юности вырабатываются цен-

ностные ориентации и создаются благоприятные условия для формирования ядерных структур динамической смысловой сферы [17].

Обращаясь к анализу исследований, посвященных изучению ценностно-смысловой сферы студентов, мы можем видеть, что авторы выделяют ряд особенностей, характеризующих ценностно-смысловую сферу студентов-психологов. В частности, С. П. Лукьянова и Е. В. Пахомова отмечают, что для студентов-психологов большое значение имеют такие ценности, как широта взглядов и чуткость. Также они пришли к выводу, что студенты-психологи в сравнении со студентами иных специальностей в большей степени убеждены, что жизнь человека подвластна сознательному контролю [12]. С. А. Водяха и Ю. Е. Водяха указывают на выраженность у студентов-психологов таких ценностных ориентаций, как любовь, креативность, достижение и сохранение собственной индивидуальности. Исследователи связывают данные особенности с карьерными ориентациями студентов [8]. Н. В. Богданович и соавторы указывают на то, что в ценностно-смысловой сфере личности студентов-психологов преобладают когнитивные и альтруистические жизненные смыслы [7]. В плане карьерных ориентаций для них главенствуют служение и профессиональная компетентность. Обнаруживается, что приоритетное место в ценностно-смысловой сфере личности студентов-психологов как на уровне нормативных идеалов, так и уровне реального социального поведения занимают такие ценности, как безопасность, доброта и достижения [7; 16]. Данные особенности во многом связаны с профессионально-важными качествами психолога и продиктованы спецификой профессиональной деятельности.

Анализ литературы показал, что, несмотря на то, что проблема ценностно-смысловой сферы активно разрабатывается в психологии, существует дефицит работ, в которых был бы сделан акцент на особенностях ценностно-смысловой сферы личности молодых людей, демонстрирующих активную жизненную позицию и принимающих участие в жизни общества в целом и студенческого сообщества в частности. Мы согласны с мнением А. Г. Асмолова о том, что «в фундамент практической психологии личности должен быть заложен методический принцип деятельностного опосредствования мотивов и смысловых установок личности» [3, с. 389], и полагаем, что особенности ценностно-смысловой сферы обусловлены выполняемой студентами социально-полезной деятельностью.

На связь социальной активности с уровнем развития личности указывает К. А. Абульханова-Славская, отмечая, что чем богаче личность и чем выше уровень ее развития, тем богаче и насыщеннее реализуемая ею деятельность [1]. Исходя из вышеизложенного, на наш взгляд, важным представляется изучение ценностно-смысловой сферы

личности студентов, занимающихся организацией внеучебной деятельности в вузе. Перспективность исследований в данном направлении обусловлена тем, что они не только будут способствовать развитию теоретических знаний о ценностно-смысловой сфере личности, но и будут полезны для разработки стратегии государственной молодежной политики, формирования программ поддержки и сопровождения социально-активных студентов, а также запросов психологической практики.

Говоря о внеучебной деятельности студентов в вузе, мы подразумеваем деятельность, не входящую в рамки обязательной учебной нагрузки и, следовательно, не регламентированную учебным планом [5; 13; 19]. Основными формами внеучебной деятельности, как правило, являются общественная работа (например, студенческие советы и профсоюзные организации), творческая деятельность (танцевальные, вокальные объединения, КВН), спорт (спортивные клубы), научно-исследовательская работа (советы по НИРС, студенческие научные общества). Одной из основных задач внеучебной деятельности является формирование у студентов нравственных, духовных и культурных ценностей [10]. Анализ литературы показал, что исследователями изучается роль студенческой вовлеченности во внеучебную деятельность в развитии критического мышления [18], социальной компетентности [4], профессиональных компетенций [6].

Итак, проведенный анализ показал, что проблема ценностно-смысловой сферы личности студентов-организаторов внеучебной деятельности является недостаточно раскрытой в теоретическом аспекте. Для выявления конкретных особенностей ценностно-смысловой сферы личности активных студентов-психологов и расширения имеющихся знаний о данной проблеме необходимым представляется проведение эмпирического исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М. : Директ-Медиа, 2008. 384 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.
4. Бейлина Н. С. Формирование социальной компетентности студентов вуза во внеучебной деятельности // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2013. № 2–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-studentov-vuza-vo-vneuchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 25.03.2021).
5. Бекова С. К., Кашарин М. Ю. Не для школы, а для жизни мы учимся: как студенты оценивают роль внеучебной работы // Мониторинг. 2018. № 4 (146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ne-dlya-shkoly-a-dlya-zhizni-my-uchimsya-kak-studenty-otsenivayut-rol-vneuchebnoy-raboty> (дата обращения: 26.03.2021).

6. Белошапка Р. А. Внеучебная деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций студентов // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. 2017. № 1 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneuchebnaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 26.03.2021).

7. Особенности ценностно-смысловой сферы у студентов в период обучения в вузе / Н. В. Богданович [и др.] // Психология и право. 2019. Т. 9, № 2. С. 232–249. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090216>

8. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов психологов // Психологическое благополучие современного человека : материалы Междунар. заочн. науч.-практ. конф. Уральский гос. пед. ун-т ; отв. ред. С. А. Водяха. 2019. С. 216–225.

9. Григорьева С. И. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы студентов-психологов с их включенностью в родительскую семью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Моск. гос. обл. ун-т. М., 2011. 153 с.

10. Лепешкина Е. Ю. Студенческие общественные объединения как субъект воспитательной деятельности вуза: к вопросу о классификации // КПЖ. 2015. № 5–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskie-obschestvennye-obedineniya-kak-subekt-vospitatelnoy-deyatelnosti-vuza-k-voprosu-o-klassifikatsii> (дата обращения: 26.03.2021).

11. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анциферовой. М., 1978. С. 156–166.

12. Лукьянова С. П., Пахомова Е. В. Ценностно-смысловые ориентации студентов-психологов на завершающем этапе обучения в контексте профессионального становления // Психология. Психофизиология. 2010. № 17 (193). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-orientatsii-studentov-psihologov-na-zavershayushchem-etape-obucheniya-v-kontekste-professionalnogo-stanovleniya> (дата обращения: 15.03.2021).

13. Невмержицкая О. Ю. Волонтерство как путь самореализации личности студента // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск, 2020. С. 80–84.

14. Психология развития : словарь / под ред. А. Л. Венгера М. : ПЭР СЭ, 2005. 176 с. (Психологический лексикон : Энцикл. слов. : в 6 т.)

15. Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р. URL: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_171835](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_171835).

16. Чернецкая Н. И. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий системы «человек – человек» // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер.: Психология. 2016. Т. 16. С. 57–66.

17. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2019. 457 с.

18. Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-studencheskoy-vovlechennosti-v-razvitii-kriticheskogo-myshleniya> (дата обращения: 26.03.2021).

19. Студенческое добровольческое движение на факультете психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» / И. В. Ярославцева, А. М. Лужецкая, О. Ю. Невмержицкая, Г. А. Радионов // I Всерос. Байкальский форум профилактических проектов и лучших практик в сфере профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ и других социально-негативных явлений. Иркутск, 28–29 мая 2019 г. / [редкол.: В. Ю. Дорофеев [и др.]]. Иркутск : ИГУ, 2019. С. 70–75.

## ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**К. А. Дударева**

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины*

*Гомель, Республика Беларусь*

*E-mail: dudarevakris1988@gmail.com*

Понятие «личностные особенности» имеет несколько различных значений. Изучением личностных особенностей занимается особый подраздел в структуре академической психологии, который охватывает широкий спектр разных, зачастую противоречивых теоретических представлений. Наука о личности – персонология – это дисциплина, стремящаяся заложить фундамент для лучшего понимания человеческой индивидуальности путем использования разнообразных исследовательских стратегий.

По определению А. В. Петровского, личностные особенности – системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде [1, с. 172].

Теоретическая модель личности, согласно А. В. Петровскому, должна быть представлена как определяемое активной включенностью в общественные отношения системное качество их субъекта (индивида), имеющее трехзвенную структуру (интра-, интер- и метаиндивидуальную его репрезентации), развивающуюся в общении и совместной деятельности и ею опосредствованную.

С позиции детерминизма развитие личности как системного качества индивида обусловлено социально, хотя сам индивид обладает биологическими предпосылками для своего развития.

Принцип развития в психологической теории личности реализуется в понимании процесса превращения биологических структур индивида в социально обусловленные структуры его личности.

Принцип системности (или системный подход) в составе методологической модели теории личности позволяет представить ее в качестве целостности, в которой выявляются разнокачественные и разноуровневые связи как синтез структурно-функциональных и филогенетических представлений.

Согласно системообразующему принципу отношение одного человека к другому, равно как и отношение развития личности к его результату, мыслится через обращение к третьему объекту – предметной деятельности, которая в наиболее развитой своей форме имеет сов-



местный характер, является следствием объединения людей в труде и общении [1, с. 174].

С точки зрения Л. С. Выготского, личность есть понятие социальное, в нем представлено надприродное, историческое в человеке. Оно не охватывает все признаки индивидуальности, но ставит знак равенства между личностью и культурным развитием. Личность не врожденна, но возникает в результате культурного развития, и в этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций. Развиваясь, человек осваивает собственное поведение. Однако необходимой предпосылкой этого процесса является образованность личности, ибо развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им [2, с. 122].

В своем развитии личность проходит ряд изменений, имеющих стадиальную природу. Более или менее стабильные процессы развития вследствие литического накопления новых потенций, разрушения одной социальной ситуации развития и возникновения другой сменяются критическими периодами в жизни личности, во время которых идет бурное формирование психологических новообразований. Кризисы характеризуются единством негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон и играют роль ступеней в поступательном движении по пути дальнейшего развития ребенка. Возникшие в тот или иной период новообразования качественно меняют психологическое функционирование личности [2, с. 339].

А. Н. Леонтьев отмечает, что личностные черты и особенности не совпадают прямо с особенностями и чертами человека как индивида. Личность есть единство особого порядка. Иными словами, личность есть новообразование. Личность – это очень сложное образование, которое тоже представляет собою известное единство субъекта, выражает это единство субъекта, является изменчивой, но вместе с тем и обладает удивительными чертами. Личность есть новообразование, свойственное только человеку, в основе которого лежит развитие общественных по своей природе отношений человека к миру [3, с. 67].

Согласно В. Н. Мясищеву, личностные особенности определяются как общественно-исторически обусловленные высшие, интегральные психические образования, свойственные только человеку, как сознательный потенциальный регулятор его психической деятельности и поведения [4, с. 96].

У истоков теории В. Н. Мясищева лежат идеи А. Ф. Лазурского о классификации личностей, согласно типам их отношений к окружающей действительности. Основное положение заключается в том, что личность, психика и сознание человека в каждый данный момент пред-

ставляют единство отражения объективной действительности и отношения человека к ней.

Личность человека представляет собой сложнейшее и высшее в психике человека образование. Высшим оно является в том смысле, что непосредственно определяется влияниями и требованиями социальной среды и общественно-исторического процесса. Общественные требования относятся прежде всего к идейной стороне поведения и переживаний человека.

Личность характеризуют не знания, навыки и умения, а отношения. Исследование личности в ее развитии представляет историческое изучение личности в динамике ее содержательных отношений. Отношения существуют между личностью человека – субъектом и объектом его отношений. Отношение реализуется или проявляется во внешнем факторе, но вместе с тем оно выражает внутренний «субъективный» мир личности. Личность, по мнению В. Н. Мясищева, – это субъект отношений так же, как субъект внешней деятельности [4, с. 101].

Согласно позиции Г. М. Бреслава, личности особенности рассматриваются в деятельности, в которой личность проявляется, формируется, претерпевая разнообразные изменения которой определяется и скрепляется целостность ее структуры. Деятельность придает единство не только внутренней структуре личности, но и целостность, системность связям личности с миром. Личность не растворяется в деятельности, через нее она изменяет мир, выстраивая свои отношения с ним, другими людьми, жизнью как таковой [5]. Личность целесообразно рассматривать не только как субъекта деятельности, но и как субъекта жизненного пути и как устойчивый психический склад человека. Она самостоятельно организует свою жизнь, несет за нее ответственность, становясь все более избирательной и уникальной. Проследивая единство сознания и деятельности, Рубинштейн показал, что сознание как высший психический процесс является способом личностной регуляции складывающихся в деятельности отношений. Сознание осуществляет по меньшей мере три взаимообусловленных функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений, регуляцию деятельности и всей жизни субъекта [Там же].

Рассмотрим определения личностных особенностей в зарубежной психологии. С позиций психоанализа З. Фрейд понимал личность и личностные особенности как совокупность трех слоев – сознательного, предсознательного и бессознательного, – в которых и располагаются основные структуры личности. Содержание бессознательного, по мнению З. Фрейда, недоступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий. В бессозна-

тельном слое содержатся врожденные бессознательные инстинкты – инстинкт жизни и инстинкт смерти, которые находятся в антагонистических отношениях, создавая основу для фундаментального, биологического внутреннего конфликта. З. Фрейд осуществлял каузальный подход, отыскивая основания личности в прошлом [6, с. 18].

В бихевиоризме личностные особенности формируются посредством стимула и реакции. Не отрицая врожденных факторов, представители бихевиоризма изучают прежде всего наблюдаемое поведение и определяющие его факторы среды. Формирование личности рассматривается как результат научения: подкрепления одних типов поведения и угашения других [7, с. 56].

К. Роджерс описывал личностные особенности в терминах «себя»: как организованную, долговременную, субъективно воспринимаемую сущность, составляющую самую сердцевину наших переживаний. В теории личности К. Роджерса в качестве основной движущей силы функционирования личности рассматривается тенденция к самоактуализации, или потребность человека реализовать свои врожденные потенциальные возможности. В развитии личности значимым является отношение к человеку значимых людей, прежде всего родителей [8, с. 99].

Совсем другую концепцию предложил Р. Кеттел, по мнению которого, ядро личностной структуры образуется шестнадцатью исходными чертами. Р. Кеттел является приверженцем факторного анализа в понимании личности [9, с. 182].

А. Бандура рассматривал личностные особенности в виде сложного узора непрерывного взаимовлияния индивидуума, поведения и ситуации. Среда или окружение оказывают влияние на личность в той же мере, в какой личность влияет на среду и формирует среду, а среда формирует личность. Это непрерывное взаимодействие сил создает некое равновесие между свободой и детерминизмом [10, с. 78].

Обобщив подходы зарубежных авторов, можно заключить:

1) в большинстве определений зарубежных авторов подчеркивается значение индивидуальности, или индивидуальных различий. В личности представлены такие особые качества, благодаря которым данный человек отличается от всех остальных людей. Кроме того, понять, какие специфические качества или их комбинации дифференцируют одну личность от другой, можно только путем изучения индивидуальных различий;

2) в большинстве определений подчеркивается важность рассмотрения личностных особенностей в соотношении с жизненной историей индивидуума или перспективами развития. Личность характеризуется в эволюционном процессе в качестве субъекта влияния внутренних и внешних факторов, включая генетическую и биологическую предрас-

положенность, социальный опыт и меняющиеся обстоятельства окружающей среды;

4) в большинстве определений личностные особенности представлены теми характеристиками, которые «отвечают» за устойчивые формы поведения. Личность как таковая относительно неизменна и постоянна во времени и меняющихся ситуациях; она обеспечивает чувство непрерывности во времени и окружающей обстановке.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в отечественной психологии понятие «личностные особенности» чаще всего определяют как совокупность социальных, приобретенных качеств. В большинстве определений личностных особенностей зарубежных авторов подчеркивается значение индивидуальности, или индивидуальных различий. В большинстве определений зарубежных авторов личностные особенности предстают в виде некоей гипотетической структуры или организации. Поведение индивидуума, доступное непосредственному наблюдению, по крайней мере частично, рассматривается как организованное или интегрированное личностью. Ученые рассматривают личностные особенности как систему психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, в совместной деятельности, общении и характеризуются устойчивостью. В личностных особенностях представлены такие особые качества, благодаря которым данный человек отличается от всех остальных людей. Кроме того, понять, какие специфические качества или их комбинации дифференцируют одну личность от другой, можно только путем изучения индивидуальных различий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Петровский А. В. Социальная психология. М. : Проспект, 2009. 420 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Союз, 1997. 224 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Моск. ун-т, 2001. 405 с.
4. Психология детства / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 368 с.
5. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М. : Приори, 2009. 180 с.
6. Фрейд З. «Я» и «Оно». Избранные работы / пер. Л. Голлербах. М. : Юрайт, 2019. 165 с.
7. Психологические теории и концепции личности : крат. справ. / под ред. П. Горностаи, Т. Титаренко. Киев : Рута, 2001. 120 с.
8. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : монография / пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. М. : Эксмо-Пресс, 1999. 464 с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер Пресс, 1997. 920 с.
10. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М. : Эксмо-Пресс, 1999. 512 с.

## **ЗАНЯТИЯ ПО ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ**

**Д. Х. Думолакас**

*МКОУ СОШ № 5 г. Алзамай*

*Алзамай, Россия*

*E-mail: dinadum@mail.ru*

Проблема трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) имеет острое социально-экономическое значение в условиях современного общества. Профессиональная ориентация детей и подростков с ОВЗ представляет особый интерес, ведь в этом возрасте ставится вопрос выбора дороги в будущее [4]. Профессиональная деятельность является очень важным направлением в жизни каждого человека, а особенно для людей с ОВЗ [5].

Несмотря на то что профессий в современном мире очень много, но ввиду ограничений по здоровью или требований к самой профессии у детей с ОВЗ выбор ограничен.

С 2015 г. в нашей школе идет внедрение и реализация программы работы с детьми с ОВЗ по направлениям социализации и профориентации.

Одним из важных направлений социализации лиц с ОВЗ является подготовка подростков к сознательному выбору профессии. Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью подростков о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью [4].

При выборе профессий необходимо учитывать типологические и индивидуально-личностные особенности подростка, а также перспективы его развития.

В рамках данной программы мною разработаны занятия по психологии для детей с ОВЗ с элементами профориентации (7–8-е классы).

Важной задачей комплексной профориентации является формирование у подростков с ОВЗ профессионального выбора и мотивации к деятельности, адекватной их возможностям.

Необходимо соблюдать принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотносенных с реальным состоянием его здоровья и имеющи-

мися ограничениями. Кроме того, подросток должен осознавать свои перспективы реализации в будущей профессиональной деятельности.

Рабочая программа учебного курса психологии «Познай себя» составлена на основе авторской программы Г. К. Селевко «Самосовершенствование личности» [3].

Цель программы обучения – расширение знаний учащихся о себе, своих возможностях и способностях для дальнейшего профессионального самоопределения и преодоления трудностей в современном мире.

В связи с умственными особенностями обучающихся, замедленным процессом мышления, неустойчивой памятью, вниманием, преобладающим конкретным восприятием учебного материала внесены изменения в авторскую программу. На изучении некоторых тем отводится больше времени.

Содержание программы направлено на изучение знаний о человеке, отношениях между людьми друг с другом и обществом, о нравственных ценностях, культуре поведения. Программа нацеливает учащихся на переосмысление своего поведения, помогает социализации, самовоспитанию и самосовершенствованию личности, умению соотносить свои способности и возможности с миром профессий; формирует представление о собственных интересах и возможностях.

Знакомясь с приемами самопознания и самоанализа личности, учащиеся соотносят свои склонности и возможности с требованиями, предъявляемыми к человеку определенной профессии, намечают планы реализации профессиональных намерений. Проводимые практические занятия дают им возможность углубить и закрепить полученные знания и умения.

Процесс самопознания лежит в основе любого акта самосовершенствования. Ребенок должен осознать, кто он есть, как он себя оценивает, что и почему с ним происходит. Поэтому курс начинается с доступного обзора психологических качеств личности и индивидуальных особенностей (характера, темперамента, способностей, потребностей, интересов, самооценки), как бы приводя в некоторую систему имеющиеся у учащихся представления о своей личности, помогая им понять себя, создать осознаваемый образ своего Я.

На занятиях ученики развивают умение сопоставлять свои способности, возможности с профессиями различных типов.

Примерная тематика занятий:

- «Личность и профессиональное самоопределение»,
- «Соотнесение качеств личности и различных видов профессий»,
- «Значение эмоций в профессиональной деятельности»,
- «Темперамент и профессия»,
- «Примеры профессий, где необходима хорошая память»,

- «Знания как характеристика личности. Взаимосвязь знаний и профессиональной деятельности»,
- «Необходимость мышления в профессиональной деятельности»,
- «Роль деятельности в развитии способностей. Способности и выбор профессии»,
- «Влияние самооценки на достижение своих целей, на успех в профессиональной деятельности».

Для того чтобы поддерживать устойчивое внимание и интерес к изучаемым темам, на занятиях устное объяснение материала сочетается с применением технических средств обучения, наглядных пособий, дидактического материала, учебный материал связывается с жизнью, практикой, опытом учащихся.

Методика работы с учащимися строится в направлении личностно ориентированного взаимодействия с учащимся.

При выборе формы учебной работы учащихся используются различные методы и приемы:

- фронтальной формы: деловая игра, беседа, практическая работа в тетрадах, выставки, чтение, рассказывание, просмотр фильмов;
- групповой формы (в парах): работа по карточкам, диспуты, исследовательская деятельность, проектная деятельность;
- индивидуальной формы: тесты, работа по карточкам, наблюдения, заполнение портфолио, выполнение мини-проектов.

Занятия наполняются просмотром различных сюжетов, фильмов, касающихся проблемы выбора, вызывающих эмоциональный отклик у учащихся.

Профессиональная пригодность, эффективность и надежность деятельности существенно зависят от индивидуально-психологических особенностей личности.

Природные особенности оказывают существенное влияние на профессиональное становление человека. Их игнорирование может привести к потере интереса к работе, различного рода перегрузкам, а то и к нервным заболеваниям [1].

Как показывает психолого-педагогическая практика, не столь важно заложить в ребенке любовь к той или иной профессии, сколь необходимо развивать в нем выявленные, присущие именно ему, способности, задатки и таланты. Необходимо сориентировать выпускника школы на завтрашний день, научить его трудиться и получать удовольствие от своей трудовой деятельности. Ведь всем известно, что человек, выбравший подходящую профессию, никогда не будет «просто работать», он будет жить полноценной жизнью, наполненной радостью и удовлетворением от выбранной профессии [2].

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2001 511 с. (Современное образование). URL: [http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/bodrov\\_psy\\_prof.pdf](http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/bodrov_psy_prof.pdf) (дата обращения: 24.03.2021).
2. Пилюгина Е. И., Иванова М. Д. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях: непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 15 (149). С. 619–623. URL: <https://moluch.ru/archive/149/42233/> (дата обращения: 27.03.2021).
3. Селевко Г. К. Познай себя. М. : Народное образование, 2000. 112 с.
4. Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2011. № 4. URL: [http://systempsychology.ru/journal/2011\\_4/75-svistunova-ev-ananeva-ev-kompleksnyu-podhod-k-proforientacii-i-profkonsultirovaniyu-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html](http://systempsychology.ru/journal/2011_4/75-svistunova-ev-ananeva-ev-kompleksnyu-podhod-k-proforientacii-i-profkonsultirovaniyu-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html) (дата обращения: 24.03.2021).
5. Чичкова Т. И. Профориентационная работа в школе-интернате с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья // Образование и воспитание. 2018. № 1 (16). С. 76–78. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3109/> (дата обращения: 27.03.2021).



## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ» И «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»)**

**Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Е. А. Сукнева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: lena\_sukneva@mail.ru, family@yandex.ru,*

*kir.litvinencko@gmail.com*

Уникальные, быстроизменяющиеся условия нашей современности предъявляют все большие требования к личности. Возникает потребность в специалистах с развитыми лидерскими качествами, которые готовы проявлять инициативность, принимать собственные решения и брать ответственность за свое профессиональное решение. Перед студентами как никогда остро стоит вопрос подготовки себя как конкурентоспособных и эффективных профессионалов в разных сферах деятельности, в том числе в рамках помогающих профессий [3]. Выполнить все требования современной реальности могут только личности, обладающие хорошо развитыми лидерскими качествами [1]. В современной науке сложилась негласная традиция связывать лидерство лишь с деятельностью руководителя. Мы же исходим из более широкого понимания лидерства, рассматривая его как феномен, который определяет возможность человека оказывать на деятельность направляющее воздействие, и считаем, что лидерские качества просто необходимо иметь представителям помогающих профессий [2].

В связи с этим появляется актуальность исследования особенностей лидерских качеств у будущих представителей помогающих профессий. В нашем исследовании представителями помогающих профессий выступили студенты по направлениям подготовки «Психология» и «Социальная работа». Исследование проходило на базе Иркутского государственного университета, в выборку вошли 59 студентов: 19 чел., обучающихся по направлению подготовки «Психология», и 40 чел. – по направлению подготовки «Социальная работа». Для выявления значимых различий между группами мы использовали критерий углового преобразования Фишера.

Для изучения субъективного оценивания личностных качеств применялся экспресс-тест «Самооценка лидерства», который позволяет определить актуальный уровень проявления лидерства в совместной деятельности. С целью диагностики объективного наличия личностных качеств была использована методика «Диагностика лидер-

ских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого. Она позволяет оценить способность человека быть лидером, так как выявляет, насколько те или иные качества, которые, по мнению авторов, свойственны лидеру, характерны и испытуемому.

Анализ результатов экспресс-теста «Самооценка лидерства» показал, что у студентов-психологов высокий уровень лидерских качеств встречается чаще, чем у студентов-социологов ( $p < 0,01$ ). При этом, в отличие от студентов-социологов, в выборке студентов-психологов отсутствуют личности, склонные к диктаторству. Однако по методике «Диагностика лидерских способностей», наоборот, у студентов-психологов чаще, чем у студентов-социологов, встречается средний уровень лидерских качеств ( $p < 0,05$ ). В то время как сильно выраженные лидерские качества достоверно чаще встречаются у студентов-социологов ( $p < 0,01$ ).

На основании полученных данных можно сделать вывод, что у студентов-социологов объективно достоверно сильнее представлены лидерские качества в традиционном их понимании. Так, студенты-социологи вероятно, более, настойчивы, рискованны, инициативны, независимы, оптимистичны, решительны и т. д. С другой стороны, субъективно студенты-психологи оценивают свои лидерские качества статистически достоверно выше, чем студенты-социологи. Можно предположить, что ввиду специфики психологической сферы студенты могут реализовывать мотив власти, являющийся неотъемлемой составляющей мотивационной сферы лидера, особым образом – через помощь другому или спасение другого. Тем самым студенты-психологи могут субъективно воспринимать себя влиятельными и авторитетными из-за своего положения в работе с клиентами, хотя объективно не обладают столь выраженными лидерскими качествами или не проявляют их в остальных сферах жизни.

Для уточнения результатов и выявления косвенных признаков выраженности лидерских качеств анализировались показатели испытуемых по опроснику «ИТО» Л. Н. Собчик.

По шкале «Агравация» у студентов-психологов достоверно больше гармоничных показателей ( $p < 0,05$ ), т. е. возможно некоторое искажение результатов со стороны студентов-социологов: есть место наличию стремления подчеркнуть или, напротив, утаить имеющиеся проблемы и сложность собственного характера. Однако так как по шкале «Ложь» показатели соответствуют норме, результаты решено считать достоверными с некоторыми погрешностями.

Данные, полученные по шкале «Экстраверсия», показывают, что у студентов-психологов значительно меньше акцентуированных показателей, чем у студентов социологов ( $p < 0,01$ ). Соответственно, по шкале

«Интроверсия» у студентов-социологов значительно чаще отсутствует данная черта ( $p < 0,05$ ). Следовательно, исходя из того, что лидер должен быть преимущественно экстравертом, выходит, что студенты-социологи действительно более предрасположены к лидерству. Эти данные косвенно подтверждают вышеуказанные результаты.

При этом по шкале «Ригидность» среди психологов статистически больше студентов с избыточной выраженностью некоторой инертности ( $p < 0,01$ ), что может свидетельствовать как о тугоподвижных установках, так и о повышенном стремлении к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичности в отношении иных мнений, рациональности. Последнее косвенно характеризует выборку студентов-психологов как независимых от чужого мнения лидеров, принятие решений у которых занимает достаточно долгое время.

Помимо этого, студенты-социологи достоверно чаще характеризуются выраженной спонтанностью, чем студенты-психологи ( $p < 0,05$ ). Это значит, что студенты-социологи с большей вероятностью готовы идти на риск, а также они более восприимчивы к новому, решительны как лидеры. С другой стороны, это может характеризовать необдуманность в высказываниях и поступках студентов данной выборки.

Не менее важным качеством лидера является эмоциональная устойчивость. Результаты по шкале «Сензитивность» позволили нам проанализировать данный аспект и заключить, что у студентов-социологов данный показатель в большинстве своем не выражен ( $p < 0,05$ ), т. е. они не отличаются впечатлительностью и эмоционально стабильны, что крайне важно для лидера. В это же время у студентов-психологов больше акцентуированных показателей сензитивности ( $p < 0,01$ ). Это логично, учитывая тот факт, что данная характеристика относится к профессионально важным качествам психолога. Так, склонность к рефлексии и эмпатия, чуткость по отношению к другим могут быть преимуществом для лидера, так как позволяют быть с группой в контакте и проявлять дальновидность, учиться на своих ошибках.

Кроме того, были выявлены высокие показатели у студентов-социологов по шкале «Стеничность», что характеризует их как личностей с более активной и агрессивной самореализацией, упрямых и своевольных в отстаивании своих интересов ( $p < 0,01$ ). Студенты-психологи в этом плане более гармоничны ( $p < 0,05$ ), что соотносится с отсутствием так называемых диктаторов в выборке студентов психологического факультета.

Таким образом, согласно содержательному анализу полученных данных мы можем заключить, что лидерство у учащихся по направлениям подготовки «Психология» и «Социальная работа» имеет свои особенности. Однако наличие различий в выраженности лидерских ка-

честв у двух групп не характеризует их как «плохих» или «хороших» лидеров, скорее, в данном исследовании мы обнаружили в группах преимущественно разные типы лидерства.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. СПб. : Речь, 2007. 238 с.
2. Сукнева Е. А., Русских Н. И. Особенности лидерских качеств у студентов-психологов на разных этапах обучения // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. 2020. С. 464–467.
3. Чернецкая Н. И. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий системы «человек – человек» // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2016. Т. 16. С. 57–66.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ)

Н. С. Кондрашова, Е. А. Сукнева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: kondrashova.family@yandex.ru*

В настоящее время высшее образование претерпевает обширные изменения, которые способны повлиять на снижение степени субъективной безопасности и внутренней комфортности студентов в образовательной среде вуза, что во многом обуславливает становление будущих специалистов [4].

Так, психологическая безопасность в среде образования переживается как состояние защищенности от психологического насилия и выражается в доверительном межличностном взаимодействии ее участников [1]. Ее изучением занимались такие отечественные ученые, как И. А. Баева, Г. В. Грачев и Е. Б. Лактионова. Во взаимосвязи с психологической безопасностью личности в образовательной среде вуза мы рассматриваем эмоциональный интеллект, заключающийся в способности проявлять эмпатию, адекватно выражать и контролировать свои эмоции, понимать и корректно интерпретировать причины их возникновения и возможные следствия их проявления. Так как студент образовательной среды в силу специфики образовательного процесса в университете регулярно взаимодействует с другими субъектами данной среды для решения профессиональных и учебных задач, развитый эмоциональный интеллект позволяет ему выстраивать более безопасные и гармоничные межличностные отношения [2].

Проблема взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды вуза и эмоционального интеллекта в научном пространстве получила свое развитие недавно. Ее изучением было занято небольшое количество отечественных исследователей, указавших на теоретическую и практическую ее значимость: В. Р. Петросянц, С. П. Осколкова [3].

Все это послужило основой для нашего эмпирического исследования, цель которого – изучить взаимосвязь показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и эмоционального интеллекта.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: опросник «Психологическая диагностика образовательной среды» И. А. Бaeовой; опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина [2]. Для обработки полученных данных использовался ме-

тод математико-статистического анализа данных: коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена.

В исследовании приняло участие 85 студентов 1–4-х курсов Иркутского государственного университета факультета психологии: 11 молодых людей и 74 девушки в возрасте от 18 до 27 лет. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Взаимосвязь показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и эмоционального интеллекта

Показатели психологической безопасности образовательной среды	Шкалы эмоционального интеллекта									
	Общий уровень ЭИ	МП	ВП	МУ	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Удовлетворенность основными характеристиками образовательной среды	<b>0,435**</b>	<b>0,348**</b>	<b>0,503**</b>	<b>0,435**</b>	<b>0,315**</b>	0,084	<b>0,432**</b>	<b>0,412**</b>	<b>0,474**</b>	<b>0,345**</b>
Защищенность во взаимодействии со студентами	0,206	0,094	0,167	0,170	<b>0,267*</b>	<b>0,230*</b>	0,142	<b>0,242*</b>	0,124	<b>0,262*</b>
Защищенность во взаимодействии с преподавателями	<b>0,287**</b>	0,204	<b>0,264*</b>	0,207	0,178	0,190	<b>0,227*</b>	<b>0,258*</b>	<b>0,288**</b>	<b>0,251*</b>
Когнитивный компонент отношения	0,188	<b>0,242*</b>	0,129	0,211	0,109	-0,079	<b>0,253*</b>	0,102	0,212	0,120
Эмоциональный компонент отношения	<b>0,315**</b>	<b>0,357**</b>	<b>0,235*</b>	<b>0,274*</b>	0,189	0,062	<b>0,344**</b>	<b>0,216*</b>	<b>0,343**</b>	<b>0,226*</b>
Поведенческий компонент отношения	0,202	<b>0,233*</b>	0,199	<b>0,273*</b>	0,126	-0,059	<b>0,263*</b>	0,132	<b>0,222*</b>	0,152

Условные обозначения: \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01; МП – понимание чужих эмоций; ВП – понимание своих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями.

В первую очередь отметим, что с эмоциональным компонентом отношения к образовательной среде корреляционную взаимосвязь отражает общий эмоциональный интеллект при  $p \leq 0,01$ . Столь же тесную взаимосвязь данного компонента мы наблюдаем с пониманием эмоций в целом, в особенности эмоций других людей, а также с межличностным эмоциональным интеллектом. Помимо этого, связь эмоционального компонента с пониманием своих эмоций, внутриличностным эмоциональным интеллектом и управлением эмоциями достоверна при  $p \leq 0,05$ .

Когнитивный компонент отношения к образовательной среде значимо связан с пониманием чужих эмоций и межличностным эмоциональным интеллектом ( $p \leq 0,05$ ), т. е. данный компонент направлен вовне: студенты-психологи могут успешно рационализировать и понимать эмоции других людей, а также вызвать у них те или иные чувства, снижать интенсивность нежелательных эмоций с целью формирования психологически безопасного пространства. Возможно, им даже присуще стремление манипулировать людьми.

Поведенческий компонент во многом аналогичен предыдущему: он коррелирует с пониманием и управлением чужими эмоциями, межличностным эмоциональным интеллектом ( $p \leq 0,05$ ). Так, данная взаимосвязь раскрывает активную роль студентов в формировании психологически безопасной образовательной среды, где учащиеся способны применять имеющиеся знания и эмоции для выстраивания экологических взаимоотношений.

Таким образом, отношение к образовательной среде вуза, вероятно, сильнее связано с межличностным, а не внутриличностным, эмоциональным интеллектом. Студенты-психологи достоверно чаще могут формировать отношение к среде обучения через эмпатию и чуткость к внутренним состояниям других людей.

Другая составляющая психологической безопасности образовательной среды, защищенность, разделена на два компонента: защищенность от психологического насилия со стороны преподавателей и со стороны студентов. Подчеркнем, что корреляционных связей эмоционального интеллекта с защищенностью от психологического насилия со стороны преподавателей больше, они теснее. Причем чувство защищенности в данном случае надежно соотносится с показателями общего эмоционального интеллекта и пониманием эмоций в целом ( $p \leq 0,01$ ). Также обнаружена взаимосвязь при  $p \leq 0,05$  с межличностным эмоциональным интеллектом, внутриличностным эмоциональным интеллектом и управлением эмоциями.

С другой стороны, чувство защищенности в общении со студентами связано с управлением своими эмоциями, контролем экспрессии, внутриличностным эмоциональным интеллектом и управлением эмоциями в целом ( $p \leq 0,05$ ).

Данное обстоятельство позволяет нам выдвинуть предположение о том, что взаимоотношения с преподавателями – это более напряженная, значимая сфера для студентов, чем взаимоотношения студентов друг с другом. Причем в этом случае студенты-психологи скорее направлены на себя: на идентификацию своих эмоций, их проживание, регулирование или вытеснение – в соответствии с ситуацией.

Последняя составляющая психологической безопасности образовательной среды по И. А. Баевой отражает удовлетворенность основными характеристиками этой среды, в том числе личностно-

доверительное общение между всеми ее субъектами. Данная характеристика в нашем корреляционном исследовании имеет тесную взаимосвязь при  $p \leq 0,01$  со всеми шкалами опросника Д. В. Люсина, кроме одной, – контроля экспрессии.

Так, контроль экспрессии, вероятно, не столь значим в выстраивании психологически безопасной образовательной среды, а может, даже препятствует ее формированию. Была выявлена достоверная отрицательная связь контроля экспрессии и курса обучения ( $p \leq 0,05$ ). В данном случае мы предполагаем, что в процессе получения психологического образования студенты начинают больше принимать себя и свои проявления, а также осознают, что личность психолога выступает одним из важнейших инструментов в работе с клиентами. Возможно, ввиду этого студенты старших курсов более естественны и спонтанны во внешних проявлениях своих эмоций, в то время как студентам младших курсов свойственен контроль над экспрессией.

Более того, студенты факультета психологии не могут осознать удовлетворенность характеристиками образовательной среды, если не обладают необходимым уровнем понимания своих эмоций, способностью прислушиваться к ним, дифференцировать их и осознавать их воздействие на собственное психологическое состояние. Умение регулировать собственные эмоции столь же важно для того, чтобы выстраивать доверительный контакт с субъектами процесса обучения. С этой точки зрения раскрывается значимость межличностного эмоционального интеллекта: способность проявить эмпатию, искреннюю заинтересованность к внутреннему миру других людей, способность спрогнозировать или предупредить последствия проявлений тех или иных эмоций.

Таким образом, показатели психологической безопасности образовательной среды вуза и эмоционального интеллекта действительно коррелируют. Однако проведенное исследование не рассматривает все вопросы в рамках данной темы, в дальнейших исследованиях необходимо уточнять и углублять полученные результаты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды (теоретические основы и технологии создания) : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 386 с.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / сост. Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М., 2004.
3. Осколкова С. П. Взаимосвязь субъективной оценки психологической безопасности образовательной среды и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Перспективы и реалии педагогического образования. 2019. С. 13–14.
4. Психологическая безопасность локальной образовательной среды для студентов-психологов / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: И. Л. Федотенко [и др.]. Чебоксары : Среда, 2020. С. 130–134.



## **БИНАРНЫЙ УРОК КАК РЕЗУЛЬТАТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Т. И. Курмель, Н. В. Николаева, В. З. Придевус**

*ГОКУ «Специальная (коррекционная) школа № 3»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: tamara-kurmel@mail.ru*

Развитие современной коррекционной школы требует от педагогов не только знания особенностей школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и путей их профессионального сопровождения, умения определить индивидуальный маршрут образования с учетом состояния здоровья, психофизических и индивидуальных особенностей и возможностей. Помощь обучающимся с ОВЗ должна быть направлена на повышение уровня их психофизического развития и социальной адаптивности.

ГОКУ «Специальная (коррекционная) школа № 3 г. Иркутска» с 2016 г. реализует адаптированную основную общеобразовательную программу (АОПП) обучения детей с интеллектуальными нарушениями (вариант 2). Дети с умеренной умственной отсталостью обучаются по специальным индивидуальным программам развития (СИПР). В ходе реализации данных программ узкими специалистами школы осуществляется комплексное сопровождение педагогического процесса. Результатом вышеуказанного сопровождения является успешная адаптация и социализация обучающихся, имеющих тяжелые множественные нарушения развития, а также внедрение бинарных уроков в учебный процесс, совместная работа педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя олигофренопедагога.

Бинарный урок «Весна» был проведен специалистами в 5-м классе, контингент учеников возрастной категории 12–14 лет; в классе обучается пять учеников (две девочки, три мальчика), все обучающиеся имеют системное нарушение речи (СНР) (три ученика – СНР средней степени; два ученика – СНР легкой степени) при умеренной умственной отсталости; у всех детей имеются нарушения эмоционально-волевой сферы, коммуникации.

План-конспект открытого бинарного урока с обучающимися 5-го класса.

Тема: «Весна».

Интеграция областей: речь и альтернативная коммуникация, изобразительная деятельность, музыка, окружающий природный мир.

Цели: 1. Обобщить и систематизировать знания обучающихся о признаках весны, изменениях в жизни животных и птиц с приходом весны, используя дидактические игры, репродукции картин, музыкальные произведения композиторов.

2. Развивать устную речь, логическое мышление в ходе работы с картинками, презентацией; корригировать внимание и зрительную память в ходе дидактических игр: «Наоборот», «Четвертый лишний»; «Волшебная кисть и раскраски»; «Чей голосок?» и т. д.

Совершенствование эмоционально-волевой сферы обучающихся, создание положительного эмоционального настроения, снижение психоэмоционального напряжения, тревожности, агрессивных проявлений. Учить детей работать фронтально, совместно выполнять задания педагогов.

3. Учить детей видеть прекрасное вокруг себя, быть наблюдательным, любить и беречь природу.

Оборудование: презентация, музыкальные записи. «Весна» (отрывок) («Времена года») А. Вивальди; коллажи (коллективные работы учащихся), репродукции картин: «Мартовский снег» И. Э. Грабаря; «Весна. Большая вода», «Цветущие яблони» И. И. Левитана; смайлики эмоций (5 комплектов); мультимедийное оборудование; корзина с подснежниками; костюм Весны.

#### Ход урока

Организационный момент.

Психогимнастика «Здравствуй, друг» (педагог-психолог собирает детей в круг, проводит коллективное приветствие, настраивает детей на совместную работу).

Вводная беседа (Олигофренопедагог ставит перед детьми проблему: картина Весны заколдована, необходимо вспомнить признаки весны, чтобы расколдовать картину и оживить ее.)

– Добрый день, дорогие ребята, уважаемые педагоги.

– Тема нашего занятия зашифрована на экране (на 1-м слайде изображены картинки, соответствующие временам года: зима, лето, осень, картинка чистого белого листа – весна).

– Все ли в порядке? (картинка «весна» изображена белым листом).

Старушка Зима никак не хочет покидать нашу область, она заколдовала красавицу Весну – заморозила, запорошила снегом картину Весны. Чтобы на улице стало тепло, наступила весна, нужно расколдовать Весну, вспомнив все признаки весны, тем самым оживить картину Весны.

– Ну, что, ребята, готовы помочь Весне?

– Ребята, какое у вас настроение? Подберите соответствующий смайлик (смайлики лежат на столах детей).

Логопед:

– А начнем мы наше спасение с упражнения «Заботливое солнышко», которое поможет нам согреть ладошки (выполнение самомассажа, тактильных упражнений на координацию речи и движений).

Этап обобщения и систематизации знаний учащихся.

1. Изменения в неживой природе.

1.1. Краски весны (слайд).

Олигофренопедагог:

– Чтобы оживить нашу картину Весны, нужно подобрать краски для этого времени года. Как вы думаете, какие краски можно использовать при изображении Весны? Одинакова ли палитра весенних красок для каждого весеннего месяца? (у каждого месяца свои оттенки).

В ходе беседы и рассматривания репродукций картин И. Э. Грабаря «Мартовский снег», И. И. Левитана «Весна. Большая вода», «Цветущие яблони» ребята совместно с олигофренопедагогом устанавливают, какие цвета должны быть на картине «Весна», тем самым словесно рисуют свою картину Весны (наполняя белый лист красками).

Психолог:

– Сейчас поиграем в интересную игру «Почки, листочки, цветочки».

Развитие слухового внимания, способности к волевому управлению поведением.

1.2. Музыка весны (слайд).

Логопед:

– У каждого времени года своя музыка. Как вы думаете, какая музыка у Весны?

Весной все вокруг оживает. Мир наполняется разными звуками. Что это за звуки, сейчас узнаем (прослушивание аудиозаписи весенней капели, весеннего ручейка, пения птиц весной).

1.3. Весна в классической музыке.

Как художник описывает природу красками, композитор и музыкант описывает природу музыкой. От великих композиторов нам достались целые сборники произведений из цикла «Времен года». Прослушивание отрывка из «Времен года» А. Вивальди – «Весна». Анализ музыкального отрывка (характер музыки, темп и соотнесение с одной из представленных картин: «Ранняя весна» И. С. Остроухова, «Весна в лесу» Ю. Мелькова, «Весенний первоцвет» Д. Репина)

2. Изменения в жизни птиц, животных весной.

Психолог:

– Зима околдовала жителей леса, давайте поможем им:

2.1. Дидактическая игра «Четвертый лишний». Называние птиц, выделение перелетных птиц (грач, скворец, жаворонок, журавль).

2.2. Дидактическая игра «Угадай, чей голосок?» (прослушивание аудиозаписей с голосами птиц, название и соотнесение с изображением птицы, «Оживляя картину весны».

3. Изменения в жизни диких животных с приходом весны.

3.1. Практическая работа (работа с сюжетными многоцветными водными раскрасками, на которых изображены дикие животные).

3.2. Дидактическая игра «Наоборот».

Олигофренопедагог совместно с детьми называет слова-антонимы, сравнивая признаки зимы и весны.

3.3. Подвижная игра «Солнце, солнце, выходи».

Логопед проводит игру, с целью координации речи с движением, развития творческого воображения и двигательной подражательности.

В конце игры звучит песня «К нам весна пришла» (слова Н. Аксенова, музыка Н. Воробьева), ученица класса сольно исполняет песню, в класс входит Весна-красавица с корзиной подснежников. (Весна благодарит детей, дарит каждому ребенку весенний первоцвет.)

Итог занятия. Рефлексия (консолидация полученного опыта на занятии; развитие саморегуляции; снятие психоэмоционального напряжения).

– Каждый автор по-своему изобразил приметы весны. Кто в музыке, кто в стихах, кто в картине.

– А как бы вы изобразили весну?

– Хотели бы вы написать стихи? Музыку? Картину нарисовать?

В ходе работы с данным классом было установлено, что ребятам тяжело работать в группе, они не воспринимают фронтальные задания, каждый ребенок предпочитает работать обособленно. Педагоги начали уделять вышеуказанной проблеме больше внимания, в результате чего ребята стали слышать и видеть, воспринимать речь не только классного руководителя, но и узких специалистов, работать совместно, они спешат помочь однокласснику при его затруднениях.

Положительным при проведении такого урока считаем полноценное усвоение материала учащимися (задействование всех анализаторов, учет личностных особенностей учащихся, индивидуальный подход к каждому ребенку и представление работы каждым ребенком) и успешное восполнение пробелов как в интеллектуальном, так и психофизическом развитии, что соответственно, способствует их успешной реализации в современном обществе.

## **ПРИВЛЕЧЕНИЕ В УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБЛАДАЮЩИХ ВЫСОКОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬЮ: БАКАЛАВРИАТ И МАГИСТРАТУРА**

**М. А. Литвиненко**

*ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский  
Томский государственный университет»*

*Томск, Россия*

*E-mail: lit\_maria98@mail.ru*

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. установлены «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», где одним из приоритетных направлений деятельности внутри раздела поддержки талантливой молодежи выступает сопровождение талантливых молодых людей на протяжении всего процесса обучения до начала полноценной трудовой деятельности [1]. Так как вуз – это учебное заведение, дающее высшее профессиональное образование и осуществляющее научную деятельность, которое непосредственно подготавливает молодых людей к узкопрофильной работе во взрослой жизни, мы можем говорить о том, что система вуза является актуальным механизмом реализации деятельности данного пункта молодежной политики.

Одаренная молодежь в вузе получает доступ к образовательным технологиям, актуальным исследовательским программам, научно-исследовательским процессам и другим развивающим механизмам, которые повышают конкурентоспособность обучающегося при дальнейшей деятельности [5]. Для вуза, и особенно для факультетов, важно, что студенты проявляют социальные и исследовательские инициативы, разрабатывают и реализовывают проекты, а также участвуют в мероприятиях всероссийского и международного уровней, добиваясь результатов, которые можно отнести к результатам эффективного обучения и развития навыков или специальных компетенций внутри системы вузовской подготовки [4]. Результативность студентов является одним из ключевых показателей для позиционирования вуза в различных рейтингах, например: рейтингах Федерального агентства по образованию, Благотворительного фонда Владимира Потанина и британской компании Quacquarelli Symonds.

Вузам стратегически важно принимать в рамках приемной комиссии большее количество абитуриентов с высокими показателями одаренности и конкурентоспособности, которые выражаются в балловом показателе, а также в показателе качественных и количественных составляющих портфолио.

Для абитуриентов бакалавриата существуют различные форматы образовательных событий, позволяющие погрузиться в специальность и изучить особенности обучения в университете. Мероприятия по привлечению абитуриентов, являющихся выпускниками школ, делятся на широконаправленные (мероприятия вуза) и узконаправленные (мероприятия факультетов).

Широконаправленные мероприятия, такие как, например, Дни открытых дверей, проводятся для знакомства абитуриента с историей и брендом вуза, возможностями учебного заведения в научно-исследовательском, творческом, спортивном, социальном направлениях.

Узконаправленные мероприятия на факультетах призваны познакомить абитуриента с потенциальным направлением обучения или специальностью, показать возможности научно-исследовательской и проектной работы, раскрыть программы обучения и компетенции, приобретаемые в процессе учебной деятельности. Мероприятия на факультетах позволяют абитуриенту познакомиться с практическими навыками работы в будущем студенчестве [6].

При этом, согласно нашему исследованию, самой эффективной технологией, запрос на которую был сформирован самими высококонкурентоспособными абитуриентами, является профессиональная проба.

Профессиональная проба – это профессиональное испытание, или профессиональная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая заверченный вид, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии, это «примеривание» своих индивидуальных особенностей к конкретному труду в соответствии с его требованиями. Профессиональные пробы дают подростку возможность приобрести опыт в той деятельности, которую он выбрал, и определить, соответствует ли ее характер его способностям и умениям.

В нашей выпускной бакалаврской работе мы реализовали данную образовательную технологию, эффективно привлекающую абитуриентов, на базе факультета психологии в рамках профориентационной программы «Знаю, кем быть», тем самым реализовав запрос абитуриентов – одаренных выпускников школ [2].

В программу профессиональной пробы были включены следующие технологические элементы: теоретическая информация, кейс и легенда, проектная практика, менторское сопровождение, экспертная оценка результатов, рефлексия. Для отражения профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью была взята технология «Индивидуальная образовательная траектория». Для моделирования учебной деятельности использовалась технология проектной работы в команде.

По результатам разработки и анализа эффективности сделан вывод о том, что профессиональная проба по направлению подготовки «Организация работы с молодежью», эффективно организованная на профориентационных мероприятиях факультета, позволит привлечь большее число высококонкурентоспособных абитуриентов вследствие того, что они будут иметь представление об обучении и профессиональной деятельности. Таким образом, эффективная профессиональная проба, помимо привлечения высококонкурентоспособных абитуриентов, помогает решить глобальный вызов высокого количества специалистов, работающих не по направлению обучения.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что мероприятия для абитуриентов бакалавриата имеют обширную методологическую базу, а также отвечают на запросы абитуриентов, обладающих высокой конкурентоспособностью. Рассмотрим профориентационное сопровождение, организуемое для абитуриентов магистратуры.

Абитуриенты магистратуры – это выпускники бакалавриата или работающие граждане, принявшие решение о повышении ступени образования, что говорит о их фундаментальной подготовке, более качественном, по сравнению с выпускниками школ, уровне профессиональных знаний, имеющихся научных разработках. Проанализировав мероприятия для привлечения абитуриентов магистратуры на базе ТГУ, являющегося нашей базой исследования, мы выявили, что используемых методологических профориентационных технологий недостаточно. В настоящий момент для привлечения абитуриентов магистратуры используются форматы олимпиад («Я – профессионал», «Магистр ТГУ»), Дней открытых дверей (в рамках общей программы), прямых включений с представителями факультетов [3].

Если студенты факультета, решив продолжить обучение, имеют представление о профессиональной среде и предполагают развивать исследование, то студентам иных факультетов и вузов сложно погрузиться в профессиональную среду из-за отсутствия профориентационных мероприятий или профориентационного сопровождения через информационные средства – сайт факультета и социальные сети.

Высококонкурентоспособным абитуриентам магистратуры, привлечение которых потенциально ведет к позитивному влиянию на показатели результативности вуза, требуется качественное профориентационное сопровождение. При ложном или неэффективном самоопределении данный абитуриент теряет мотивацию, у него увеличивается адаптационный период, снижается качество результатов деятельности. Это наиболее важно для абитуриентов магистратуры, так как период обучения значительно короче, чем в бакалавриате – два года.

Необходимо введение комплексного профориентационного сопровождения абитуриентов магистратуры – введение мероприятий для знакомства с профессиональной средой и возможностями для развития исследований, наполнение сайта и социальных сетей информацией для магистрантов, проведение профориентационных консультаций группового и индивидуального характера.

Имеющаяся на сайтах факультетов информация о магистратуре должна быть расширена с применением мультимедийных технологий для увеличения ее эффективности. Профориентационный характер информации должен отражаться в раскрытии положений о профессиональной сфере деятельности, реализованных и реализуемых на факультете исследованиях и возможности для дистанционной реализации профессиональной пробы с оценкой продукта деятельности у экспертов факультета.

Успешная реализация данных предложений позволит привлечь в образовательное учреждение обладающих высоким потенциалом абитуриентов бакалавриата и магистратуры. В свою очередь, высококонкурентоспособный абитуриент, который поймет особенности профессионального будущего и сделает осознанный выбор, сможет эффективно выстроить свою научно-исследовательскую, социально-активную, спортивную, творческую, предпринимательскую и иную деятельность после поступления на выбранный им факультет.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение от 29 ноября 2014 года № 2403-р // Собр. актов Президента и Правительства РФ. М., 2014. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_194820/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194820/) (дата обращения: 17.10.2020).
2. Литвиненко М. А., Асютина О. Н. Привлечение высококонкурентоспособных абитуриентов в вузы через профессиональные пробы на факультетах // Организация работы с молодежью. 2020. № 1. URL: [www.es.rae.ru/ovv/298-1315](http://www.es.rae.ru/ovv/298-1315) (дата обращения: 19.10.2020).
3. Мероприятия управления нового набора ТГУ. URL: <http://abiturient.tsu.ru> (дата обращения: 20.11.2019).
4. Avralev N., Efimova I. Global university rankings as indicators of the implementation of the integration process and competitive tool in the context of globalization of higher education // Life Science Journal. N 11(10). P. 648–652. 2014. URL: <http://www.lifesciencesite.com> (дата обращения: 20.10.2020).
5. Avralev N., Efimova I. University Rankings as a Tool for Assessing the Quality of Education in the Context of Globalization // Asian Social Science. Vol. 11, N 10. P. 292–298. 2015. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1322> (дата обращения: 12.10.2020).
6. Schulz S. A. Mastering the Admissions Game: Understanding the Enrollment Priorities and Recruitment Strategies of Master's Institutions : Diss. of PhD // UA Campus Repository. 2006. URL: <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/194679> (дата обращения: 23.10.2020).



## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Н. А. Насонова, А. Г. Кварацхелия, А. М. Карандеева**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет  
им. Н. Н. Бурденко»*

*Воронеж, Россия*

*E-mail: nata.nasonova.79@mail.ru*

Современные условия подготовки специалистов с высшим медицинским образованием диктуют условия изменения процесса обучения в высшей школе на всех его этапах [7]. Выпускник вуза должен не только владеть глубокими знаниями по профессии, но и уметь принимать самостоятельные решения, а также стремиться к саморазвитию и повышению уровня знаний в течение всей профессиональной деятельности.

В настоящее время профильная подготовка специалиста начинается еще во время обучения в школе, так как проблема самоопределения школьников старших классов является актуальной и требует комплекса мер для ее решения, причем участие вуза в этом процессе, несомненно, способствует правильному выбору школьника. Ученики выпускных классов проходят обучение в предвузовской на базе выбранного высшего учебного заведения [8]. В процессе обучения в предвузовской школе школьники знакомятся с требованиями высшего образования, что позволяет будущим студентам повысить свой уровень знаний и развить интерес к выбранной профессии [9].

Для максимального развития личности будущего профессионала на кафедре нормальной анатомии человека проводятся различные мероприятия, позволяющие полноценно раскрыть индивидуальные способности обучающихся [12]. В первую очередь это касается практических занятий, формирующих у студентов педиатрического факультета необходимые знания для полноценного выполнения своих будущих профессиональных обязанностей [1]. Во время проведения практических занятий по анатомии человека студенты занимаются по натуральным препаратам, которые позволяют максимально полно сформировать знания о строении человеческого организма, необходимые обучающимся в их будущей профессиональной деятельности.

Особое значение при этом приобретают знания о вариантном строении различных органов и систем человеческого тела. Знание особенностей вариантного строения позволит в будущем развить индивидуальный подход к лечению пациентов различного профиля. Особой вариантностью при этом отличаются две системы: сердечно-сосудистая и периферическая нервная системы. Понимание вариантов

ветвления нервных и сосудистых стволов позволит в будущем избежать врачебных ошибок при выполнении различных хирургических манипуляций в условиях стационара. Кроме того, при обучении студентов педиатрического факультета на кафедре нормальной анатомии человека особое внимание обращается на возрастные аспекты строения тела человека. Обучающиеся педиатрического факультета должны обладать глубокими знаниями по эмбриональному развитию, а также строению организма ребенка в различные этапы жизни, что позволит им наиболее полноценно оказать медицинскую помощь ребенку любого возраста.

Немаловажное значение в плане развития будущих профессиональных навыков отводится участию студентов педиатрического факультета в работе различных секций анатомического кружка. Анатомический кружок включает в себя секцию препарирования, музейного дела, а также научную секцию. Каждая секция студенческого кружка имеет важное значение в формировании качеств, необходимых будущему выпускнику медицинского университета, чтобы стать конкурентоспособным и востребованным специалистом на рынке труда.

Секция препарирования является самой востребованной студентами не только педиатрического факультета, но и лечебного, стоматологического и медико-профилактического [11]. Работа секции проходит еженедельно, заключается в препарировании препаратов, предназначенных для практических занятий, а также в изготовлении музейных препаратов для пополнения экспозиции анатомического музея. Студенты, занимающиеся в данной секции, разбиваются по группам, у каждой группы есть куратор из числа профессорско-преподавательского состава кафедры. Куратор организует работу курируемой группы, следит за правильностью выполнения различных этапов препарирования, а также поясняет непонятные обучающимся моменты по строению и функционированию органов препарированной области [3]. Различные варианты или аномалии строения изучаемой области фиксируются при помощи фото- и видеосъемки, описываются, и полученный материал используется для выступления студентов на пленарных заседаниях анатомического кружка или итоговой ежегодной научно-практической студенческой конференции.

Секция музейного дела подразумевает участие студентов в восстановлении и реставрации музейных препаратов, а также в поиске информации в архивах и библиотеках об истории кафедры и анатомического музея, расположенного на территории кафедры. Анатомический музей Воронежского государственного медицинского университета имени Н. Н. Бурденко является частью музейного комплекса вуза, расположен на территории кафедры и берет свое начало с момента обра-

зования Воронежского медицинского университета. Основателем анатомического музея является Г. М. Иосифов, вошедший в историю как основоположник отечественной лимфологии, известный представитель воронежской школы морфологов. В 2020 г. исполняется 150 лет со дня рождения профессора Гордея Максимовича Иосифова. Научные труды Гордея Максимовича внесли огромный вклад в анатомию как в науку, положили начало сравнительной анатомии лимфатической системы, кроме того, Г. М. Иосифов является первым заведующим кафедрой анатомии человека Воронежского государственного медицинского университета имени Н. Н. Бурденко. В 1923 г. Гордей Максимович Иосифов переехал в Воронеж и возглавил кафедру нормальной анатомии человека в университете, недавно переведенном в Воронеж из г. Юрьева (Тарту). В первую очередь в Воронеже Г. М. Иосифов занялся за изготовление препаратов для анатомического музея и организацией препараточных работ студентов, после чего он продолжил свои научные исследования. В 1924 г. Гордей Максимович консультировал В. П. Воробьева и Б. И. Збарского при бальзамировании тела В. И. Ленина. В 1926–1927 гг. Г. М. Иосифов разработал методы исследования глубокой лимфатической системы конечностей, туловища, головы и шеи, занимался инъекированием глубоких лимфатических сосудов конечностей, применив для этого интерстициальную инъекцию массы Герота в синовиальные оболочки суставов, апоневрозы, надкостницы, мышцы подошвы и предплечья. Препараты, изготовленные данным способом, были продемонстрированы на III съезде анатомов в Ленинграде в 1927 г.

Научные работы, начатые Гордеем Максимовичем, были продолжены его учениками Д. А. Ждановым, Н. А. Курдюмовым, В. И. Ошкадеровым и многими другими. 24 марта 1933 г. после тяжелой болезни Гордей Максимович Иосифов умер в г. Воронеже. По мнению крупнейшего советского лимфолога Д. А. Жданова, с именем Г. М. Иосифова связаны многочисленные работы по анатомии лимфатической системы, он является основателем отечественной школы анатомов, осуществляющих изучение лимфатической системы [4].

Вклад Г. М. Иосифова в развитие анатомического музея является неоценимым, и студенты, восстанавливающие музейные препараты, изготовленные в первой половине XX в., трепетно относятся к таким препаратам, что позволяет развить у молодого поколения чувство гордости, уважения и преемственности в столь важном деле. Кроме того, обучающиеся постигают суть методов сохранения трупного материала, а также специфику консервации различных органов и систем человеческого тела. Участие в работе данной секции позволяет студентам разви-

вать аналитическое мышление, самостоятельность в поиске необходимой информации и проводить дальнейший анализ полученных данных [5].

Кроме того, студенты начальных курсов, обучающиеся в университете, уже с первого курса проходят медицинскую практику на базе основных лечебных учреждений, что позволяет им уже на ранних этапах обучения погрузиться в выбранную профессию и узнать ее как можно глубже. Помимо этого, в 2019 г. ВГМУ им. Н. Н. Бурденко совместно с БУЗ ВО «Областная детская клиническая больница № 2» воплотили в жизнь образовательный проект на педиатрическом факультете «Знакомство с отделением паллиативной помощи детям как модель гуманистического образования врача-педиатра». Данное направление работы со студентами 2-го курса педиатрического факультета является крайне важным и актуальным, что помогает обучающимся сформировать чувство милосердия, сострадания и гуманного отношения к будущим маленьким пациентам, вооружив не только профессиональными знаниями, но и духовно-нравственной составляющей медицинской профессии [10].

Помимо этого, на кафедрах проводятся научно-практические конференции, в том числе не только межкафедральные, но и межвузовские, что позволяет студентам и преподавателям делиться опытом и новыми знаниями по различным дисциплинам, преподаваемым в данном вузе, обобщая и углубляя знания, получаемые студентами. Один раз в год на базе ВГМУ им. Н. Н. Бурденко проводится всероссийская студенческая научная конференция, позволяющая студентам различных вузов медицинского профиля представить свои научные работы [2]. После завершения обучения в университете и получения диплома о высшем образовании специалист может повысить свой уровень знаний во время обучения в институте постдипломного образования, обучаясь в ординатуре по различным направлениям медицины. Таким образом, после завершения ординатуры формируется специалист, обладающий глубокими знаниями по профильной узкой специальности более высокого уровня [6].

Таким образом, процесс подготовки специалиста высокого уровня включает в себя не только обучение в университете, но и различные мероприятия, позволяющие готовить профессионалов, обладающих глубокими знаниями и способных к постоянному стремлению к самосовершенствованию и повышению уровня своих знаний в течение всей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. К вопросу о совершенствовании системы медицинского анатомического образования / Г. Н. Бородина [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. Прил. С. 10–11.

2. Ильичева В. Н., Соколов Д. А. Образовательные технологии в высшей школе // Проблемы современной морфологии человека : сб. науч. тр., посвящ. 90-летию кафедры анатомии ГЦОЛИФК и 85-летию со дня рождения засл. деят. науки РФ, чл.-корр. РАМН, проф. Б. А. Никитюка. 2018. С. 212–213.

3. Музейная педагогика – важная часть концептуальной модели медико-педагогической подготовки по специальности «медикопрофилактическое дело» / А. М. Карандеева [и др.] // Науч.-мед. вестн. Центрального Черноземья. 2014. № 58. С. 136–140.

4. Формирование мотиваций профессиональной деятельности и компетентностный подход при работе со студентами медицинского вуза / А. Г. Кварацхелия, Д. Б. Никитюк, С. В. Клочкова, Н. Т. Алексеева // Крым. журн. эксперим. и клинич. медицины. 2016. Т. 6, № 3. С. 237–239.

5. Анализ целесообразности применения эпонимических терминов в современной анатомии человека / С. А. Кутя, А. В. Еремин, В. В. Овчаренко, А. Е. Малов // Журн. анатомии и гистопатологии. 2019. № 8 (4). С. 81–87. <https://doi.org/10.18499/2225-7357-2019-8-4-81-87>

6. Проблема мотивации студентов к изучению анатомии на первом курсе медицинского вуза / Н. В. Маслов, А. Г. Кварацхелия, О. П. Гундарова, Н. В. Сгибнева // Журн. анатомии и гистопатологии. 2017. Прил. С. 28.

7. Маслов Н. В., Кварацхелия А. Г., Гундарова О. П. Проблема эффективности нововведений в учебном процессе медицинского вуза // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Витебск, 2017. С. 95–98.

8. О проблемах повышения профессионального образования преподавателей-морфологов / Н. А. Насонова, Д. А. Соколов, Н. Н. Писарев, В. В. Минасян // Журн. анатомии и гистопатологии. 2017. Прил. С. 31–32.

9. Организация профориентационной работы со школьниками в медицинском вузе / Н. А. Насонова [и др.] // Морфология – науке и практической медицине : сб. науч. тр., посвящ. 100-летию ВГМУ им. Н. Н. Бурденко / под ред. И. Э. Есауленко. 2018. С. 259–261.

10. Повышение уровня знаний по анатомии человека / Д. А. Соколов, А. Г. Кварацхелия, Ж. А. Анохина // Морфология. 2017. Т. 151, № 3. С. 106–106а.

11. Роль воспитательной работы в медицинском вузе в формировании нравственного облика врача / Н. А. Насонова, А. Г. Кварацхелия, Л. А. Лопатина, Д. А. Соколов, В. Н. Ильичева, Н. Н. Писарев // Инновационные обучающие технологии в медицине : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Витебск, 2017. С. 356–357.

12. Роль преподавателя в формировании мотивации к обучению студентов медицинских вузов / Н. А. Насонова, В. В. Минасян, А. А. Заварзин, Н. Н. Писарев, О. П. Гундарова // Материалы межрегиональной заочн. науч.-практ. интернет-конф., посвящ. 90-летию со дня рожд. первого зав. каф. анатомии с курсом оперативной хирургии и топографической анатомии д-ра мед. наук, проф. А. В. Краева : сб. науч. ст. Киров, 2018. С. 63–66.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Н. А. Насонова, Д. А. Соколов**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет  
им. Н. Н. Бурденко»*

*Воронеж, Россия*

*E-mail: nata.nasonova.79@mail.ru*

Работа преподавателя высшей школы имеет свою специфику, связанную с постоянным общением с обучающимися, что, несомненно, откладывает отпечаток на психику сотрудника преподавательского состава университета. Профессиональное выгорание преподавателей высшей школы является важной проблемой профессиональной психологии и требует принятия комплекса мер для ее устранения.

Профессиональное выгорание обычно развивается на фоне рабочего стресса и включает в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты, комплекс которых ведет к снижению работоспособности. Профессиональное выгорание сотрудников университета встречается довольно часто и является проблемной темой, так как многие руководители не воспринимают данную ситуацию серьезно и не принимают меры для восстановления психологического состояния сотрудников. Профессиональное выгорание ведет к истощению эмоциональной сферы и личностных ресурсов преподавателя, что, несомненно, отражается на уровне знаний обучающихся.

Термин «профессиональное выгорание» был предложен американским психиатром Х. Фрейденбергом, который характеризовал его как состояние здорового в физическом плане человека, находящегося в интенсивном эмоциональном общении с окружающими его людьми. В данную категорию как раз в первую очередь и попадают сотрудники профессорско-преподавательского состава любого учебного заведения.

Работа преподавателя заключается в постоянном контакте с обучающимися, при этом он должен не только давать знания по изучаемой дисциплине, но и проводить воспитательную работу с обучающимися [5]. В настоящее время высшее образование имеет тенденцию к индивидуализации учебного процесса, что заключается в выявлении основных личностных качеств обучающихся и изучение учебного материала согласно им. Таким образом, преподаватель должен обладать основами психологического анализа, который позволит выявить основные личностные качества студентов, что подразумевает более тесный контакт между преподавателем и обучающимся [6].

Как известно, хороший преподаватель должен обладать неравнодушием и любить свою профессию, общаться с обучающимися с удо-

вольствием. Студенты чувствуют отношение преподавателя к изучаемой дисциплине и к студенческому сообществу, что, несомненно, отражается на общем уровне знаний [3]. Но часто, не получая ответной реакции на свою профессиональную деятельность, преподаватель задумывается, нужно ли пытаться заинтересовать обучающихся, если нет отклика на учебный материал в виде знаний. При этом ему нужно соблюдать баланс между строгостью и отзывчивостью, так как охарактеризовав преподавателя как мягкого человека, студенты могут перестать учить преподаваемый материал или попытаться «прогнуть» преподавателя в плане оценок. Излишняя строгость, демонстрируемая преподавателем, также может навредить уровню знаний обучающихся, что приведет к обратному эффекту и обучающиеся потеряют интерес к изучаемой дисциплине [4]. Преподаватель, неравнодушно относящийся к своей профессии и преподаваемой дисциплине, уделяющий много внимания работе со студентами, может испытать разочарование в профессии, столкнувшись с низким уровнем подготовки обучающихся, их ленью и отсутствием интереса к выбранной профессии. При этом преподаватель может оценивать свой труд как бесполезный, лишенный смысла и не приносящий пользу обществу, что приводит к разочарованию и утрату интереса к профессии [2].

Обратной стороной медали является обстановка в рабочем коллективе, личные и профессиональные отношения между отдельными сотрудниками. Конфликты между сотрудниками, которые встречаются при работе в большом коллективе, бесспорно, оказывают свое влияние на эмоциональное состояние коллектива и способствуют развитию профессионального выгорания преподавателей.

Развитию профессионального выгорания способствует и профессиональная неудовлетворенность преподавателя. В данном контексте следует понимать неудовлетворенность текущей должностью, а также недооцененность профессиональных качеств преподавателя руководством. В данном случае у сотрудника пропадает стимул к работе и полноценной отдаче рабочему процессу. Мы не рассматриваем «мнимую недооцененность», не соответствующую реальному положению дел, завышенные требования к себе, когда преподаватель не может объективно оценить свои способности и вклад в общее дело образовательного процесса, так как и в этом случае сотрудник все равно чувствует свою беспомощность и неудовлетворенность данным положением дел.

Также причиной профессионального выгорания может служить снижение доходов, понижение зарплаты, в том числе из-за сложной экономической ситуации. Работать приходится больше, а финансовый результат уменьшается.

Несомненным минусом профессионального выгорания является психосоматический аспект развития заболеваний, что приводит к формированию патологических состояний, проявляющихся физическим дискомфортом. Многие заболевания имеют основой возникновения хронический стресс и эмоциональный дискомфорт, начиная с язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, заканчивая инфарктом миокарда, что может представлять угрозу здоровью и жизни сотрудника.

Профессиональное выгорание обычно протекает по нескольким стадиям, характеризующимся абсолютно противоположными компонентами. Первая стадия не имеет никаких признаков профессионального выгорания и характеризуется повышенной работоспособностью, повышенным энтузиазмом при выполнении заданий руководства. Но с течением времени работа начинает приносить меньше удовлетворенности, энтузиазм снижается, работоспособность падает. Вторая стадия профессионального выгорания характеризуется нарушением сна, апатией, повышенной усталостью. Если при этом отсутствует дополнительная мотивация сотрудника, то теряется интерес к профессии, уменьшается продуктивность его профессиональной деятельности. Третья стадия характеризуется физическими проявлениями хронического стресса. На четвертой и пятой стадиях наступает состояние беспомощности, отчаяния.

Таким образом, проблема профессионального выгорания преподавателей высшей школы является многофакторной проблемой, требующей пристального внимания и действенного решения, так как сопровождается формальным исполнением сотрудником обязанностей и негативным отношением к своей профессии [1].

Обычно сам преподаватель, не осознавая проблему, пытается бороться с начальными признаками профессионального выгорания или отстраненностью от рабочего процесса и нежеланием выполнять «лишнюю», по его мнению, работу, а также отстраненностью от общения с коллегами. У него может появиться стремление доказать окружающим, что с ним все в порядке, и он погружается в рабочий процесс с удвоенной силой.

Не следует считать симптомы профессионального выгорания малозначимой проблемой, которая способна разрешиться самостоятельно. Достаточно часто людям с профессиональным выгоранием требуется квалифицированная помощь в разрешении вышеуказанной проблемы. Но есть пути самостоятельного решения или, по крайней мере, уменьшения проявлений профессионального выгорания. В первую очередь преподавателям следует придерживаться режима труда и отдыха, даже если накопилось огромное количество важных дел, требующих немедленного решения. Кроме того, полезно периодически ме-



нять обстановку или род деятельности, иметь хобби или увлечения в повседневной жизни. Полезна смена различных видов деятельности в течение дня, не заниматься долгое время монотонной, требующей колоссальных умственных усилий работой, чередовать ее с более легкими и не требующими повышенного внимания видами деятельности. Удобное рабочее место поможет снять напряжение и расслабиться, кроме того, нужно расставить приоритеты и задуматься о внутренних причинах профессионального выгорания, устранение которых сможет постепенно снизить уровень напряженности рабочего процесса. Если самостоятельно не получается справиться с данным видом психологической патологии, следует обратиться к специалисту.

Таким образом, проблема психологического выгорания преподавателя высшей школы является серьезной проблемой, требующей пристального внимания и решения. Знание признаков профессионального выгорания поможет диагностировать или самодиагностировать его уже на ранней стадии и принять меры своевременно, не позволяя симптомам зайти в крайние стадии, требующие вмешательства специалиста.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ильичева В. Н., Соколов Д. А. Образовательные технологии в высшей школе // Проблемы современной морфологии человека : сб. науч. тр., посвящ. 90-летию кафедры анатомии ГЦОЛИФК и 85-летию со дня рождения засл. деят. науки РФ, чл.-корр. РАМН, проф. Б. А. Никитюка. 2018. С. 212–213.
2. Формирование мотиваций профессиональной деятельности и компетентностный подход при работе со студентами медицинского вуза / А. Г. Кварацхелия, Д. Б. Никитюк, С. В. Клочкова, Н. Т. Алексеева // Крым. журн. эксперим. и клинич. медицины. 2016. Т. 6, № 3. С. 237–239.
3. Проблема мотивации студентов к изучению анатомии на первом курсе медицинского вуза / Н. В. Маслов, А. Г. Кварацхелия, О. П. Гундарова, Н. В. Сгибнева // Журн. анатомии и гистопатологии. 2017. Прил. С. 28.
4. Роль преподавателя в формировании мотивации к обучению студентов медицинских вузов / Н. А. Насонова, В. В. Минасян, А. А. Заварзин, Н. Н. Писарев, О. П. Гундарова : материалы межрегион. заочн. науч.-практ. интернет-конф., посвящ. 90-летию со дня рожд. первого зав. каф. анатомии с курсом оперативной хирургии и топографической анатомии д-ра мед. наук, проф. А. В. Краева : сб. науч. ст. Киров, 2018. С. 63–66.
5. Роль воспитательной работы в медицинском вузе в формировании нравственно-го облика врача / Н. А. Насонова, А. Г. Кварацхелия, Л. А. Лопатина, Д. А. Соколов, В. Н. Ильичева, Н. Н. Писарев // Инновационные обучающие технологии в медицине : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Витебск, 2017. С. 356–357.
6. О проблемах повышения профессионального образования преподавателей-морфологов / Н. А. Насонова, Д. А. Соколов, Н. Н. Писарев, В. В. Минасян // Журн. анатомии и гистопатологии. 2017. Прил. С. 31–32.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

**В. А. Носов**

*ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»*

*Москва, Россия*

*E-mail: nosov-va@list.ru*

С каждым годом окружающий нас мир трансформируется, и скорость этих метаморфоз постоянно нарастает. Сейчас мы находимся на пороге очередного прогрессивного шага – индустриальной революции 4.0. Суть данной революции состоит в кардинальном реинжиниринге существующих технологических и бизнес-процессов с помощью современных цифровых технологий, таких как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, машинное обучение, большие данные, распределенные реестры, робототехника, 3D-печать, интернет вещей и т. д. Ключевой особенностью четвертой промышленной революции от трех предыдущих является ее не линейное, а экспоненциальное развитие. Например, несколько десятилетий назад человеку было бы сложно объяснить возможность существования компактного мобильного телефона со встроенной видеокамерой, но уже сегодня без этого устройства сложно себе представить повседневную жизнь. Но это только начало. В ближайшем будущем образ жизни человечества трансформируется до неузнаваемости. Перемены произойдут во всех сферах и отраслях. Появятся принципиально новые продукты. Сама по себе цифровая трансформация – это глубокая оптимизация процессов, позволяющая существенно, иногда в несколько раз, повысить эффективность.

Во многих развитых странах данный процесс уже запущен. Россия не исключение. Руководство нашей страны занимает проактивную позицию, уделяя особое внимание цифровой трансформации экономики и государства в целом. Так, по итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам в 2018 г. был утвержден паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Программа включает в себя шесть федеральных проектов: «Нормативное регулирование цифровой среды», «Информационная инфраструктура», «Кадры для цифровой экономики», «Информационная безопасность», «Цифровые технологии» и «Цифровое государственное управление» [1]. А в 2020 г., в целях осуществления прорывного развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для

их проживания, а также раскрытия таланта каждого человека, Президентом России Владимиром Путиным подписан Указ, предусматривающий пять ключевых национальных целей развития до 2030 г., и одна из них – «Цифровая трансформация» [2].

Волна цифровой трансформации захлестнула все секторы экономики. Организации разных форм собственности и масштабов, от небольших частных компаний до государственных корпораций, разрабатывают концепции и программы, нацеленные на достижение ключевых стратегических показателей с помощью внедрения цифровых решений в свои технологические и бизнес-процессы. В целом это достаточно амбициозная задача, и ключевым условием ее успешности является наличие профессионалов, которые имеют желание изменять мир к лучшему и понимают, как это можно сделать без вреда для текущих процессов. В связи с этим в настоящее время резко возрос спрос на специалистов, способных эти преобразования осуществить. И в то же время существует проблема по отбору и приему на работу таких специалистов и команд в целом. Какими профессионально важными качествами должны обладать участники цифровой трансформации и как должна выглядеть правильно подобранная «цифровая» команда?

Руководители компании Google, одного из мировых лидеров в области цифровой трансформации, уверены, что в эпоху, когда все меняется быстрее, чем успеваешь это заметить, лучший выход – привлечь умных, творческих людей и создать для них среду, в которой они могли бы придумывать новые идеи и развиваться. В Google таких сотрудников называют «умными креативщиками», и именно они являются ключом к достижению успеха в эпоху цифрового мира [3].

В компании Microsoft ценят кандидатов с развитым логическим мышлением и поэтому при проведении собеседований очень часто используют различные головоломки, загадки и всевозможные вопросы. Цель такой системы интервьюирования состоит в том, чтобы оценить общие способности кандидата решать проблемы, а не его конкретные знания и умения. Считается, что между логикой и рассуждениями, используемыми при решении головоломок, и мыслительными процессами, необходимыми для реальной инновационной работы в условиях быстро меняющегося мира, есть связь. И кандидат, решающий головоломку, и профессионал, ищущий новое техническое решение, должны уметь выделить наиболее существенные элементы в запутанной и неопределенной ситуации. Очень редко бывает так, что уже в начале понятно, как нужно действовать и какова точная формулировка проблемы. И все же нужно настойчиво искать решения, пока они не будут найдены, причем в приемлемый срок [5].

Исследование, проведенное российской консалтинговой компанией «Команда-А» в 2020 г., показало, что, по мнению большинства респондентов, наиболее востребованными навыками и компетенциями в эпоху цифровой трансформации являются: самообучение и адаптация, стратегическое мышление, коммуникативность, креативность и изобретательность. В опросе участвовало более 700 представителей российских компаний из 27 отраслей: от нефтегазовой, машиностроения и образования до информационных технологий и банковского сектора [6].

Группа экспертов «Центра подготовки руководителей цифровой трансформации ВШГУ РАНХиГС», разрабатывая модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления, проанализировала более 50 источников разных категорий на тему профессиональных компетенций, необходимых для реализации задач цифровой трансформации, и пришла к выводу, что ключевыми психологическими качествами для специалистов являются: нацеленность на результат, критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, коммуникативность и клиентоцентричность [4].

В настоящее время набор персонала в «цифровые» команды традиционно связан с выявлением профессиональных знаний, умений и навыков в IT-сфере, а не личностных психологических качеств специалистов. Приоритетность развития личностных компетенций нельзя недооценивать, поскольку цифровой трансформации присуща техническая, технологическая, организационная, социальная сложность. Именно данные компетенции помогают субъекту лучше понимать себя, чувствовать уверенность в своих силах, контролировать эмоции, выстраивать эффективные коммуникации, находить пути выхода из проблемных ситуаций, что, безусловно, положительно сказывается на эффективности и результативности команды цифровой трансформации.

Проблема кадрового обеспечения процесса цифровой трансформации на сегодняшний день имеет государственные масштабы, и при этом она недостаточно изучена и проработана. В имеющихся отечественных и зарубежных исследованиях недостаточное внимание уделено изучению индивидуально-психологическим и личностным особенностям, присущим успешным «цифровизаторам». Помимо этого, в имеющихся исследованиях изучаются качества отдельных специалистов и не отображаются связи и особенности взаимодействия между ними, внутри коллектива. К тому же между существующими исследованиями выявлен ряд противоречий, но, несмотря на это, совершенно очевидно, что успешность процесса цифровой трансформации коррелирует с личными психологическими качествами отдельных членов «цифровых» команд и определенным составом участников этих команд, дающим большой синергетический эффект. С высокой долей ве-

роятности можно утверждать, что именно за этим кроется объяснение причин успеха или неудачи многих «цифровых команд».

В связи с этим изучение личностных психологических детерминант участников команд, осуществляющих цифровую трансформацию компаний, представляет высокую общественную ценность, научный и практический интерес.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 // Консультант-Плюс : справочная правовая система.
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 // КонсультантПлюс : справочная правовая система.
3. Шмидт Э., Розенберг Дж., Игл А. Как работает Google / пер. с англ. Д. Барретт. М. : Эксмо, 2020. 400 с.
4. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / под ред. М. С. Шклярук, Н. С. Гаркуши. М. : РАНХиГС, 2020. 84 с.
5. Паундстоун У. Найти умного: Как проверить логическое мышление и творческие способности кандидата : пер. с англ. 3-е изд. М. : Альпина Паблишер, 2019. 266 с.
6. Цифровая трансформация в России – 2020. Обзор и рецепты успеха. KMDA. М., 2020. 67 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**А. Е. Седых**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: sedykhanastasya@yandex.ru*

Профессиональная деятельность педагога – один из наиболее напряженных видов социальной деятельности. Поэтому все большее внимание уделяется стратегиям поведения в конфликтных, стрессовых, вызывающих тревогу ситуациях. Особую актуальность приобретают вопросы, относящиеся к функционированию, адаптации и выработке личностью педагога эффективных стратегий преодоления ситуаций, связанных с неопределенностью, различными стрессовыми ситуациями, которые зависят от жизненной позиции, активности личности, от потребностей в самореализации своих потенциалов и способностей [4].

Основные подходы к пониманию копинг-поведения разработаны отечественными и зарубежными исследователями. К пониманию определения «копинг» существуют три подхода [2]. Первый подход, который представляют неопсихоаналитики, рассматривает копинг-процессы как эго-процессы, в своей основе направленные на продуктивную адаптацию личности в затруднительных ситуациях. Второй подход определяет копинг как качества личности, которые предполагают использование относительно постоянных вариантов ответа на стрессовые ситуации. Представители этого подхода выделяют три способа совладания со стрессовой ситуацией: оценку ситуации; вмешательство в ситуацию; избегание (А. Биллингс и Р. Моос).

В третьем подходе копинг выступает как динамический процесс, который определяется субъективностью переживания ситуации и многими другими факторами. Представители данного подхода Р. Лазарус и С. Фолкман определяют психологическое преодоление как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса. Активная форма копинг-поведения, или активное преодоление, является целенаправленным устранением или изменением влияния стрессовой ситуации, определяется как интрапсихические способы совладания со стрессом с использованием различного арсенала механизмов психологической защиты, которые направлены на редукцию эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации.

В отечественной психологии термин «копинг» переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. «... Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации»; в исследованиях К. К. Платонова, Л. И. Уманского, Б. М. Теплова это понятие трактуется как стрессоустойчивость; в работах В. С. Мерлина, Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодрова копинг рассматривается как «эмоциональная устойчивость»; в работах Р. М. Грановской, Б. Д. Карвасарского, А. В. Либина, Е. В. Либина, И. М. Никольской, В. А. Ташлыкова копинг характеризуется как целенаправленный, конструктивный и осознанный способ реагирования: осознанность, подконтрольность, адекватность восприятия, эффективность преодоления ситуации, направленность активности «внутрь себя» или на ситуацию. А. Г. Маклаков определяет личностный адаптационный потенциал как личностное свойство человека, обуславливающее устойчивость человека к стресс-факторам различного рода. Согласно А. Г. Маклакову, существующие психологические способности человека и определяют его личностный адаптационный потенциал, который опосредован адекватной самооценкой личности как основным аспектом саморегуляции, определяющим адекватность восприятия условий деятельности и собственных потенциалов; нервно-психической устойчивостью, уровень формирования которой обеспечивает стресс-толерантность; конфликтность личности; приобретенный опыт социального общения; чувство социальной поддержки, обеспечивающее личную значимость и значимость для окружения, что так или иначе можно отнести к личностным и средовым ресурсам совладания и умению ими пользоваться и управлять.

В современных зарубежных источниках применяются понятия «активный копинг» (active coping), «преобразующий копинг» (transformational coping), «регрессивный копинг» (regressive coping), «копинг, направленный на избегание» (avoidance coping), в неопсихоаналитической психологии копинг-процессы рассматриваются как эго-процессы, направленные на продуктивную адаптацию личности в трудных ситуациях; с точки зрения гуманистической психологии копинг – форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы (А. Маслоу); в контексте когнитивной теории стресса и копинга феномен копинг-поведения определяется как направленность личности на сохранение определенного равновесия между требованиями окружающей среды и наличием ресурсов, которые удовлетворяли бы эти требования (Р. Лазарус и С. Фолкман).

Копинг-стратегии включают четыре вида преодоления [3]:

1) когнитивное преодоление – понимание причин стресса, осмысление ситуации и включение ее образа в целостное представление субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с ним. Поиск и оценка возможных средств, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, поиск конструктивных стратегий преодоления, самооценка, поиск самоподкрепления и поддержки;

2) эмоциональное подкрепление – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного отреагирования и др.;

3) поведенческое (деятельностное) преодоление – перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивация поведения или деятельности;

4) социально-психологическое преодоление – изменение направленности личности, коррекция жизненных ценностей или их приоритетов, расширение пространства социальных ролей, позиций и межличностных отношений.

Таким образом, преодолевающее поведение оценивается как успешное, если оно устраняет физиологические и уменьшает психологические проявления напряжения; дает личности возможность восстановить дострессовую активность; оберегает индивида от психического истощения, иными словами, предотвращает дистресс [1]. И в этой связи изучение механизмов управления собственными психологическими и физиологическими состояниями, действиями, поступками является необходимой и неотъемлемой составляющей в профессиональной деятельности педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бовть О. Б., Мишин А. А. Эмпирическое изучение связи стратегий совладания и психологических защит с разными типами виктимного поведения будущих педагогов // Учен. зап. Крм. инженер.-пед. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. 2017. № 4 (10). С. 30–34.

2. Вассерман Л. И., Абабков, В. А. Трифонова Е. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. СПб. : Речь, 2010. 192 с.

3. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях / Вассерман Л. И. [и др.]. СПб. : Психоневрологический ин-т им. В. М. Бехтерева, 2008. 35 с.

4. Киселева А. А., Козлов В. В., Кузьмин М. Ю. Особенности связи копинг-стратегий и профессионального выгорания у педагогов с разным стажем // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 27. С. 45–58.



## НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫБОР ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ

**Н. В. Снигирева, А. Н. Широких**

*ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище»*

*Министерства обороны Российской Федерации*

*Екатеринбург, Россия*

*E-mail: snv0077@yandex.ru*

Жизнь каждого человека – череда многочисленных и постоянных выборов – серьезных, от которых зависит будущее, и повседневных, бытовых. Выбор профессии – один из важнейших выборов, ключевой момент в жизни человека, от которого зависят его дальнейшая судьба, раскрытие способностей [3]. Учеными доказано, что правильный выбор профессии прямо влияет на благополучное физическое и психологическое состояние человека, усиливает его удовлетворенность жизнью, повышает уровень уважения к себе и формирует позитивный образ Я [1].

Проблема профессионального самоопределения становится весьма актуальной в подростковом возрасте. Характерной особенностью этого возрастного периода выступает преобладание потребности в самоопределении, как профессиональном, так и личностном. Ряд авторов (Л. И. Божович, Е. А. Климов, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) отмечает, что профессиональная направленность личности впервые возникает в старшем подростковом возрасте, в будущем играет ведущую роль, являясь важной характеристикой личности в период ее жизненного самоопределения. В современной литературе проблема профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем. Это связано с тем, что тема профессионального самоопределения носит фундаментальный характер и имеет прямое влияние на весь процесс жизненного становления личности [3; 5].

Словосочетание «профессиональное самоопределение» может применяться и пониматься весьма по-разному. В представленной работе на основе анализа литературных источников мы рассматриваем профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как процесс формирования отношения личности к профессиональной трудовой деятельности, а также как способ самореализации человека путем согласования потребностей личности и социально-профессиональных потребностей [2].

Профессиональное самоопределение каждого отдельного человека индивидуально. Однако направление, характер и форма течения этого процесса складываются под влиянием самых различных факторов.

Этап выбора профессии – это не одномоментное действие, а процесс, который состоит из определенных этапов, на длительность которых влияют внешние обстоятельства и индивидуальные особенности субъекта выбора профессии [5].

Изучением факторов, влияющих на профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте, занимались такие отечественные ученые, как Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Е. М. Иванова, Т. В. Кудрявцев, С. Н. Чистякова, В. Д. Шадриков и др.

В изученной нами психологической литературе мы не нашли согласованного мнения на процесс формирования профессионального самоопределения и определяющие этот процесс факторы. Существует несколько точек зрения по этой проблематике, каждая из которых имеет свои весьма убедительные доказательства и обоснования. Вполне вероятно, это связано со сложностью и неоднозначностью самого процесса профессионального самоопределения, а также обусловлено двусторонним характером ситуации выбора профессии [4].

В представленном исследовании мы изучили некоторые факторы, влияющие на выбор военной профессии у представителей разных возрастных категорий.

В исследовании приняли участие 96 чел. Первую группу (49 чел.) составили курсанты 1–3-х курсов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени героя Советского Союза А. К. Серова Министерства обороны Российской Федерации; курсанты 1–3-х курсов филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань, Самарская область), а также обучающиеся 10–11-х классов Екатеринбургского суворовского военного училища, выразившие желание к поступлению в летные училища по окончании ЕкСВУ.

Вторую группу респондентов составили военные летчики-офицеры, имеющие военный стаж более 20 лет (47 чел.). Кроме того, были опрошены Герой Российской Федерации летчик-космонавт Российской Федерации М. Б. Корниенко, Герой Российской Федерации летчик гражданской авиации Д. К. Юсупов, воспитатель ЕкСВУ, подполковник запаса, летчик, участник боевых действий в Афганистане и Чечне А. Р. Махмудов.

Для выявления факторов, влияющих на выбор профессии военного летчика, авторами исследовательской работы была разработана анкета, которая содержала четыре вопроса (два открытых вопроса и два полуоткрытых вопроса), касающихся выявления мнения респондентов относительно качеств личности, которыми должен обладать военный

летчик; выяснения мнения о возрасте, в котором сформировался осознанный выбор профессии; а также факторов, повлиявших на этот выбор.

Проведенное исследование показало относительное сходство во взглядах на качества личности военного летчика представителей разных поколений – суворовцев, курсантов и опытных военных летчиков. Все они сошлись во мнении, что такие качества, как патриотизм, любовь к Родине, являются первостепенными для освоения летной профессии. При этом опытные летчики указывают на необходимое наличие более широкого спектра качеств, в том числе эмоциональной устойчивости и физической выносливости.

Выявлена также схожесть мнений респондентов двух групп относительно возраста, в котором происходит формирование осознанного профессионального самоопределения, – 14–16 лет, что не противоречит фактам возрастной психологии, которые были отмечены в теоретической части работы.

Кроме того, суворовцы, курсанты и военные летчики-офицеры сошлись во мнении относительно этапов выбора профессии – практически все они отметили занятия в авиамодельных кружках, секциях, посещение выставок, чтение литературы.

На наш взгляд, важным результатом исследовательской работы стало выявление разных факторов, влияющих на выбор профессии военного летчика, у представителей разных поколений. Так, суворовцы и курсанты больше ориентируются на востребованность профессии, детскую мечту и семейную династию. А опытные летчики-офицеры сделали в свое время выбор в пользу летной профессии под влиянием прежде всего исторических событий, главным из которых стал первый полет в космос Юрия Алексеевича Гагарина. Так, в интервью летчик-космонавт Герой Российской Федерации Михаил Борисович Корниенко на вопрос о факторах, повлиявших на выбор профессии, ответил: «Мы же поколение 60-х, тогда все мечтали стать или космонавтами, или летчиками».

В 2021 г. исполняется 60 лет со дня первого полета в космос, совершенного Ю. А. Гагариным. Это величайшее событие в истории человечества, бесспорно, оставило глубокий след в самосознании современников, повлияв в том числе на осознанный выбор ими профессии. Таким образом, события истории можно рассматривать как отдельный фактор в процессе профессионального самоопределения. Однако, как показало исследование, в настоящее время все меньше молодых людей делают выбор профессии, ориентируясь на те или иные исторические события и факты, образы летчиков-героев, отдавая предпочтение фактору востребованности профессии в будущем.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Андруник А. П., Безматерных А. Н. Военно-профессиональная мотивация как основа для решения задач в воинском воспитании // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1980.
4. Кутугина В. И. Факторы профессионального самоопределения личности в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1.
5. Профессиональное самоопределение первоначальных трудовых навыков и умений в суворовском училище / С. В. Мельник, А. П. Аширов, А. И. Романова // Образование и воспитание. 2018. № 5.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ЖЕНЩИН ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Ю. В. Степанова, Е. С. Лутошлива

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: afra83@mail.ru*

В современной психологии профессионального развития подчеркивается необходимость его анализа в единстве с развитием личности, одним из критериев которого является личностная зрелость [3; 7; 11]. Существенное значение степень зрелости личности приобретает в управленческой, педагогической, медицинской деятельности, т. е. в профессиях типа «человек – человек», где личностное развитие вносит вклад в особенности процесса профессионализации [4; 5; 9; 12; 13–15]. В таких типах деятельности личностные качества составляют фундамент для ее эффективного осуществления. К этому типу относится и работа женщин помогающих профессий, оцениваемая обществом не столько с точки зрения экономической ценности, сколько с социогуманитарной. Справиться с профессиональными задачами в данной области способен лишь специалист с развитыми личностными компетенциями, интегрированными в структуре личностной зрелости. Потому можно утверждать, что личностная зрелость – профессионально важное качество современных специалистов помогающих практик. Быть активным без навязчивости, самостоятельным без вседозволенности, чутким без нарушения своих границ, критически оценивать и в то же время уважать себя и других, постоянно стремиться к развитию – вот то, что составляет личностный портрет профессионала в социогуманитарной сфере. Однако анализ научной литературы показал, что возможности психологического консультирования в развитии личностной зрелости у людей помогающих профессий рассмотрены недостаточно. А ведь с его помощью можно развивать стремление к самореализации, формировать умение эффективно решать жизненные задачи, успешно взаимодействовать с окружающими и другие характеристики личности, связанные с личностной зрелостью.

Личностно зрелый человек способен к преобразованию окружающего пространства, усвоению и созиданию культуры, к самореализации в деятельности и построению успешных отношений с другими.

В психологии на настоящий момент личностная зрелость представляет собой один из малоизученных аспектов знания о личности. Так, в основе рассмотрения отечественной психологической школой проблемы личностной зрелости лежит понимание личности как соци-

ального явления. Под зрелостью личности понимается прежде всего социальная зрелость, выражающаяся в том, насколько адекватно понимает человек свое место в обществе, каким мировоззрением обладает, каково его отношение к общественным институтам (нормы морали, нормы права, законы, социальные ценности), к своим обязанностям и труду [10].

Из психологических источников известно, что зрелость личности – результат взросления, усвоения с возрастом моральных норм, принципов межличностного общения, поведения в социуме и т. д.

Однако личностная зрелость не является функцией одного лишь возраста, на ее формирование влияют средовые условия и персональные усилия самой личности [2]. Становление зрелости происходит в процессе решения женщиной основных жизненных задач и преодоления кризисов, специфических для каждого возрастного периода.

Согласно Олпорту, психологически зрелый человек характеризуется шестью чертами [7].

1. Зрелый человек имеет широкие границы Я. Зрелые люди могут посмотреть на себя со стороны. Они активно участвуют в трудовых, семейных и социальных отношениях, имеют хобби, интересуются политическими и религиозными вопросами и всем, что считают значимым.

2. Зрелый человек способен к теплым, сердечным социальным отношениям.

3. Зрелый человек демонстрирует эмоциональную незабоченность и самопринятие.

4. Зрелый человек демонстрирует реалистичное восприятие, опыт и притязания.

5. Зрелый человек демонстрирует способность к самопознанию и чувство юмора.

6. Зрелый человек обладает цельной жизненной философией. Зрелые люди способны видеть целостную картину благодаря ясному, систематическому и последовательному выделению значимого в собственной жизни [7].

Л. С. Выготский полагал, что формирование личности – это овладение своими психическими процессами, а развитие личности, характера связано с различными формами деятельности, особенно с речью. Л. И. Божович определяет главную цель развития личности как более полное самовыражение и самораскрытие [3].

М. Ю. Семенов определяет личностную зрелость как тип, образующийся в результате личностного роста и имеющий сформированное устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций, развитое нравственное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно-потребностную сферу, где доминируют высшие духовные потребности. Личностно зрелый человек характеризуется потребностью выходить на существующие пределы своей жизни и решать проблемы

совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества, активно владеет своим социальным окружением [7].

Успешно разрешив один кризис, человек продвигается в своем развитии и получает шанс к личностному росту и расширению своих возможностей. Так, например, Э. Эриксон предложил оценивать человека с точки зрения сформированности характеристик зрелой личности на предшествующих стадиях жизни. Эриксон выделял такие качества зрелой личности, как индивидуальность, самостоятельность, своеобразие, смелость быть отличным от других.

З. Фрейд определял личностную зрелость по двум показателям: стремлению человека работать, создавая нечто полезное и ценное, и стремлению любить другого человека ради него самого.

Э. Фромм определяет зрелость как чувство согласия, единения с миром.

К. Юнг называет движение человека к зрелости процессом «индивидуации», когда человек приближается к себе, осознает свою изначальную и полную сущность [Там же].

Как подчеркивал А. А. Бодалев, наступление взрослости не предполагает обязательного наступления зрелости, и, напротив, человек, еще не достигший периода взрослости, может обладать зрелым отношением к жизни [1]. Потому в большинстве психологических концепций зрелость понимается как качественная характеристика развития, вершина духовных, интеллектуальных и физических возможностей. Зрелость – интегральное качество личности, обуславливающее способ самоосуществления тактики и стратегии жизни, отношение к себе и к другим, а также способность личности к дальнейшему развитию. В исследованиях неоднократно отмечалось, что личностная зрелость человека – это феномен общественно-исторический, понимание зрелости в разные эпохи было различным [6; 8; 10].

Безусловно, авторы по-своему правы в анализе личностной зрелости, так как каждый из них интерпретирует данную проблему исходя из собственных научных позиций.

В состав личностной зрелости входят три компонента – личностный (система ценностей, направленность и т. д.), рефлексивный (достигнутая эго-идентичность) и функциональный (способность личности к самоорганизации). Содержание и степень сформированности всех компонентов и определяют меру личностной зрелости.

Подводя итог, необходимо отметить, что проблема личностной зрелости еще очень плохо изучена, не найдено четкого определения и понимания феномена. Можно лишь сказать, что личностная зрелость помогает человеку более эффективно решать жизненные задачи. Она характеризует личность взрослого человека как целостную, динамичную, принципиально незавершенную систему, развивающуюся нерав-

номерно и гетерохронно. Вместе с тем проблема личностной зрелости требует более глубокой теоретической проработки, что составляет перспективу дальнейших исследований.

В свою очередь, технология консультирования в развитии личностной зрелости предполагает несколько встреч с психологом – ориентировочно по одной на каждый этап. Она реализуется посредством сочетания форм индивидуальной и групповой работы (по результатам диагностики, например), включает элементы тренинга, обучающего или коррекционного характера. Основным требованием к проведению групповых этапов консультирования является соблюдение конфиденциальности: на коллективное обсуждение не может быть вынесена персонифицированная психологическая информация, за исключением случаев, когда инициатива исходит лично от реципиента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодаев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения : учеб. пособие. М. : ФлинтаНаука, 2001. 168 с.
2. Кулагина И. Ю., Колоцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие. М. : Сфера, 2001. 464 с.
3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. Вып. 1. С. 56–65.
4. Лужецкая А. М. Динамический и смысловой компоненты направленности личности современного учителя // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Математика. 2014. Т. 10. С. 31.
5. Лужецкая А. М. Специфика мотивационно-смысловой сферы современного учителя // Бюл. Вост.-Сиб. науч. центра Сиб. отд-ния Рос. акад. мед. наук. 2015. № 4 (104). С. 68–73.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. : пер. с англ. СПб. : Питер, 2012. 352 с.
7. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицкой, Д. А. Леонтьева. М., 2002.
8. Паттурина Н. П. Проблема зрелости в современной психологии // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2006. № 17. С. 113–126.
9. Семенов М. Ю., Журавлев А. Л. Отношение лично зрелых людей к деньгам // Психол. журн. 2012. № 1. С. 66–72.
10. Солдатова Е. Л., Шляпникова И. А. Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости // Вестн. ЮУрГУ. 2010. № 27. С. 66–74.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 2003. 608 с.
12. Ярославцева И. В., Куценко Н. Ю. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2020. Т. 22, № 1 (81). С. 152–162.
13. Ярославцева И. В., Куценко Н. Ю. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2021. Т. 35. С. 45–55. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.35.45>
14. Ярославцева И. В., Сунгаева А. С. Психологическое консультирование педагогов детских домов с синдромом эмоционального выгорания // Проблемы теории и практики современной психологии : сб. ст. XIV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. 2015. С. 673–675.
15. Ярославцева И. В., Гурчина И. В. Развитие эмпатии у педагогов-дефектологов в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии : тезисы докладов XII Ежегодной Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с междунар. участием), посвящ. 20-летию факультета психологии ИГУ / редкол.: И. А. Конопак, А. В. Глазков, Е. А. Кедярова, И. В. Ярославцева, О. В. Синева. Иркутск, 2013. С. 425–427.



## ПРАВОСОЗНАНИЕ В ПРАВОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А. Е. Тользак**

*Иркутский юридический институт (филиал)  
ФГКОУ ВО «Университет прокуратуры  
Российской Федерации»  
Иркутск, Россия  
E-mail: atolzak@mail.ru*

По мнению большинства ученых, современная правовая система России отличается рядом проблем, имеющих место в ее правотворческой деятельности. К данным проблемам относятся: несогласованность правовых норм, избыточность правового материала, наличие пробелов и коллизий и т. д. Во многом это объясняется несовершенством правотворческого процесса, отсутствием надлежащей научной основы, а в ряде случаев излишней внешней регуляцией [5].

На наш взгляд, одна из главных причин данных проблем связана с несформированностью необходимого уровня правосознания субъектов правотворческой деятельности, обусловленной низкой правовой компетентностью субъектов правотворчества; неполной укомплектованностью законодательного корпуса профессиональными юристами; недостаточно высокой профессиональной правовой позицией субъектов правотворчества; противоречиями законодательного процесса в переходный период общественному развитию; правовым нигилизмом; лоббированием и игнорированием «неудобных» конституционных норм; слабостью правоохранительной системы и т. д.

Важно отметить, что правосознание, как и сознание в целом, не является в чистом виде правовой категорией. Р. С. Байниязов отмечает, что «правосознание, обладая собственным культурным статусом в социуме, есть реальный фактор изменения правовой действительности. Правосознание выступает положительным фактором в случае его духовно-культурной и ментальной развитости. Нередко ему присущи нигилистические настроения в отношении идеи и чувства права, что затрудняет процесс правового воздействия на общественные отношения. Поэтому столь важно вывести правосознание из “тени” объективного права, придать ему ту социальную и юридическую роль, которая бы отразила его исходный истинный смысл» [1, с. 5–6].

В настоящее время в научной среде отсутствуют острые разногласия относительно сущности правосознания. Большинство исследователей считают, что правосознание – это одна из форм человеческого сознания, в которую включаются идеи, мысли, представления, чувства и эмоции, которые выражают субъективное отношение людей к право-

вой системе и смежным с ней явлениям. Схожее определение дает Н. А. Пьянов, определяя правосознание как «совокупность идей, взглядов, представлений, чувств и эмоций, выражающих субъективное отношение людей к праву и другим правовым явлениям действительности» [4, с. 276].

Особым признаком правосознания в правотворческой деятельности является ее субъект – нормотворец. Правосознание в правотворческой деятельности можно определить как форму правового сознания, включающую совокупность идей, мыслей, представлений, эмоций субъектов правотворческой деятельности, реализуемых при создании правовых норм.

Говоря о роли правосознания в правотворческой деятельности, В. М. Сырых отмечает: «Право действует, осуществляет все свои социальные функции только в органической взаимосвязи с правосознанием. Вне правосознания, способного понять нормы права, перевести их на уровень конкретных правовых решений, а затем и юридически значимых действий, право лишается своего социального значения, превращаясь в “мертвое” право» [6, с. 78]. То есть правотворческие решения принимаются под непосредственным влиянием правосознания законодателя. А. М. Столяренко в этой связи также отмечает, что с разрешением проблем правосознания «связаны задачи укрепления законности и правопорядка, а также познание движущих сил и внутренних регуляторов юридически значимого поведения» [3, с. 38].

Таким образом, уровень правосознания законодателя напрямую выражается в нормах права, создаваемых в процессе правотворческой деятельности. Поэтому именно субъекты правотворчества ответственны грамотно отразить в правовых нормах существующие интересы граждан и государства, регулятивный аспект общественных отношений.

Очевидно, что возникающие в обществе нарицательные выражения, типа «взбесившегося принтера» Госдумы, возникают не просто так. Под ним подразумевается то, что эффективность работы аппарата определяется количеством изданных актов, а имидж депутата – его известностью. Общество полагает, что в российском парламенте «заседают» лица, которые вовсе не компетентны в правовых вопросах. Как известно, увеличение числа нормативных правовых актов и технологий порою не гарантирует успешного применения их на практике.

По мнению М. В. Моисеевой, к проблемам правотворческой деятельности следует отнести так называемое злоупотребление правом – «умышленное использование закона для достижения целей, противоречащих его назначению» [2]. Например, создание такого закона, в котором возможно злоупотребление, по своей сути не являющееся правонарушением, но служащее для личного обогащения.

Кроме того, законодатель – субъект коллективный. Следовательно, индивидуальное правосознание субъектов правотворческой деятельности складывается в единую волю законодателя. Поэтому любое правотворческое решение должно быть согласовано большинством субъектов. В этой связи в формировании правосознания законодателя не должно быть элементов деиндивидуализации, при которой субъекты правотворчества отмалчиваются в дискуссиях, не предлагают альтернативные варианты, а в последующем полностью формально соглашаются с остальными.

В процессе правотворчества особую роль играет научное правосознание (один из его уровней), без которого невозможно создать качественные законодательные новации. Недаром каждому субъекту правотворчества полагается изучение правовой доктрины по вопросу, который выносится на обсуждение. Однако у этого момента есть отрицательная черта. В случае изучения подходов различных ученых по тем или иным аспектам права, довольно трудно прийти к окончательному решению, поскольку мнений, как известно, в науке много.

В процессе правотворчества также важную роль играет профессиональное правосознание. В этой связи связь субъекта с практикой является залогом понимания реальной применимости закона, а также его соответствия общественным реалиям. Профессиональное правосознание в процессе подготовки правотворческих решений позволяет избежать пробелов в праве, поскольку специалисты в узких вопросах более компетентны и осведомлены обо всех тонкостях в этой сфере.

На наш взгляд, правосознание субъектов правотворческой деятельности должно быть связано с естественным правосознанием, естественным правом, которое складывается исходя из существа общественных отношений. Руководствуясь естественным правосознанием, субъекты правотворчества могут оценить проблемную ситуацию не только с формальной точки зрения, но и с позиций должного и этического. Естественное правосознание побуждает опираться на принципы моральных норм, добросовестности, справедливости, гуманности.

Вышеперечисленные элементы правосознания субъектов правотворчества характерны для всех юридических сфер: правоохранительной, судебной, адвокатской и т. д. В большинстве органов правопорядка претенденты на должность проходят тщательный психологический отбор. Это позволяет не только оценить уровень их подготовленности, но и формирует установку у претендента на должность «подтянуть» свои знания, навыки и умения и, главное, повысить уровень своего правосознания, принять ответственность.

На наш взгляд, по аналогии с правоохранительными структурами возможно применение методов психологического отбора в правотвор-

ческой деятельности на этапе выдвижения кандидатов на выборы в органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления, несмотря на то что такое нововведение может показаться ущемлением демократических прав, прежде всего права быть избранным. Однако, когда речь идет об интересах и судьбах миллионов граждан нашей страны, этот шаг необходим.

Такой отбор позволит выявить у лица, принимающего участие в нем, внутренние позиции, желание способствовать благу народа, умение разбираться в действующей правовой системе, критичность и творческое мышление и т. д. Все эти качества должны быть на первом месте при разработке права государства.

В заключение подчеркнем, что правосознание субъектов право-творческой деятельности имеет важное значение и должно стать предметом пристального внимания гражданского общества и сообщества ученых. Исследование правосознания законодателя, разработка методик психологического отбора, подготовка рекомендаций являются одними из интересных и перспективных задач для сотрудничающих с юристами психологов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байниязов Р. С. Правосознание и правовой менталитет в России : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 / Саратов. юрид. ин-т МВД РФ. Саратов, 2006. 53 с.
2. Моисеева М. В. Деформации правосознания как фактор правового риска: обоснование дифференцированного подхода // Евраз. юрид. журн. 2017. № 5 (108). С. 445–447.
3. Прикладная юридическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по юрид. специальностям / И. И. Аминов [и др.] ; под ред. А. М. Столяренко. М. : ЮНИТИ, 2001. 639 с.
4. Пьянов Н. А. Теория государства и права. В 2 ч. Ч. 2. Теория права : учеб. пособие. Иркутск : ИГУ, 2011. 391 с.
5. Социальное государство и защита прав человека / отв. ред. Е. А. Лукашева. М. : ИГиП РАН, 1994. 148 с.
6. Сырых В. М. Социология права : учебник. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Юстиция, 2016. 472 с.

## ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УСПЕШНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Е. Л. Трофимова, К. Е. Преловская**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: trofimova-bgy@mail.ru lokosea@bk.ru*

В современной России предпринимательство активно развивается, а вместе с ним и изучение его психологических аспектов [6]. Одним из важных аспектов для изучения является успешность предпринимательской деятельности. В свою очередь успешность предпринимательской деятельности представляет собой феномен, который характеризуется множественностью своих показателей и в настоящее время имеет сложность в трактовке.

«Успех» и «успешность» до сих пор остаются малоизученными понятиями, так как каждый исследователь берет за основу что-то свое.

Таким образом, из-за неустойчивости самой опоры, т. е. понятия успешности, возникает ряд проблем ее определения и доказательства. Но все же многие авторы трактуют понятие «успех» как состояние удовлетворенности, удачи в достижении чего-либо; общественное признание; хорошие результаты в деятельности. На основе ощущения успешности в дальнейшем может формироваться мотив к деятельности, повышение самооценки и самоценности, увеличение эффективности труда [3, с. 93]. Успешность предпринимательской деятельности долгое время оценивалась лишь показателями экономической эффективности, к которым относятся рост, прибыль, доля рынка, доход, рост в численности персонала. Но такой подход к определению успешности предпринимательской деятельности считается не совсем уместным и корректным, потому как для многих предпринимателей успешность не приравнивается к ее экономической составляющей и внешним показателям. Отсюда следует, что любая форма успешности может оцениваться как по объективным, так и по субъективным показателям.

Поэтому подход к определению успешности предпринимательской деятельности должен рассматривать качественные и количественные показатели с учетом внешних и внутренних факторов [5].

И. Н. Дроздов выделяет пять групп факторов, определяющих успешность предпринимательской деятельности. Первая группа – это личностные факторы (пол, возраст, образование, деловые связи); вторая группа – мотивационные факторы (потребность в успехе, независимость, обеспеченность работой, финансовые возможности, поддержка окружения); третья группа факторов – управленческие (организаторские способности); четвертая – корпоративные (размер компании, наличие квалифицированных кадров); пятая группа факторов – внеш-

ние (экономическая обстановка в стране и мире, субсидии и поддержка государства). К числу качественных и количественных показателей И. Н. Дроздов относит: рентабельность, экономическую эффективность, вклад в общество, личное удовлетворение, непрерывность бизнеса, рост числа сотрудников и продаж, внедрение инноваций, баланс между работой и личными интересами, общественное признание [2, с. 2929].

A. Rauch и M. Frese, выделяя психологическую компоненту успешности предпринимательской деятельности, предлагают измерять ее по таким параметрам, как достижение личной цели самого предпринимателя, удовлетворенность трудом, вклад в общество, экономический успех, рост и развитие бизнеса. Они также подчеркивают, что не всегда экономическое благополучие и размер капитала коррелируют с успешностью предпринимательской деятельности [8, с. 52].

Успех предпринимательской деятельности, как отмечает И. В. Игнатова, имеет одновременно личную и общественную природу [4, с. 57]. Рассматривая успешность предпринимательской деятельности структурно, она выделяет две составляющие: личностный успех и успех реализации проекта. Критериями успешности, по ее мнению, являются, с одной стороны, общественное признание деятельности и, с другой стороны, приобретение лучших условий существования.

С. Н. Гаджиева при рассмотрении предпринимательской успешности предлагает использовать пространственно-временные параметры: субъективные, физические и поведенческие реакции специалиста, его моторные действия – их направленность, скорость, точность, частота, ритм и т. п., а также характеристики физиологических реакций – ЭЭГ, КГР и др. Также она выделяет критерии оценки успешности: внешний и внутренний. К внешнему критерию оценки она относит эффективность труда: результативность, инициативность, эффективность взаимодействия с коллективом, а к внутреннему – удовлетворенность деятельностью [1, с. 132].

З. Г. Ханова, рассматривая успешность предпринимательской деятельности, выделяет ее субъективный и объективный компоненты. В качестве субъективных показателей успешности предпринимательской деятельности рассматривает: самопредставление личности о результатах своего труда, самооценку трудозатрат на достижение результата, удовлетворенность коммуникативных связей в процессе деятельности, самооценку уровня вознаграждения за деятельность [7, с. 189].

В качестве объективных показателей она рассматривает такие параметры, как результативность (количество высококачественных единиц продукции), инициативность, эффективность взаимодействия с людьми, входящими в сферу деятельности предпринимателя.

С. А. Дружилов предлагает оценивать успешность предпринимательской деятельности по следующим критериям: по конкретным результатам (материальное вознаграждение, приобретение недвижимо-

сти, накопления и т. п), по затраченным усилиям (субъективный компонент успешности), по жизненному успеху (какие ресурсы человек затратил для достижения успешности) [3, с. 96]. Такой подход к изучению успешности предпринимательской деятельности позволяет проанализировать ее по качественным и количественным ее показателям. В качестве субъективного критерия успешности предпринимательской деятельности он выделяет удовлетворенное желание от достижения цели, поставленной самим человеком.

Подводя итоги, можно сказать о том, что феномен успешности предпринимательской деятельности многозначен и должен рассматриваться комплексно. Многие исследователи данного феномена рассматривают лишь его экономическую составляющую и мало уделяют внимание психологическому аспекту. Но, как показывает анализ литературы, не всегда высокая прибыль равна успеху в предпринимательстве. При исследовании успешности предпринимательской деятельности, по нашему мнению, необходимо учитывать ряд факторов, к которым относятся: половая принадлежность, возраст, уровень образования, наличие деловых связей, потребность в успехе, личностные ресурсы, кадровая оснащенность, экономическая обстановка в стране и мире. Также оценку и изучение успешности предпринимательской деятельности необходимо проводить по субъективным и объективным показателям. Исходя из анализа литературы, к критериям объективных показателей можно отнести количество высококачественных единиц труда, прибыль, рост компании, число сотрудников, непрерывность бизнеса. Среди критериев субъективных показателей можно выделить личную удовлетворенность трудом, а также уровень экономического оптимизма и уверенности, субъективную оценку адекватности дохода запросам личности, самооценку уровня затрат на достижение цели, баланс между работой и личными интересами, общественное признание и значимость ее для человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджиева С. Н Характеристика успешности предпринимательской деятельности // Современные гуманитарные исследования. 2011 № 5. С. 131–133.
2. Дроздов И. Н Факторы и критерии успешности предпринимателей малого и среднего бизнеса // Креативная экономика. 2020. № 11. С. 2923–2934.
3. Дружиллов С. А. Нравственные аспекты успеха человека в обществе // Ценности и смыслы. 2009. № 1. С. 90–102.
4. Игнатова И. В Исследование предпринимательского успеха: социологический подход // Среднерусский вестник общественных наук. 2010. № 4. С. 57–59.
5. Позняков В. П. Социально-психологические особенности российских предпринимателей – мужчин и женщин // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2015. Т. 14. С. 31–51.
6. Терехова Т. А., Трофимова Е. Л. Экономическое самоопределение предпринимателя в контексте метасистемного подхода // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 30. С. 68–83.
7. Ханова З. Г. Акмеологические характеристики успешного предпринимателя // Вестн. Донского гос. техн. ун-та. 2011. № 8. С. 187–193.
8. Rauch A., Frese M. Psychological approaches to entrepreneurial success: A general model and an overview of findings // International review of industrial. 2010. N 2. С. 48–59.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИЮ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

**Е. А. Хрисанхова**

*ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»*

*Тверь, Россия*

*E-mail: elizabeth.evol18@gmail.com*

Современный мир не отличается своей стабильностью, неизменностью условий жизни, а наоборот, демонстрирует нам постоянную необходимость адаптироваться под новые условия существования. Постоянные изменения нашего мира актуализируют потребность личностей в самопроектировании в различных сферах жизни, особенно в рамках профессиональной деятельности. Современному человеку все больше приходится проводить рефлексию своих возможностей, способностей, а также выявлять своеобразные точки личностного и профессионального роста и разрабатывать стратегии для их достижения. Кроме того, на данный момент актуализируется проблема подготовки специалистов в логике интегративных тенденций, которые обеспечивают конкурентоспособность, мобильность и адаптивность будущих специалистов к постоянно изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности.

В рамках своей работы под интегративными тенденциями в подготовке специалистов мы будем понимать приоритетные направления развития личности профессионала, обусловленные требованиями общества и профессиональных сообществ, предъявляемыми к профессиональному становлению будущего специалиста. Многие исследователи, такие как В. С. Безрукова, А. А. Кирсанов, считают, что самопроектирование является важнейшим компонентом самосовершенствования личности специалиста. С отсутствием личностных и профессиональных планов человек утрачивает способности к самореализации и целенаправленной самоорганизации поведения на основании предвидения отдаленных событий будущего [3].

Молодым специалистам предстоит самостоятельно выходить на путь трудовой деятельности, самостоятельно его проектировать и находить свое место в обществе. Профессиональное самоопределение и видение своего профессионального будущего предполагают наличие профессионального жизненного плана, того плана деятельности, который выполняет методологическую функцию и позволяют интегративно описывать совокупность профессиональных ценностных ориентаций, профессиональных целей для целостной характеристики путей и



средств их реализации. Работа с профессиональным планом предполагает не только наличие профессиональных целей и того результата, к которому стремится профессионал, но и знания о собственных объективных и субъективных ресурсах и способах их использования при достижении поставленных целей.

Под термином «проектирование» обычно понимается особый процесс создания конкретного образа объекта, явления, состояния, деятельности, результатом которого является обоснованный с теоретической и практической точки зрения вариант прогнозируемого и планового развития какого-либо процесса, состояния. Проектирование может рассматриваться как процесс и как результат создания определенного образа будущего. Проектирование позволяет создать прогноз, реальную жизненную перспективу, план [4].

При анализе процесса самопроектирования В. В. Авдеев отмечает, что самопроектирование необходимо рассматривать исключительно как индивидуальный, личностно ориентированный творческий процесс, который позволяет достичь личности определенной самобытности и специфичности в той или иной сфере. Самопроектирование может выступать как средство развития личности и в то же время формировать конкретные необходимые качества. В таком случае искомый образ, идеальный образ-проект, становится инструментом самопроектирования. Разрыв между некоторым реальным, реализуемым на данный момент содержанием деятельности и тем новым видением, которое есть у субъекта в рамках представления этой деятельности, является движущей силой самопроектирования личности и ее деятельности [5].

Среди компонентов готовности к осуществлению профессиональной деятельности можно выделить: аксиологический (ценностные приоритеты и мировоззренческие установки), мотивационно-рефлективный (мотивы, интересы деятельности; программа комплексного профессионально-ориентированного самоанализа), когнитивный (информационно-смысловые блоки, знания – понятийные и инструментальные), прагматический (умения, навыки), эмпирический (наличный опыт применения знаний, умений, компетенций в практике профессиональной деятельности). Наличие, сформированность и осознаваемость этих блоков в профессиональном самовосприятии будущего специалиста обеспечивают его более успешную интеграцию в профессию. С нашей точки зрения, процесс самопроектирования, а точнее профессиональное самопроектирование, как раз может помочь профессионалу добиться четкого представления себя и своего профессионального пути в перспективе [1].

Под профессиональным самопроектированием мы понимаем процесс конструирования специалистом своей профессиональной дея-

тельности, идеальной формы профессиональной реализации. Способность формировать свою карьеру и профессиональную траекторию является базовой и необходимой для успешной профессиональной деятельности специалиста. В рамках профессиональной деятельности формирующегося специалиста от него требуется рефлексия собственной деятельности, возможностей, планов, профессиональное самопроектирование. Исследователи отмечают, что самопроектирование специалиста требует учета и обращения к набору общекультурных и профессиональных компетенций [2].

Проектирование позволяет специалисту не просто выстраивать стратегию своего профессионального развития, но и является тем средством, которое совершенствует профессиональные компетенции, позволяет приобретать новые профессиональные знания, развивает критическое и творческое мышление [6].

Профессиональное самопроектирование позволяет организовывать свою карьеру, профессиональную деятельность таким образом, чтобы сам способ продвижения обеспечивал оптимальное использование движущих механизмов и ослаблял влияние ослабляющих, тормозящих факторов. Самопроектирование требует активизации способности к рефлексии профессиональной деятельности и ориентировку на выбор и построение траекторий профессионального развития, в которые заложены такие категории, как мотивы, ценности, идеалы, стратегии.

Самопроектирование является ключом к профессиональному и карьерному самоопределению, которое в свою очередь является составляющей субъектной профессиональной Я-концепции, отражающей приоритетное направление профессионального продвижения [1].

С нашей точки зрения, представляется перспективным рассмотрение самопроектирования личности и профессиональной деятельности как фактора интеграции в профессиональную деятельность. Кроме того, интеграция сама по себе представляет процесс, особый вид деятельности. Самопроектирование профессиональной деятельности будущего специалиста является одной из детерминант, при реализации которой интеграция будущего специалиста из потенциальной возможности становится характеристикой реальной профессиональной деятельности специалиста [3].

Процесс профессионального самопроектирования можно представить в виде следующих этапов:

- 1) рождение замысла проекта, идеи проектирования профессионального карьерного пути;
- 2) самодиагностирование объекта самопроектирования. В данном случае проводится диагностика профессиональных навыков, умений, профессиональных целей, ценностей, желаний, стремлений. Самодиа-

гностирование обеспечивает специалиста информацией о его профессиональном прошлом, настоящем, актуальных условиях функционирования и развития [5];

3) проведение поискового самопрогнозирования будущего специалиста. На основании первичной информации и диагностики объект самопроектирования уже может предсказать, определить будущие изменения, стратегии, тактики;

4) профессиональное самоцелеполагание. Требуется формулирование целей профессиональной деятельности, подцелей и задач, которые помогут этих целей достичь. Описание необходимых и имеющихся средств, ресурсов. Получение определенного образа пути достижения идеального состояния профессиональной деятельности;

5) планирование с определением конкретной последовательности действий, которые позволят достичь поставленных целей. Четкое указание условий, сроков и места осуществления каждого действия [5];

6) моделирование оптимального способа реализации профессиональной деятельности. Конструирование различных вариантов достижения профессиональных целей. Мысленное выделение следствий из всех возможных вариантов решения;

7) оценка жизнеспособности каждой профессиональной стратегии и выбор наиболее оптимального варианта и пути, принятие решения по его осуществлению.

Результатом профессионального самопроектирования выступает проект, представляющий идеальный образ специалиста в будущем с отражением путей достижения этого образа. В проекте отражается желаемое будущее состояние специалиста, которое может возникнуть благодаря наличию определенных ресурсов: материальных, финансовых, информационных, личностных [6].

Для того чтобы самопроект был эффективен и полезен, реальный объект самопроектирования должен обладать теми характеристиками, которые без должного проектирования либо не возникают, либо отличаются от идеального состояния. Кроме того, реализация проекта должна быть рассчитана на определенный промежуток времени, поскольку со временем желание и мотивация удовлетворять какую-то потребность уменьшаются. При подготовке самопроекта необходимо четко отслеживать его логическую структуру и согласованность, чтобы в ходе реализации проектных действий у будущего специалиста не возникало внутренних конфликтов, ощущения раздробленности, нецелостности.

Таким образом, отметим, что профессиональное самопроектирование как средство интеграции специалистов в профессию соединяет в себе блок ценностей и приоритетов личности профессионала; блок мо-

тивов и интересов специалиста; информационно-смысловой блок, отражающий знания; блок умений и навыков, а также блок актуального опыта выполнения профессиональной деятельности. Грамотное использование технологий проектирования и самопроектирования специалиста в его профессиональной деятельности позволит учесть огромный спектр факторов, влияющих на успех профессиональной деятельности и выстроить именно ту стратегию развития профессионала, которая обеспечит ему успех, личностный и профессиональный рост, адекватную адаптацию к профессии и интеграцию в нее.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Боткова В. К., Григорьева Е. И. Сущность и специфика карьерного самоопределения студенческой молодежи // Вестн. Тамбовского ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. № 3 (167). С. 91–96.
2. Буйленко С. Н. Профессиональная готовность будущего специалиста в области туризма выходного дня: самопроектирование на основе компетентностной модели // Изв. Сочинского гос. ун-та. 2013. № 3 (26). С. 113–116.
3. Ерина Т. А. Самопроектирование учебно-профессиональной деятельности как основание и возможность самореализации будущего специалиста // Наука и образование в жизни современного общества. 2013. Ч. 9. С. 92–95.
4. Киселев Ю. А. Самопроектирование личности как творческий процесс // Научные труды института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 119–122.
5. Криницын Д. В. Этапы профессионального самопроектирования как средства формирования конкурентоспособности будущих менеджеров в вузе // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 2. С. 37–38.
6. Челнокова Е. А., Фролова Н. В. Проектная деятельность как фактор приобретения опыта деятельности студентами // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11-1. С. 225–229.

## **РАЗДЕЛ 7**

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

## ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

**А. Ю. Баранова<sup>1</sup>, О. С. Размахова<sup>2</sup>**

*1ГБОУ «Центр “Динамика”» Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга,  
Санкт-Петербург, Россия*

*2МБОУ «Гимназия № 44 г. Иркутска»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: nastyab\_12@mail.ru, raos12@mail.ru*

В настоящее время одной из самых распространенных проблем, возникающих в процессе профессиональной реализации педагога, является проблема возникновения у специалиста синдрома эмоционального выгорания – психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте.

Развитие синдрома эмоционального выгорания способно не только негативно повлиять на психоэмоциональное состояние субъектов межличностной профессиональной деятельности, но и отрицательно отразиться как на психическом, так и физическом здоровье специалиста [6; 7].

В качестве психологических условий для профилактики эмоционального выгорания у педагогов мы предлагаем арт-терапию – метод коррекции и развития посредством художественного творчества [5].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить феномен эмоционального выгорания как выработанный личностью механизм психологической защиты, заключающийся в полном или частичном исключении эмоций в ответ на любые психотравмирующие воздействия; физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе, усталостью, бессонницей [2].

Метод арт-терапии основан на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Он помогает раскрыть широкий спектр возможностей человека. Арт-терапевтическая деятельность – эффективное средство общения при затруднениях в налаживании контактов; средство свободного самовыражения, предполагающего атмосферу доверия, терпимости, внимания к внутреннему миру человека [4].

Для профилактической работы по нивелированию симптомов эмоционального выгорания у педагогов мы предлагаем работу по следующим арт-терапевтическим направлениям:

- музыкотерапия;
- изотерапия;
- коллажирование;

- работа с метафорическими ассоциативными картами.

Использовать приемы пассивной *музыкотерапии* рекомендуем в сочетании со всеми перечисленными направлениями арт-терапии.

Здесь музыка выполняет функцию катализатора эмоциональных процессов, а внимание участников направлено на собственные мысли, чувства, содержание речи коллег. Это традиционная фоновая музыка, усиливающая вовлеченность участников в процесс работы.

Музыкальный материал здесь выступает в качестве фона, не требующего специального вслушивания, осмысления, переживания содержания звучащего сочинения [1].

Следующее направление арт-терапевтического воздействия – *изотерапия*, которая предполагает корректирующее воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.

В рамках изотерапевтического направления мы предлагаем выполнить *упражнение «Образ моей профессиональной деятельности»*.

Упражнение выполняется в группе. Во время выполнения упражнения звучит музыка.

Материалы: листы бумаги А4 на каждого участника, краска, цветные карандаши.

Ход работы:

1. Каждый участник в течение 10 минут изображает на своем листе образ своей профессиональной деятельности.

2. После завершения индивидуальной работы каждый участник презентует то, что у него получилось.

3. Профессиональная деятельность невозможна без воздействия на нее других людей, коллег, и поэтому они тоже формируют образ профессиональной деятельности. Каждый участник передает по часовой стрелке свой рисунок другому участнику, который дополняет рисунок своего коллеги. Завершается этап, когда рисунок возвращается к своему хозяину.

4. Обсуждение получившегося результата. Как сейчас воспринимается образ профессиональной деятельности, когда на него оказали влияние другие участники? Как ощущали себя участники, когда они вносили свои изменения в рисунок другого участника?

5. Хозяин рисунка может внести изменения, если это необходимо, или перерисовать его, если он не нравится.

6. Рефлексия, обсуждение чувств и эмоций, обратная связь.

Арт-терапевтическая техника *коллажирование* (от франц. *collage* – в переводе значит «наклеивание») используется для раскрытия творческого потенциала, выявления проблемных ситуаций, самовыражения, эмоциональной разрядки, избавления от стресса, достижения по-

ставленных целей, личностной трансформации, понимания своих желаний и чувств.

Мы рекомендуем выполнить *упражнение «Самопрезентация»*.

Материалы: твердая подложка (2 шт.), мелкие бусины, ленточки, кусочки и т. п. – любая мелочь, все, что можно приклеить, клей, двусторонний скотч.

Во время выполнения коллажа звучит музыка.

Ход работы:

1. Вначале участникам необходимо закрыть глаза и представить себя и свою профессиональную деятельность в настоящее время, трудности, которые возникают в профессиональной реализации. Отследить возникшие чувства, как они проявляются в теле.

2. Создать на первом листе твердой подложки объемный коллаж, очень красивый, при этом необходимо вложить в его создание те негативные чувства и ощущения в теле, которые представляли на первом этапе.

3. Когда коллаж готов, обсуждение в группе чувств, которые возникли после изготовления коллажа.

4. Разорвать получившийся коллаж на мелкие кусочки.

5. Создать новую композицию из горы бумажек первого коллажа на новой основе.

6. Презентация «новых» коллажей.

7. Обсуждение, анализ в группе состояния, чувств участников после трансформации.

В своей работе по профилактике эмоционального выгорания мы также используем такое арт-терапевтическое направление, как *работа с метафорическими ассоциативными картами* (МАК). МАК – это психологическое зеркало, отражающее состояние и проблемы людей, с которыми мы работаем, это всегда приглашение к рассказу. Когда человек всматривается в карту, он, по сути дела, путешествует по своему внутреннему музею [3].

*Упражнение «Моя профессия»*

Используемые колоды карт в работе: «Про тебя» или «Это все о нем», «Зонтики», «Чувства и эмоции», другие ресурсные колоды.

Упражнение можно выполнять как в групповой работе, так и индивидуально.

Ход работы:

1. В открытую достать из колоды «Про тебя» или «Это все о нем» карту на запросы: как я сейчас себя чувствую в личном и в профессиональном плане; какие чувства и эмоции возникают у меня, когда я думаю о работе.

2. Рассказать об этом.



3. Достать в закрытую из колоды две карты на запросы: какие у меня отношения с работой (первая карта) и какими они должны быть (вторая карта).

4. Вскрыть и прокомментировать.

5. Из колоды в закрытую достать одну карту на запрос: что мне мешает по-другому относиться к работе и способствует эмоциональному выгоранию?

6. Вскрыть, прокомментировать.

7. Из колоды «Зонтики» в закрытую достать три карты на запросы:

– что мне надо делать, чтобы избегать эмоционального выгорания;

– в чем для меня ценность моей работы;

– в чем для меня смысл моей работы.

8. Достать в закрытую из ресурсной колоды карту, которая может быть ресурсом, вскрыть и прокомментировать, что может быть ресурсом.

Предложенные упражнения позволяют решать несколько задач. Они предполагают совместную работу с другими участниками, а значит, служат инструментом не только в профилактике эмоционального выгорания, но и улучшению коммуникации между коллегами, что также важно для работы в коллективе. Важно отметить, что некоторые упражнения можно проводить не только в группе, но и индивидуально, а также использовать как диагностический материал, что расширяет спектр применения.

Таким образом, наш опыт использования метода арт-терапии как средства профилактики эмоционального выгорания позволяет говорить о его целесообразности в работе с педагогами, так как данные техники направлены на снятие внутреннего напряжения, выявление и проработку отрицательных эмоций, переключение с напряженной работы на расслабление и позитивные эмоции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова О. А. Процесс музыкальной психотерапии: систематизация и описание основных форм работы // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 3. С. 106–117.

2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 472 с.

3. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: руководство для психолога. 8-е изд. М. : Генезис, 2018. 160 с.

4. Копытин А. Терапия искусством в системе образования // Школьный психолог. 2011. № 1. С. 6–10.

5. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002.

6. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.

7. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. № 7. С. 3–9.

## МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**М. О. Галаутдинова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: galamariya@mail.ru*

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что при поступлении в школу ребенок становится субъектом учебной деятельности, являющейся социально значимой. Учебная деятельность становится ведущей деятельностью ребенка. Одним из компонентов учебной деятельности являются социальные мотивы. Д. Б. Эльконин отмечает, что именно социальные мотивы придают стремлению к личному успеху глубокий социальный смысл и выполняют важную воспитательную роль. Новая позиция ребенка как школьника начинает определять все его отношения с миром за пределами школы [4]. При этом основным критерием успешности ребенка как школьника и для взрослых (родителей, педагогов), и для самих детей является академическая успеваемость школьника. Академическая успеваемость – это степень достижения школьником нормативных образовательных целей, формализуемая на основе внешней педагогической оценки учебных достижений [3].

В этой связи определена одна из проблем психологической адаптации ребенка к школе – это трудности в усвоении учебного материала и, как следствие, плохая академическая успеваемость, которая в свою очередь обратным действием усиливает симптомы дезадаптации школьника. Для того чтобы обеспечить реализацию основной образовательной программы начального общего образования, в школе должны создаваться условия, предоставляющие возможность получения учебной информации школьником с учетом его индивидуальных особенностей. Межполушарная асимметрия головного мозга является актуальной темой в данном контексте, так как является одной из индивидуальных особенностей, непосредственно влияющих на академическую успеваемость школьника [3; 5].

Межполушарная асимметрия – это одна из фундаментальных закономерностей мозга. Левое и правое полушария обрабатывают информацию каждое по своей особенной схеме. Основой формирования межполушарной асимметрии считается генетическая предрасположенность, однако фактическое доминирование одного из полушарий формируется в процессе развития ребенка. Ведущее положение левого или правого полушария коры головного мозга напрямую связано с особенностями восприятия школьником учебной информации. Оба полу-

шария принимают участие в осуществлении всех видов сложной психической деятельности, обеспечивают разные стороны такой деятельности. Выделяют три вида межполушарной функциональной организации мозга: доминирование левого полушария, доминирование правого полушария, отсутствие выраженного доминирования одного из полушарий [1; 2].

Левое полушарие отвечает за логику и включает внимательность, систематичность, последовательность, логицизм, усидчивость, стереотипность мышления, умение сосредоточиться на работе. У школьника с ведущим левым полушарием мышление вербально-логическое, аналитическое, индуктивное. Информацию такой ребенок обрабатывает последовательно, линейно и медленно, он отлично владеет математикой, чтением и языками. У таких школьников развито слуховое восприятие, произвольное запоминание, они ориентированы на свой внутренний мир, часто оказываются интровертами, для них характерна высокая потребность в умственной деятельности.

Правое полушарие отвечает за наглядно-образное мышление. Оно включает способность видеть образами, мыслить ассоциациями, нестандартно, обходя стереотипы. Ведущему правому полушарию характерны оригинальность поступков, высокоразвитая интуиция. У школьников с ведущим правым полушарием мышление целостное, синтетическое, информацию они обрабатывают быстро. У таких детей восприятие преимущественно зрительное и кинестетическое, развита произвольная память, они ориентированы на окружающую среду, часто оказываются экстравертами. Их интересы направлены на установление связи с окружающими людьми, приобретение авторитета, они испытывают потребность в самореализации.

Школьники, у которых отсутствует ярко выраженное доминирование одного из полушарий, являются самыми успешными в усвоении учебного материала. У них правое и левое полушария одинаково включаются в работу и выполняют каждое свою функцию [1; 2].

В настоящий момент система образования ориентирована на вербальное обучение, логическое и рациональное мышление. Эта учебная программа обращена только к левому полушарию мозга, все учебники ориентированы на «левополушарных» школьников. Школьники с ведущим левым полушарием выигрывают в усвоении информации, но минусом является то, что, получая информацию в удобном для себя виде, они практически не испытывают потребности в активизации правого полушария мозга. Однако в настоящее время доказана необходимость включения в работу обоих полушарий мозга. Если действие обоих полушарий мозга синхронизируется, то увеличивается эффективность работы мозга. Школьники с ведущим правым полушарием и вовсе рискуют не добиться успеха в учебном процессе, ориентирован-

ном на левое полушарие мозга, и это может отрицательно отразиться на их адаптации к школе и в целом на дальнейшем обучении.

Решением обозначенной выше проблемы может быть создание новой технологии обучения, объединяющей методики обучения «левополушарных» и «правополушарных» школьников. Если представлять учебный материал в стиле, сочетающем логику и творчество, то можно получить высокий уровень усвоения учебной информации школьниками с разными ведущими полушариями головного мозга [3]. В связи с этим была разработана программа подготовки, теоретического и эмпирического обоснования психолого-педагогической технологии, направленной на гармоничную активизацию полушарий мозга и обеспечение высокого уровня академической успеваемости у младших школьников.

На первом этапе было проведено констатирующее исследование. Цель этого исследования – эмпирическое обоснование взаимосвязи межполушарной асимметрии обучающихся начальной школы и их академической успеваемости. Объект исследования – межполушарная асимметрия школьников, предмет – взаимосвязь межполушарной асимметрии и академической успеваемости обучающихся начальной школы. Исследование включало следующие этапы: диагностика межполушарной асимметрии мозга у младших школьников; оценка академической успеваемости этой группы школьников; анализ взаимосвязи показателей межполушарной асимметрии и академической успеваемости.

Базой исследования была образовательная организация МБОУ «СОШ № 13» Усолья-Сибирского Иркутской области. В исследовании приняли участие 97 учащихся первых классов образовательного учреждения. Для диагностики типа межполушарной асимметрии были проведены тест И. П. Павлова, визуальный тест В. Н. Пугача, тест на определение доминирующего полушария Н. Н. Брагиной и Т. А. Доброхотовой. Академическая успеваемость оценивалась с помощью метода экспертных оценок, в качестве экспертов выступали педагоги школы. Для анализа взаимосвязи использовался критерий г-Пирсона.

В результате обработки и обобщения полученных данных всех перечисленных тестов была получена следующая информация: школьники с ведущим левым полушарием – 42 %, школьники с ведущим правым полушарием – 18 %, школьники с неярко выраженным ведущим полушарием – 40 %.

На основе анализа учебных достижений школьников выборка была поделена на три категории: группа школьников 1) с устойчиво высокой академической успеваемостью (условно «хорошо» и «отлично»), 2) со средней академической успеваемостью (условно «удовлетворительно» и «хорошо»), 3) с недостаточной академической успеваемостью (условно «удовлетворительно» и «неудовлетворительно»). Распреде-

ние обучающихся по академической успеваемости получилось следующее: с устойчиво высокой академической успеваемостью – 53 % обучающихся; со средней академической успеваемостью – 31 % обучающихся; с недостаточной академической успеваемостью – 16 % обучающихся.

Используя критерий *r*-Пирсона (<https://www.eztests.xyz/criteria/pearsonr/results>), мы получили, что между межполушарной асимметрией обучающихся начальной школы и их академической успеваемостью существует статистически значимая корреляционная связь на уровне  $p \leq 0,01$ .

На основании этих данных можно сделать следующие выводы. Около половины первоклассников (47 % в нашей выборке) имеют недостаточную академическую успеваемость, что приводит к отрицательному прогнозу их школьного развития, высокой вероятности школьной дезадаптации. Около 16 % детей из этой группы демонстрируют критически низкие показатели академической успеваемости.

Все эти дети, демонстрирующие недостаточную академическую успеваемость, относимы к категории «левополушарных» или «правополушарных», что подтверждает необходимость разработки технологий, гармонизирующих нагрузку на полушария мозга в процессе учебной деятельности первоклассника.

Около половины первоклассников (53 %) демонстрируют достаточную академическую успеваемость. В состав этой подгруппы входят дети с неярко выраженным ведущим полушарием и небольшая группа «левополушарных» обучающихся.

Таким образом, проведенное констатирующее исследование подтвердило наше предположение о том, что межполушарная асимметрия обучающихся начальной школы при традиционно используемой организации учебного процесса статистически значимо коррелирует с академической успеваемостью ( $p \leq 0,01$ ).

На следующем этапе нашего исследования предполагается разработка и апробация психолого-педагогической технологии, гармонизирующей функциональную нагрузку полушарий мозга в учебной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Медицина, 1988. 240 с.
2. Реброва Н. П., Чернышева М. П. Межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. СПб., 2004. 96 с.
3. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практ. рук-во для учителей и родителей. М. : ТЦ Сфера, 2001. 128 с.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
5. Межполушарная функциональная асимметрия у мальчиков и девочек с артериальной гипертензией / В. М. Поляков [и др.] // Бюл. Вост.-Сиб. науч. центра СО РАМН. Иркутск, 2016. Т. 1, № 5. С. 46–48.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ С УСПЕШНОСТЬЮ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**А. В. Глазков, А. Г. Федотова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
Иркутск, Россия*

*E-mail: glazcov\_2001@mail.ru, alena\_fedotova\_97@inbox.ru*

Одним из принципиально новых способов обучения в школе на современном этапе является дистанционное обучение. «Дистанционное обучение – совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление учащимся возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также в процессе обучения» [2].

При дистанционном обучении педагог не может ограничиться обучающей деятельностью, он должен научить учеников преодолевать трудности, которые возникают при электронном обучении, а также уметь устранять психологические барьеры в онлайн-общении. Однако в современной психолого-педагогической науке этот вопрос исследован недостаточно, более того, в дискуссиях специалистов больше уделяется внимания техническому обеспечению дистанционного обучения и методической готовности учителей, а психологическая готовность к включению в эту форму обучения у детей часто остается за границами обсуждения. В рамках этой проблемы исходным вопросом является структура готовности школьника, тот набор психологических свойств школьника, который позволит ему преодолеть трудности дистанционного обучения. Необходимость решения данной проблемы обусловила цель исследования – определить взаимосвязь успешности подростка в формате дистанционного обучения и индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции.

Объект исследования – индивидуальные особенности осознанной саморегуляции как компоненты психологической готовности подростков к дистанционному обучению.

Предмет исследования – взаимосвязь успешности подростка в формате дистанционного обучения и индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции.

Гипотеза исследования заключается в том, что индивидуальные особенности осознанной саморегуляции подростков взаимосвязаны с их успешностью в формате дистанционного обучения и могут рассмат-

риваться как компонент психологической готовности учащихся подросткового возраста к дистанционному обучению.

Теоретический анализ проблемы показал, что дистанционное обучение сформировалось в начале XX в. Изначально дистанционное обучение стало широко применяться в практике вузов в начале 90-х гг., в связи с экономическим и политическим кризисами. Абитуриенты поступали заочно и обучались с применением дистанционных технологий посредством компьютера и интернета.

Дистанционное обучение – это обучение, основанное на применении телекоммуникаций, предоставляющие новейшие информационные и педагогические технологии. С. Н. Водолад, М. П. Зайковская трактуют дистанционное обучение как организацию учебного процесса, в основе которого лежит учебная программа, построенная таким образом, чтобы обучающийся мог самостоятельно изучать материал [4]. Такое образование имеет удаленный доступ, что позволяет обучающемуся и преподавателю осуществлять образовательное взаимодействие вне ограничительных рамок времени и пространства. Все происходит посредством телекоммуникационных информационных связей.

Подростковый возраст является самым сложным этапом в становлении человека, его взрослении как личности, которая усваивает нравственные нормы и ценности [1; 7]. В данном возрасте происходит переоценка ценностей, меняются психофизиологические особенности, проявляются негативные черты характера (неустойчивость, юношеский максимализм, отстаивание своих границ и др.) [3; 5].

Обучающиеся подростки в системе дистанционного обучения оказываются в совершенно новых условиях в связи с резким переходом от традиционного обучения на дистанционное, что позволяет обучаться удаленно, не посещая школьное учреждение, вследствие чего учащиеся остаются без педагогического прямого контроля, наедине с собой, появляется свобода в обучении. «Свободный» график, отсутствие контроля порождают высокие требования не только к дистанционному образовательному процессу, но и к личностным характеристикам обучающихся.

Дистанционное обучение требует определенной готовности к обучению, т. е. стартового уровня образования (определенного начального набора знаний, умений, навыков), и, кроме того, технического обеспечения рабочего места [8]. Дистанционное обучение предполагает психологические возможности (особенности) обучающегося, такие как усидчивость, самостоятельность, воля, критическое мышление, настойчивость, целеустремленность, честность и т. п. Психологическая готовность к дистанционному обучению подростков – это системное

образование, которое составляет следующие компоненты: эмоционально-личностный, интеллектуальный и операциональный [6].

В соответствии с поставленной задачей был составлен психодиагностический комплекс, включающий следующие методики:

1) тестирование индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции (под ред. В. И. Моросановой);

2) «Исследование мотивации учебной деятельности к дистанционному обучению» (Е. Иконникова)

3) анкетирование, беседа и метод экспертной оценки для определения успешности подростков на этапе дистанционного обучения.

База исследования: МБОУ СОШ № 16 г. Иркутска.

В исследовании принимало участие два класса учащихся 8-х «А» и «Б» классов в возрасте 14–15 лет, в количестве 40 чел. Изначально были выделены две группы для использования их на последующих этапах нашего исследования в качестве экспериментальной и контрольной групп.

Анализ результатов тестирования при помощи методики «Исследование мотивации учебной деятельности к дистанционному обучению» (Е. Иконникова) учащихся 8-го «Б» и 8-го «А» показал, что подростки недовольны дистанционным обучением. 100 % детей ответили, что им не нравится данный вид обучения или не нравится, но терпимо. У учащихся 8-го «А» класса не сформирована мотивация на дистанционное обучение, возможно, связанная с возрастным подростковым периодом. Также у исследуемых данной группы недостаточно сформирована самоорганизация, не соблюдается режим дня, что косвенно сказывается на учебном процессе. Не хватает технических навыков по организации дистанционного обучения. Педагоги и родители почти не помогают детям в учебном процессе.

Представим далее результаты тестирования при помощи методики тестирование индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции (под ред. В. И. Моросановой).

Таблица 1

Сводные результаты проведенного тестирования индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции (под редакцией В. И. Моросановой) у учащихся 8-х «А» и «Б» классов (средние общие показатели)

Класс	Шкалы						
	ПЛ	М	ПР	ОР	Г	С	СР
8-й «А»	5,55	3,30	4,45	3,10	4,70	5,65	22,40
8-й «Б»	5,15	2,30	3,50	3,70	3,75	5,70	21,40
В среднем по 8-м классам	5,35	2,80	3,98	3,40	4,23	5,68	21,90

Условные обозначения шкал: ПЛ – планирования, М – моделирования, ПР – программирования, ОР – оценки результатов, Г – гибкости, С – самостоятельности, СР – общего уровня саморегуляции.



Как мы видим из табл. 1, в 8-м «А» результаты по большинству шкал чуть выше, средний показатель общего уровня саморегуляции составил 22,4 единицы, а в 8-м «Б» – 21,4. Данные показатели не имеют особых различий, что говорит об общей низкой адаптивной составляющей к новому виду деятельности – дистанционному обучению. Данный вид обучения вызывает сложности у обеих испытуемых групп. Достаточно низкие показатели гибкости, самостоятельности и по другим шкалам говорят о наличии низких личностных качеств и несформированности осознанных регуляторных компонентов самоэффективности. Можно сделать вывод о том, что дистанционное обучение в данном исследовании не имеет положительного продуктивного результата. Однако качественный анализ саморегуляции, мотивации и успешности при использовании дистанционного обучения позволяет предположить, что у учащихся с более высокими показателями мотивации и саморегуляции отношение к дистанционному обучению в меньшей степени негативное и не наблюдается академического отставания за время дистанционного обучения. Соответственно, гипотеза исследования о том, что индивидуальные особенности осознанной саморегуляции подростков взаимосвязаны с их успешностью в формате дистанционного обучения и могут рассматриваться как компонент психологической готовности учащихся подросткового возраста к дистанционному обучению, подтверждается.

На основании проведенного эмпирического исследования среди учеников 8-х классов МБОУ СОШ № 16 г. Иркутска, можно сделать вывод, что подростки не приемлют данную форму обучения. У исследуемых недостаточно сформирована мотивация к данной форме обучения и самоорганизация. Исследование показало, что подростки не имеют сформированных осознанных качеств и у большинства из них не сформированы регуляторная самостоятельность, программирование, моделирование, гибкость, им сложно организовать свои действия, учебный процесс. У исследуемых отсутствует саморганизованность, самостоятельность, они не умеют прогнозировать свои действия, детализировать ситуацию, что говорит о психологической неготовности к новым видам деятельности, в данном случае – к дистанционному обучению.

На следующем этапе исследования планируется разработка и экспериментальное обоснование программы формирования готовности к дистанционному обучению у подростков на основе развития мотивации к дистанционной форме обучения и саморегуляции.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1989. 158 с.

2. Божович И. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
3. Введение в общую психологию / под ред. А. В. Петровского. М. : Академия, 1996. 545 с.
4. Дистанционное обучение в вузе / С. Н. Водолад, М. П. Зайковская, Т. В. Ковалева, Г. В. Савельева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 1 (13). С. 129–138.
5. Выготский Л. С. Психология развития ; под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Медэк, 1996. 512 с.
6. Гозман Л. Я., Шестопап Е. Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века. Ростов н/Д : Мысль, 1999. 368 с.
7. Гордяков О. В. Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе // Психол. журн. 2001. № 4. С. 92–96.
8. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей / С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 32 с. (Факты образования ; № 2 (27)).

## **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ ЗАДЕЙСТВОВАНИЕ РЕСУРСА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА**

**Н. Ю. Гомзякова, Е. А. Глубокова**

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*Москва, Россия*

*E-mail: GomyakovaNY@mgpu.ru*

Проблема сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья имеет чрезвычайную значимость и актуальность. Данная ситуация обусловлена тем, что многие дети, относящиеся к рассматриваемому контингенту, имеют вторичные особенности развития, в том числе психологического характера. Среди наиболее частых проблем, выявляющихся у детей с речевыми нарушениями, отмечаются проявления тревожности вариативной степени выраженности (А. И. Захаров, И. Ю. Левченко и др.).

В литературных источниках мы встречаем различные определения термина «тревожность».

А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности [3].

В. М. Астапов отмечает, что тревожность выражается целесообразным повышением сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности. Она может также рассматриваться как психодинамическое свойство, связанное с инертностью нервных процессов [1].

В Большом психологическом словаре «тревожность» интерпретируется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [2].

Из представленных определений мы видим, что проблема преодоления тревожности требует к себе внимания разнопрофильных специалистов, так как сами механизмы ее возникновения имеют интегративный характер.

Выявляемые проявления тревожности у детей с речевыми нарушениями в дошкольном возрасте являются фактором, препятствующим взаимодействию со сверстниками, адаптации в дошкольном

учреждении, а затем и в школе. Отметим, что тревожные дети с речевыми нарушениями очень болезненно реагируют на свои неудачи, они часто отказываются от той деятельности, в которой испытывают затруднения. На занятиях дети испытывают напряжение, тревожность. Таким образом, указанные эмоциональные проявления препятствуют гармоничному развитию личности, дополнительно осложняют социализацию ребенка, в определенной мере влияют на качество коррекционного процесса по преодолению первичного нарушения.

Возникает необходимость в поиске путей повышения эффективности работы по преодолению тревожности у детей с речевой патологией. В качестве одного из таких путей в решении данной проблемы может рассматриваться задействование ресурсных возможностей психолого-педагогического консилиума образовательной организации. В чем состоит данный ресурс?

В процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка проработка проблемы имеющих у него проявлений тревожности через консилиум позволяет восполнить информационный компонент деятельности специалистов. Как правило, с ребенком, имеющим речевые нарушения, работает несколько специалистов: психолог, логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, специалист по физической культуре, педагог дополнительного образования, в ряде случаев – дефектолог и нейропсихолог. О наличии у ребенка проявлений тревожности должен знать каждый из них. Однако это требование не всегда реализуется: не все специалисты пересекаются между собой и, даже пересекаясь, не так часто имеют возможность полноценно обсудить вопросы психолого-педагогического сопровождения детей. Консилиум создает условия для полноценного и продуктивного обсуждения всех аспектов развития ребенка в контексте решения актуальных задач междисциплинарного сопровождения ребенка. В рамках заседания консилиума психолог получает возможность представить коллегам психологическую характеристику на ребенка, дать рекомендации по учету имеющихся проявлений тревожности в процессе проведения занятий, досуговых мероприятий, в ходе режимных моментов.

Проблема преодоления тревожности для эффективного решения часто требует медикаментозной поддержки. Задействование ресурсов консилиума позволяет привлечь к сопровождению ребенка с речевыми нарушениями специалиста медицинского профиля – невролога. При этом о назначенном ребенку курсе лечения и его особенностях необходимо знать всем участникам его психолого-педагогического сопровождения. Можно сказать о том, что в большинстве случаев такая задача является трудно выполнимой: в самих образовательных организациях врачи отсутствуют; получить информацию из поликлиники от невро-

лога, у которого наблюдается ребенок, можно только со слов родителей. Вместе с тем информация, предоставляемая ими, только в редких случаях может быть подтверждена медицинской документацией, так как к ней, как правило, не имеют доступа ни родители ребенка, ни сотрудники образовательной организации. Консилиум как форма организации взаимодействия специалистов позволяет привлечь к сотрудничеству конкретного врача-невролога и получить от него в доступной форме необходимую специалистам психолого-педагогического профиля информацию медицинского характера либо пригласить иного специалиста неврологического профиля, чтобы он дал соответствующие разъяснения о тех составляющих, которые должны быть приняты во внимание в процессе работы с ребенком с учетом назначенного ему лечения и рекомендаций.

Через психолого-педагогический консилиум можно более продуктивно обсудить проблему тревожности у детей с их родителями. В ходе консилиума им могут быть представлены комплексные рекомендации по взаимодействию с ребенком с учетом имеющихся у него особенностей.

Обращение к ресурсу консилиума позволяет более полноценно проработать отдельные механизмы возникновения тревожности, так как факты ее проявления могут быть связаны с речевым статусом ребенка, влиянием компонентов образовательной или семейной среды. Для учета этих фактов или их преодоления требуется внесение корректировок в процесс взаимодействия с ребенком и организации учебно-воспитательного процесса со стороны педагогических работников или родителей. Консилиум создает условия для продуктивного обсуждения данного вопроса и выработки соответствующих рекомендаций.

Таким образом, при полноценной организации деятельности психолого-педагогического консилиума на базе образовательной организации, посредством задействования имеющихся у него ресурсов, эффективность работы по преодолению проявлений тревожности у детей с речевыми нарушениями может быть существенно повышена.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В. М. Тревожность у детей. СПб. : Питер, 2004. 224 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2007. 192 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАЗВИТИИ ЗЕЛеноЙ ЭКОНОМИКИ

**А. С. Гончар, М. Н. Чувашова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: rickoagsi@gmail.com*

В связи с возросшей актуальностью экологических проблем Организацией Объединенных Наций по охране окружающей среды был принят концепт зеленой экономики. Цель подобного подхода заключается в повышении благосостояния людей и социального равенства, а соответственно, и значительном снижении неблагоприятного воздействия на окружающую среду, а также рисков экологической деградации общества. Как следствие перехода от традиционной модели экономического роста зеленая экономика с каждым днем набирает обороты и популярность среди большего количества стран [2]. Совершенно новый и актуальный подход дает нам возможность не только регулировать развитие отдельных национальных экономик, но также наладить функционирование всей планеты в целом. Сам феномен экологически ориентированной экономики был поднят еще в июне 2009 г., когда 34 страны подписали декларацию «зеленого» роста, целью которой было укрепление сил по внедрению стратегий «зеленого» роста, в контексте рамок, принимаемых мер для выхода из кризиса. В результате было признано, что понятия «рост» и «зеленый» могут быть интегрированы. Хорошим примером заинтересованности в этой ветви экономики стала компания Apple, которая запустила новые программы для получения экологически чистой энергии в Китае для развития низкоуглеродного производства и стратегии «зеленого» роста [1].

Рассматривая психологические аспекты зеленой экономики, мы в первую очередь сталкиваемся с таким термином, как «экологическая психология». Под этим понятием подразумевается дисциплина, объединяющая в себе несколько подходов психологии, а именно психологический фактор окружающей среды и ее воздействие на поведение и восприятие человека. Сами исследования экологической психологии в свою очередь направлены на разработку концепции устойчивого развития и постепенный переход к нему. Под устойчивым развитием мы прежде всего понимаем такое развитие, которое не ставит под угрозу благополучное существование на Земле для будущих поколений [4]. Благодаря глобальности проблемы идея была поддержана не только локальными учеными и специалистами в данной области, но и главами многих передовых государств.

При более углубленном анализе данной тематики следующим понятием, с которым мы столкнемся, будет «экологическое мышление». Данный термин был введен в середине XX в., когда произошел резкий перелом в подходе к проблемам окружающей человека природной среды, тогда и возник новый стиль мышления, новое видение мира, по мнению Н. Ф. Реймерса [3].

Подобный тип мышления основывается в первую очередь на устойчивом понимании ценностей и взаимосвязи всех элементов экосистемы Земли, ощущении ответственности за возможные последствия своих действий с точки зрения сохранения природы и жизни на планете. Исходя из этого, можно смело утверждать, что оно должно быть тесно связано с экологическим сознанием, что подтверждается работами Л. Т. Солхатовой и Л. Ю. Чуйковой, где экологическое сознание является синонимом экологического мышления [5].

Современный же подход по изучению экологического мышления заключается в процессе включения системы личности в систему социума, которая, соответственно, включена в природу. Подобный тип связи глобальной системы рассматриваются не как индивидуальный, а как подсистема общей системы.

Если рассматривать работы наших современников в русле данной проблемы, то нельзя не обратить внимание на работы А. Д. Карнышева [6], который еще в 2005 г. сформулировал тезис: «Экономика должна быть экологичной, а экология – экономичной» (см.: [1; 3–6; 9; 11–13]). В его основе, по мнению ученого, лежали приведенные далее тезисы. Заимствованные из иностранной лексики слова «экология» и «экономика» в греческом языке являются однокоренными, основой которых выступает понятие «oikos» – дом, родина [8]. Экология в данном смысле трактуется как учение о доме применительно к месту обитания человека, животных и растений. Экономика же в словаре иностранных слов по своему исконному содержанию преподносится как управление домом или хозяйством. С определенной долей натяжки можно охарактеризовать в данном случае сочетание «экологичная экономика» или «экономичная экология» как управление хозяйством, обеспечивающее благоприятное взаимодействие человека, флоры и фауны, когда их «сожительство» и «сосуществование» проходит в общем, надежном доме, комфортном и благоустроенном для всех его жителей. Кроме того, в своем блоге 5 июня 2010 г. Д. А. Медведев опубликовал небольшую статью под названием «Экология и экономика не противоречат друг другу. Нормальная экономика – экологичная экономика» [7].

Так, изучая ситуацию в нашей стране, первым делом стоит обратить внимание на работу с энергией, а именно на необходимость снижения пагубного воздействия и обеспечение в дальнейшем на переход

к полноценному использованию альтернативных способов получения энергии. Государству важно стремиться к сокращению потребления воды. Следующий шаг заключается в разработке эффективного плана по утилизации отходов. Больной темой Иркутской области, в частности, является проблема сельского и лесного хозяйства. Здесь главная задача кроется в наращивании производства без ухудшения плодородия почв и экологии в целом. И самым сложным является транспорт. Очевидно, что большинство перевозок в Российской Федерации и других странах проводится на дизеле или бензине, что очень пагубно воздействует на окружающую среду. Требуется разработка альтернативных «зеленых» подходов к использованию альтернативных видов топлива для повышения в том числе и торгового потенциала страны [9]. Хорошим примером может послужить изобретение такого экологичного транспорта, как электрокар Tesla, основное преимущество которого заключается в отсутствии вредных выбросов при эксплуатации.

Подытожив вышесказанное, важно понимать ценность прогресса уровня жизни населения не только на краткосрочной основе. Страны обязаны дать надежду будущему поколению, и для этого необходимо найти все возможные способы производства и потребления, при которых ресурс станет возобновляемым, не в ущерб росту мировой экономики. На данном этапе, ни для кого не секрет, используемые модели производства и потребления постепенно ведут нас к тому моменту, когда суммарный ущерб от загрязнения и разрушения природной среды начнет превышать получаемые за этот счет экономического развития блага. Преодолеть эту ситуацию возможно, но только с повышением экологической грамотности, благодаря внедрению отмеченных выше инноваций для воспроизводства природных ресурсов.

Необходимо поощрять инновационную активность в этом направлении с помощью изменения в налоговой, конкурентной и торговой политике, а также ужесточить законодательно контроль за использованием богатств природной среды. Важно добиться такого формата производства, чтобы остальные подходы, связанные с загрязнением или перерасходом ресурсов, стали попросту нецелесообразными для частных компаний. Благодаря этому, те компании, цель которых наладить правильное «зеленое» производство, смогут получать от этого реальные дивиденды, исходя из преимуществ перед конкурентами.

Никто не говорит о простоте подобного решения, но этот шаг имеет огромный потенциал для будущего. Трудно переоценить перспективы подобного перехода, но для этого потребуются значительные усилия по расширению международного сотрудничества, и при правильной четкой стратегии проведение правительствами соответствующей политики приведет нас к должному результату.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Гагарин А. В. Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания : монография. М. : РУДН, 2005.
2. Дзятковская Е. Н. Развивающее экологическое образование. М. : Образование и экология, 2010. 140 с.
3. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования // Экол. образование. 2007. № 3. С. 3–8.
4. Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Экологоориентированное мировоззрение личности : монография. М. : РУДН, 2008.
5. Капцов А. В., Панов В. И. Личностные качества субъекта как предикторы экпсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Эксперим. психология = Experimental Psychology. 2019. Т. 12, № 4. С. 72–80.
6. Карнышев А. Д., Винокуров М. А. Этнокультурные традиции и инновации в экономической психологии. М., 2010.
7. Карнышев А. Д. Здоровье и экологичная экономика как приоритеты корпоративной психологии современных и будущих компаний // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы : материалы 9-й Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 2008. С. 204–210.
8. Карнышев А. Д. Институциональные и социально-психологические факторы экологичной экономики // Изв. БГУ. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnye-i> (дата обращения: 19.04.2021).
9. Колина Е. С. Анализ подходов к формированию экологического мышления // Со-времен. Пед. образование. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podhodov-k-f> (дата обращения: 19.04.2021).

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ МЧС**

**Л. А. Горбунова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: ilyudmila1998@icloud.com*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в своей профессиональной деятельности сотрудники МЧС постоянно сталкиваются с различными стрессовыми факторами, приводящими к формированию выгорания, а также к использованию неконструктивных стратегий, которые могут оказывать влияние друг на друга [4]. Так как эмпирических исследований данной проблемы пока осуществлено недостаточно, в связи с этим возрастает значимость ее изучения.

Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение взаимосвязи профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников МЧС.

Гипотеза исследования: профессиональное выгорание сотрудников МЧС обнаруживает обратную взаимосвязь с такими стратегиями поведения в конфликте, как сотрудничество и компромисс, и прямую взаимосвязь – со стратегией избегания.

В исследовании были использованы методика Томаса – Киллмена (в адаптации Н. В. Гришиной), направленная на выявление ведущей стратегии поведения в конфликте, и методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко), которая направлена на диагностику степени выраженности фаз и симптомов эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

Исследование проходило на базе Федерального государственного казенного учреждения «2-й отряд Федеральной противопожарной службы по Иркутской области», в котором приняли участие сотрудники в количестве 36 чел. отдельного поста пожарно-спасательной части № 1.

При исследовании уровня эмоционального выгорания мы выявили, что у большинства испытуемых (81 %) не было обнаружено выгорания, а также то, что симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования у большинства испытуемых (72 %) либо сформировался, либо складывается. Также у половины испытуемых (51 %) присутствует симптом эмоциональной отстраненности. Можно предположить, что данные результаты связаны с тем, что сотрудники МЧС постоянно сталкиваются со стрессовыми ситуациями, в итоге происходит формирование защиты, которая проявляется в неадекватной эко-

номии эмоций. Вследствие чего происходит полное их исключение из профессиональной сферы [3].

Обратимся к результатам исследования доминирующей стратегии поведения в конфликте у сотрудников МЧС. Результаты исследования показали, что в основном испытуемые прибегают к таким стратегиям, как компромисс (35 %) и избегание (23 %), в равной степени к сотрудничеству и приспособлению (по 17 % соответственно), менее всего опрашиваемые используют стратегию соперничества (8 %). Также следует отметить, что в основном испытуемые выбирали несколько доминирующих стратегий, что может говорить о гибкости их поведения и конструктивном разрешении конфликтов, а также эффективности их использования в зависимости от конкретных ситуаций [1].

Полученные результаты можно объяснить тем, что профессиональная деятельность сотрудников МЧС связана с тушением пожаров и проведением аварийно-спасательных работ, которая является разновидностью индивидуально-групповой деятельности. Эффективность и надежность слаженной работы личного состава ПСЧ во многом зависят от конструктивных способов разрешения и предупреждения межличностных конфликтов.

Возможно, предпочтение сотрудниками МЧС компромисса может быть обусловлено тем, что данная стратегия выступает как социально одобряемый образец поведения, поэтому испытуемые стремились продемонстрировать данную позицию.

Мы рассмотрели взаимосвязь фаз эмоционального выгорания в профессиональной деятельности и стратегий поведения в конфликте у сотрудников МЧС и получили следующие результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь фаз эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников МЧС (коэффициент линейной корреляции Пирсона)

Стратегии поведения	Фаза напряжения	Фаза резистенции	Фаза истощения
Соперничество	$r = -0,13$	$r = -0,19$	$r = -0,12$
Сотрудничество	$r = -0,15$	$r = 0,04$	$r = 0,05$
Компромисс	$r = -0,13$	$r = 0,12$	$r = 0,05$
Избегание	$r = 0,35, p \leq 0,05$	$r = 0,17$	$r = 0,04$
Приспособление	$r = 0,12$	$r = -0,03$	$r = 0,03$

При проведении корреляционного анализа мы выявили, что имеется значимая прямая взаимосвязь между избеганием и напряжением. Можно предположить, что это обусловлено спецификой работы сотрудников, связанной с постоянным столкновением со стрессовыми ситуациями, которая вынуждает избегать подобных ситуаций и возможных конфликтов в профессиональной деятельности.

Кроме того, мы рассмотрели взаимосвязь симптомов эмоционального выгорания в профессиональной деятельности и стратегий поведения в конфликте у сотрудников МЧС и получили следующие результаты, которые отражены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязь симптомов эмоционального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников МЧС (коэффициент линейной корреляции Пирсона)

Симптомы эмоционального выгорания	Стратегии поведения				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
I фаза (напряжение)					
1. Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств	$r = -0,16$	$r = 0,05$	$r = -0,32, p \leq 0,05$	$r = 0,4, p \leq 0,01$	$r = 0,07$
2. Симптом неудовлетворенности собой	$r = -0,13$	$r = -0,07$	$r = -0,02$	$r = 0,17$	$r = 0,10$
3. Симптом заганности в клетку	$r = -0,06$	$r = -0,33, p \leq 0,05$	$r = 0,17$	$r = 0,16$	$r = 0,01$
4. Симптом тревоги и депрессии	$r = 0,03$	$r = -0,10$	$r = -0,22$	$r = 0,08$	$r = 0,17$
II фаза (резистенция)					
1. Симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования	$r = -0,17$	$r = -0,15$	$r = 0,20$	$r = 0,08$	$r = 0,06$
2. Симптом эмоционально-нравственной дезориентации	$r = 0,02$	$r = 0,17$	$r = 0,03$	$r = 0,12$	$r = -0,27$
3. Симптом расширения сферы экономики эмоций	$r = -0,03$	$r = 0,08$	$r = 0,07$	$r = 0$	$r = -0,10$
4. Симптом редукции профессиональных обязанностей	$r = -0,26$	$r = 0,08$	$r = -0,02$	$r = 0,20$	$r = 0,14$
III фаза (истощение)					
1. Симптом эмоционального дефицита	$r = 0,03$	$r = 0,03$	$r = 0,02$	$r = -0,15$	$r = 0,04$
2. Симптом эмоциональной отстраненности	$r = -0,22$	$r = -0,03$	$r = 0,09$	$r = 0,17$	$r = 0,08$
3. Симптом личностной отстраненности или деперсонализации	$r = 0,02$	$r = 0,10$	$r = 0,07$	$r = 0,02$	$r = -0,18$
4. Симптом психосоматических и психовегетативных нарушений	$r = -0,15$	$r = 0,08$	$r = -0,16$	$r = 0,3, p \leq 0,05$	$r = 0,05$

В результате проведенного анализа было установлено, что имеется значимая положительная корреляция ( $r = 0,45, p \leq 0,01$ ) между показателями стратегии «избегание» и симптома переживания психотравмирующих обстоятельств. Вероятно, данные результаты можно объяснить переживанием сотрудниками психотравмирующих факторов в профессиональной деятельности, с которыми специалист не может справиться самостоятельно. Это проявляется в постоянном росте раздражения, а также в накоплении отчаяния и негодования, что оказывает непосредственное воздействие на саму личность. В результате неспособности повлиять на данные факторы профессионал испытывает недовольство собой и своей деятельностью, что приводит к избеганию и уходу от решения проблем, а также к ухудшению отношений с другими людьми [2].

У сотрудников МЧС была выявлена положительная корреляция ( $r = 0,33, p \leq 0,05$ ) между показателями симптома психосоматических и психовегетативных нарушений и стратегии «избегание». Возможно, это связано с тем, что при сформированности данного симптома работник старается избежать мысли о своей профессиональной деятельности, так как это вызывает у него негативные эмоции, чувство страха, обострение хронических заболеваний, и тем самым у него срабатывает защитный механизм, который заключается в избегании и уходе от проблем [3]. Но, с другой стороны, если сотрудник часто прибегает к стратегии избегания в разрешении конфликтов, то, возможно, это может послужить фактором для формирования профессионального выгорания. Скорее всего, это проявляется в постоянном уходе от различных проблем, которые связаны с профессиональной деятельностью (неблагоприятный социально-психологический климат в организации, психотравмирующие обстоятельства и др.).

В результате корреляционного анализа нами была выявлена обратная взаимосвязь ( $r = -0,32, p \leq 0,05$ ) между показателями симптома «переживание психотравмирующих обстоятельств» и стратегии «компромисс». Также нами была выявлена значимая отрицательная корреляция ( $r = -0,33, p \leq 0,05$ ) между показателями симптома загнанности в клетку и стратегии «сотрудничество». Исходя из этого, можно предположить, что предпочтение сотрудниками МЧС таких стратегий поведения в конфликте, как сотрудничество и компромисс, способствует снижению риска формирования профессионального выгорания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования, предполагающая обратную взаимосвязь профессионального выгорания сотрудников МЧС с такими стратегиями поведения в конфликте, как сотрудничество и компромисс, и прямую взаимосвязь – со стратегией избегания, подтвердилась.

Вместе с тем были получены дополнительные данные о наличии обратной взаимосвязи эмоционального выгорания в профессиональной деятельности у сотрудников МЧС с такими стратегиями поведения в конфликте, как соперничество и приспособление.

Также выявлено, что обнаруженные взаимосвязи проявляются в зависимости от фазы сформированности эмоционального выгорания и его симптомов. В частности, взаимосвязь, отраженная в гипотезе, наиболее характерна для первой фазы «напряжение». На последующих фазах эмоционального выгорания снижается вероятность применения стратегий соперничества и приспособления. Вероятность реализации стратегии избегания снижается на фазе «резистенция», но вновь возрастает на фазе «истощение».

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 591 с.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М. : Наука, 1996. 154 с.
4. Маркер А. В., Карсакова Е. В. Эмпирическое исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и эмоционального выгорания у сотрудников противопожарной службы МЧС // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 20. С. 21–32.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ<sup>1</sup>

**А. С. Жукова, М. Ю. Уварова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: anyzhukova@mail.ru*

Толерантность отражает приоритеты общечеловеческих ценностей, лежащих в основе построения демократического общества. Многие причины социального характера делают задачу формирования толерантности чрезвычайно актуальной в практическом плане, требуют знания проблем, связанных с воспитанием толерантности, и способов их решения. Способность созидать, развиваться, взаимодействовать в условиях поликультурного многонационального общества провозглашается как необходимое условие успешной социализации подрастающего поколения. Для реализации задач воспитания детей и подростков необходимы специалисты, которые будут способны научить жить в мире и согласии, научить выстраивать диалог и взаимодействие с позиций равноправия, уважения и любви [5]. Именно поэтому исследование толерантности иркутской учащейся молодежи является актуальным и востребованным, не только в рамках психологической науки, но и в рамках социологии, педагогики и политологии.

На сегодняшний день исторически можно проследить две основные тенденции использования термина «толерантность» в психологии. Сперва данным феноменом обозначалось индивидуальное свойство, ситуативное или стабильное, которое заключается в способности сохранять целостность психического мира при реально или потенциальной фрустрирующих воздействиях окружающей среды. Акцент в этом подходе делается на способности к самосохранению. Несмотря на то что в настоящее время данная тенденция к изучению толерантности все еще имеет место, внимание исследователей стало концентрироваться на другом, более глубоком определении толерантности, затрагивающем как специфические характеристики личности, так и особенности ее взаимодействия с окружающей средой. Так, во втором подходе толерантность рассматривают как способность к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку на основе открытости и готовности к взаимодействию, независимо от особенностей другого [2; 3; 4].

В своей работе мы опираемся на понятие толерантности, сформулированное А. Г. Асмоловым. Автор видит сущность толерантности в

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке ИГУ (грант 091-20-321).

признании равенства между людьми и возможности многообразия чувств и мыслей, а также в отказе от доминирования и насилия в поведении [1].

Нами было проведено исследование, целью которого выступало изучение толерантности учащейся молодежи с использованием психологических технологий тренинга. В исследовании приняло участие 60 студентов из различных образовательных учреждений г. Иркутска, таких как ФГБОУ ВО «ИГУ», ФГБОУ ВО «БГУ», ФГБОУ ВО «ИРНТУ», ГБПОУ ИО «ИРКПО», ГБПОУИО «ИАТ», ОГБПОУ «Иркутский базовый медицинский колледж», в возрасте от 18 до 23 лет. Для достижения поставленной цели нами были использованы такие методики, как экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), Вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура), Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко).

Мы считаем допустимым использование данных методик, поскольку рассматриваем актуальный уровень толерантности студентов, используя различные подходы к пониманию толерантности. Вдобавок вышеприведенные методики позволяют проследить динамику изменений показателей толерантности при тренинговом воздействии на испытуемых.

На первом этапе исследования нами были опрошены все 60 студентов. Из полученных данных нам удалось выделить 12 чел. – 20 % от общей выборки с низкими показателями по шкалам: «Этническая толерантность», «Толерантность как черта личности» (экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова)), «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей.», «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)). Для определения соответствия репрезентативности выбранной нами группы для тренинговой работы и нахождения значимой зависимости выделенных нами различий, мы использовали дисперсионный анализ ANOVA, фактором задали значения методики «Индекс толерантности», получили следующие результаты: люди с разными значениями по индексу толерантности действительно будут иметь значимые различия по шкалам других методик (полученные значения: по опроснику для измерения толерантности – 0,05; по Методике диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) – 0,030 соответственно).

Второй блок исследования заключался в тренинговой работе с 12 испытуемыми в течение 2,5 недель. С вышеописанными студентами



было проведено 5 онлайн встреч, направленных на развитие толерантности через понимание этнических и культурных особенностей людей, участвовавших в тренинге. В рамках вышеописанных встреч были организованы такие групповые онлайн-занятия, как «Знакомство», самопрезентация «Рассказ о себе и своем этносе», сказкотерапия «Сказки народов», встреча-рефлексия «То, о чем я не знал», мастер-класс «Мое любимое национальное блюдо» и другие упражнения, направленные на раскрытие особенностей этнических проявлений и формирование толерантного отношения.

После проведения блока тренинговых встреч 12 испытуемых ответили на вопросы используемых нами методик для определения работоспособности тренинга и возможного сдвига измеряемых значений толерантности. Для определения сдвига по общим показателям нами был взят критерий Т-Вилкоксона (Уилкоксона), который позволяет оценить не только направление сдвига, но интенсивность, а также этот критерий используется при изучении влияния экспериментального воздействия на изменение признака. Полученные значения указаны в табл. 1.

Таблица 1

Результаты влияния экспериментального воздействия тренинговой работы на сдвиг показателей используемых методик исследования (Т-Вилкоксона)

Наименование показателя	Показатель уровня толерантности	Показатель индекса толерантности	Показатель коммуникативной толерантности
Z	-3,104b	-3,062b	-3,062c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,002	,002

Как видно из данных табл. 1, асимптотическая значимость по всем используемым методикам равна меньше 0,05, что указывает на наличие значимого сдвига по всем параметрам, высокую статистическую значимость (достоверности) связи и может свидетельствовать об эффективности проведенной тренинговой работы.

Для более качественного анализа полученных данных обратимся к данным шкал используемых методик. В первую очередь нам было интересно посмотреть наличие значимого сдвига по тем шкалам, значения которых при первом опросе позволили нам выделить 12 чел. для тренинговой работы. Обратимся к шкалам экспресс-опросника «Индекс толерантности», по результатам которого в первом срезе опроса мы получили особенно низкие показатели. Для оценки сдвига после проведенной работы с группой мы использовали Т-Вилкоксона (Уилкоксона) по интересующим нас шкалам: «Этническая толерантность» и «Толерантность как черта личности». Сдвиг оказался значимым 0,02.

Аналогичным образом мы произвели сравнение шкал методики диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко, особенно нас интересовал результат значений шкал № 1, 2, 3, так как именно эти шкалы при первом обследовании имели самые низкие значения («Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей.», «Категоричность или консерватизм в оценках других людей»). Рассмотрим полученные результаты в табл. 2.

Таблица 2

Асимптотическая значимость сдвига значений шкал методики «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В. В. Бойко (Т-Вилкоксона)

	№ шкалы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,002	0,003	0,003	0,003	0,129	0,047	0,011	0,053	0,010

Обнаруживаем значимый сдвиг по вышеописанным шкалам, показывающий качественное влияние проведенного экспериментального воздействия на изменение признака. Наше внимание привлекли показатели шкал № 5 и 8, свидетельствующие об отсутствии значимого сдвига. Шкала № 5: «Стремление переделать, перевоспитать партнеров», шкала № 8: «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми». В первую очередь полученные данные мы связываем с тем, что направленность нашего тренинга в большей степени была на получение новых знаний о многообразии этносов, их традиций, устоев, особенностей, способствующих пониманию других и повышению толерантного отношения, а не на изменение поведения респондентов. Мы предполагаем, что отсутствие значимых изменений вышеописанных шкал может зависеть от отсутствия «живого» взаимодействия между участниками, так как тренинговая работа проводилась в онлайн-формате из-за сложившейся эпидемиологической обстановки.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что подавляющее большинство учащейся молодежи г. Иркутска (66 %) обладает средними (нормальными) показателями развития толерантности. Это свидетельствует о преобладании толерантных установок и убеждений, которые в значительной степени определяют отношение студентов к окружающему миру. Проведенная нами тренинговая работа с испытуемыми, обладающими низкими показателями толерантности (20 % от общего числа испытуемых), позволяет говорить о значимом влиянии проведенного экспериментального воздействия на развитие толе-

рантности выделенной группы студентов, а также о возможности дальнейшего использования разработанного тренинга с целью повышения уровня толерантности студенческого сообщества.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психол. исслед. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>.
2. Головина С. Г., Спирина Т. А., Корниенко А. В. Формирование этнической толерантности студентов: психолого-педагогические аспекты // Вестн. ЮУрГГПУ. 2017. № 6. С. 122–129.
3. Жукова А. С., Маркер А. С. Результаты эмпирического исследования идентичности россиян // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Познание. 2017. № 9-10. С. 42–44.
4. Зеленская Ю. Н. О необходимости воспитания толерантности в условиях современности // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сб. науч. ст. / под науч. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : ЯГПУ, 2011. 357 с.
5. Кашапов М. М., Волченкова А. А. Когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2018. Т. 23. С. 40–50.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТОМ С КЛИЕНТОМ ПРОВАЙДЕРА СВЯЗИ ПАО «РОСТЕЛЕКОМ»

**А. Г. Зайнулин**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: taisan1@mail.ru*

ПАО «Ростелеком» является одним из лидеров среди российских провайдеров связи. Одними из основных достоинств компании выступают высокая клиентоориентированность, подробный разбор обратной связи от пользователей и достаточно высокий уровень сервиса. В статье рассматриваются основные психологические приемы, с помощью которых ПАО «Ростелеком» может повысить качество работы с клиентами и более эффективно решать проблемы, возникающие между клиентом и работниками компании.

Цель исследования – выявление психологических технологий в решении конфликтных ситуаций и разработка рекомендаций по их применению на практике в деятельности выездных работников провайдера связи ПАО «Ростелеком».

Объект исследования – работники ПАО «Ростелеком».

Предмет исследования – психологические технологии решения конфликтных ситуаций с клиентом.

В настоящее время большую роль в организациях играет работа по устранению различных конфликтов как между персоналом предприятия, так и между работниками и клиентами. Последний вид конфликта не только самый распространенный, но и наиболее серьезный для организации. Проблема заключается в том, что с клиентами сложнее урегулировать конфликты, так как их много, все люди разные и универсальные методики работы найти крайне сложно. Однако именно проблеме конфликтов с клиентами необходимо уделять наибольшее внимание, так как от этого зависит деятельность предприятия и его прибыль.

Конфликт – это несовпадение интересов, столкновение противоположных мнений, расхождение во взглядах. Если такие различия глубоко затрагивают личность, вызывают сильные эмоции и переживания, возникает конфликтная ситуация [2].

Причиной многих межличностных конфликтов является ситуационное непонимание, часто вызванное неумением одной из сторон четко и в корректной форме сформулировать свои мысли [5].

Одними из самых распространенных видов конфликтов между работниками и клиентами являются конфликтные ситуации при обслу-

живании абонентов ПАО «Ростелеком» на дому. В число услуг компании входит установка и подключение оборудования компании у клиента дома, в квартире или на рабочем месте, и в этот момент возникает самое большое количество спорных ситуаций.

Причин таких конфликтных ситуаций много, однако их можно поделить на три условные группы:

- 1) конфликты по вине клиента;
- 2) конфликты по вине работника;
- 3) независимые причины [4].

Причины конфликтов с клиентом по его вине кроются в самом клиенте, его настроении, представлении об обслуживании и других индивидуальных характеристиках самого человека.

Причины конфликтов по вине работника могут быть связаны с его некомпетентностью, непозволительным отношением и т. д.

Помимо этого, есть причины конфликтов, которые не зависят ни от одной из сторон, например, недопонимание между клиентом и работником, ошибки третьих лиц – других сотрудников компании или членов семьи клиента.

Для того чтобы выявить основные причины конфликтов между выездными сотрудниками ПАО «Ростелеком» и абонентами компании, среди клиентов был проведен опрос, в котором приняло участие 120 абонентов, выбранных случайным образом. Результаты опроса представлены на рисунке.

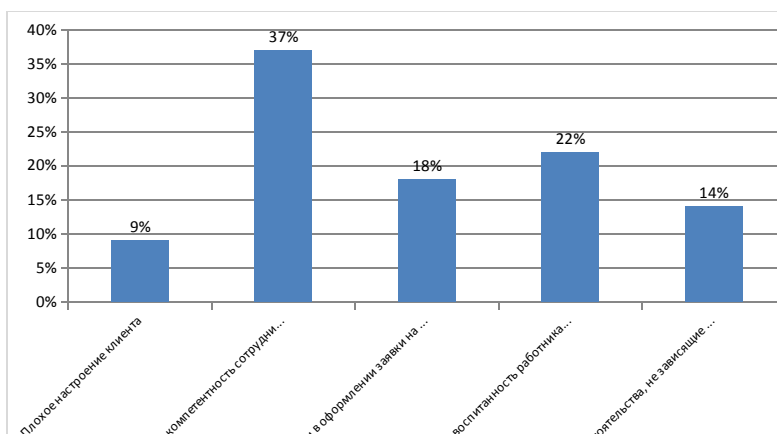


Рис. Результаты опроса клиентов компании

Проанализировав полученные результаты опроса, можно прийти к выводу, что большая часть клиентов винит в причинах конфликтов сотрудников компании, которые в процессе своей работы совершают те или иные ошибки. Только 9 % опрошенных абонентов назвали причиной конфликта свое плохое настроение, а 14 % – обстоятельства, независимые ни от одной из сторон. Данное исследование показывает, что, даже если косвенно в причинах конфликтов виноват сам клиент, компании самой необходимо искать пути решения проблемы.

Управление конфликтами происходит с точки зрения менеджмента управления и психологии.

Для решения конфликтных ситуаций психологи рекомендуют применять определенные психотехники, которые могут помочь снять напряжение или полностью устранить конфликтную ситуацию [1].

Работа с клиентом в конфликтной ситуации ведется в два этапа:

- 1-й этап: снять напряжение, расположить собеседника к себе.
- 2-й этап: взаимодействие и воздействие. Активная позиция в конфликте.

В конфликтах необходимо занимать активную позицию, брать инициативу на себя. Человек либо начинает оправдываться, либо говорит, что ему не нравится. Также важно как можно больше узнать о позиции собеседника, подробнее расспросить его о том, что именно ему не нравится в той или иной ситуации.

Замечено, что положительные люди – улыбочивые, доброжелательные, обаятельные притягивают к себе окружающих людей. К ним испытывают доверие, охотнее идут навстречу их пожеланиям и предложениям. Именно поэтому любой сотрудник должен быть приветливым, вежливым и доброжелательным [2].

Вторым психологическим приемом является условное принятие правоты клиента. Фраза «клиент всегда прав» не всегда является истинной, однако для решения конфликта важно расположить человека к себе и показать, что работник компании готов идти на диалог и решать проблему, а не обороняться и отстаивать свою правоту. Для этого подходят следующие фразы:

- «Предположим, что это так...»,
- «Допустим, что вы правы...»,
- «Да, продолжайте, пожалуйста...».

При решении конфликта важно не только слушать человека, но и давать ему выговориться, задавать уточняющие вопросы, более подробно расспрашивать о том, что его волнует.

Третьим психологическим приемом является вовлечение клиента в решение проблемы. Для любого человека процесс поиска решения не менее важен, чем конечный результат. Для того чтобы вовлечь клиента в поиск решения, можно применить следующие фразы:

- «Хорошо, давайте обсудим другие альтернативные пути решения данной ситуации»,
- «Что вы предлагаете конкретно?»,
- «Мы с вами пришли к выводу, что нам нужно работать дальше...» [3].

Данные психологические методики легки для понимания любым работником компании, который имеет дело с непосредственной работой с клиентами, например для сотрудника, который приходит из компании домой к клиенту для установки оборудования. Важно отметить, что в современных компаниях связи не всегда уделяется должное внимание тому, как правильно действовать выездным работникам в конфликтных ситуациях, основной упор делается на обучение психологическим основам работы с клиентами тех сотрудников, которые работают в колл-центрах и в офисе [1].

Для компании ПАО «Ростелеком» рекомендуется следующее:

- 1) разработать программу обучения технологиям управления конфликтами для сотрудников, которые выезжают для установки оборудования у клиента;
- 2) провести обучающую программу со всеми сотрудниками компании;
- 3) провести аттестацию по окончании обучения.

В заключение стоит отметить, что работа с конфликтами между сотрудниками компании и клиентами должна быть построена таким образом, чтобы число решенных в положительном ключе конфликтов было максимальным. Работа по обучению персонала управлять конфликтными ситуациями с клиентом должна стать важной составляющей обучения и адаптации персонала. Важно, чтобы этим навыком обладали все категории работников, в том числе и те, что работают на территории заказчика, например сотрудники, выезжающие на вызовы клиентов компании. ПАО «Ростелеком» уделяет достаточно большое внимание обучению персонала работе с клиентами, однако упускает повышение квалификации в данном вопросе своих выездных сотрудников. Рекомендации, предложенные в результате исследования, помогут повысить имидж компании и положительно скажутся на количестве новых и постоянных клиентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валиуллова А. А. Управление конфликтами в современных российских организациях // Научный журнал. 2018. № 3 (26).
2. Канатаев Ю. А. Психология конфликта. М. : ВАХЗ, 2015.
3. Резникова О. С., Карабаш Э. Р. Управление конфликтами в организации // Проблемы экономики и менеджмента. 2017. № 3 (67).
4. Салменкова М. В. Управление конфликтами в условиях современного предприятия // Форум молодых ученых. 2019. № 2 (30).
5. Чернякевич Е. Ю. Психологические особенности бесконфликтной личности // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2020. Т. 32. С. 59–72.

## ОСОБЕННОСТИ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ САМОЗАНЯТЫХ ГРАЖДАН

**А. В. Кожевникова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: c8h10n4o2@ro.ru*

С 2019 г. в России официально появилась новая категория граждан, именуемая «самозанятыми». Это произошло в связи с внедрением нового экспериментального льготного налогового режима – налога на профессиональный доход (НПД). С октября 2020 г. НПД действует по всей территории Российской Федерации. Таким образом, в качестве самозанятых мы рассматриваем физических лиц и индивидуальных предпринимателей, получающих доход от деятельности, при ведении которой они не имеют работодателя и не привлекают наемных работников по трудовым договорам, а также доход от использования имущества. Годовые доходы самозанятого не могут превышать 2,4 млн руб.

По данным Федеральной налоговой службы на 23 марта 2021 г., в Российской Федерации в качестве самозанятых было зарегистрировано уже два миллиона человек, каждый день к этому числу прибавляется еще более 5 тыс. Возраст большей части зарегистрированных – от 30 до 40 лет, средний возраст самозанятых – 33 года [7]. Среди наиболее популярных видов деятельности самозанятых можно выделить: такси, строительные и маркетинговые услуги, консультирование, сдача в аренду квартир. 60 % от общего количества самозанятых составляют мужчины, 40 % – женщины [Там же].

На данный момент, в связи с относительно недавним возникновением категории самозанятых в нынешнем понимании, существует очень небольшое количество исследований в сфере психологии, направленных на выявление особенностей данной группы лиц и психологических технологий, которые могут быть рекомендованы для решения тех или иных вопросов, возникающих при осуществлении их деятельности.

При проведении опроса среди самозанятых был выявлен ряд сложностей, с которыми они сталкиваются в процессе своей работы. Наряду с экономическими и административными вопросами, сопровождающими предпринимательскую деятельность, большая часть (67 %) опрошенных выделили в качестве сложного аспекта различные вопросы, связанные с саморегуляцией. Этот аспект имеет высокую значимость, так как успешность деятельности человека в значительной степени определяется уровнем развития саморегуляции – теми умениями



ями и характеристиками, которые помогают ему организовывать процесс выполнения своей деятельности и управлять им.

Представления о саморегуляции появились в психологии благодаря синтезу научных идей, пришедших из других наук – физиологии, психофизиологии, кибернетики, общей теории систем. Далее в различные времена и в разных подходах изучением психологии саморегуляции занимались такие исследователи, как С. Л. Рубинштейн, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин, А. Розенблют, У. Р. Эшби, Б. В. Зейгарник, Д. А. Ошанин, Б. Ф. Ломов. Большой вклад в изучение саморегуляции на современном этапе внесли ученые лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО (В. И. Моросанова, А. А. Обознов, Е. А. Аронова, Т. А. Индина, Т. Г. Фомина и др.), развивающие теорию О. А. Конопкина о дифференциальном подходе к исследованию осознанной саморегуляции [3]. Там же сформулировано и понятие «стиль саморегуляции», представлена его психологическая структура, разработаны методики диагностики индивидуальной особенности саморегуляции. По определению В. И. Моросановой, стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах [5].

Однако при изучении научной литературы в сфере саморегуляции нами не было обнаружено исследований, проведенных на самозанятых. Этим объясняется актуальность планируемого исследования.

Нами было проведено исследование по определению особенностей индивидуального стиля саморегуляции. Для этого был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» – ССПМ (В. И. Моросанова) [6]. Данный опросник по задумке авторов определяет общий уровень саморегуляции человека, а также такие показатели, как планирование (Пл), моделирование (М), программирование (Пр), оценка результатов (Ор) и показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости (Г) и самостоятельности (С).

Выборка составила 24 чел., из которых 12 – самозанятые, 12 – наемные работники, осуществляющие деятельность по трудовому договору. Возраст опрошенных от 24 до 60 лет, 14 чел. отнесли себя к женскому полу, 10 – к мужскому. Анализируя результаты опроса (табл.), мы можем заключить, что в среднем самозанятые показали несколько более высокий общий уровень саморегуляции, нежели наемные работники (30,83 и 28,17 соответственно).

Таблица

Средние показатели саморегуляции поведения самозанятых и наемных работников

	Общий уровень	Пл	М	Пр	Ор	Г	С
Самозанятые	30,83	5,83	5,58	6,08	6,17	5,83	6,33
Наемные работники	28,17	6,50	4,42	5,42	5,58	6,17	5,33

Кроме того, значимым стали различия в следующих показателях:

1. Моделирование. Этот показатель позволяет определить индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Данный аспект важен для деятельности самозанятых, так как позволяет выделять значимые условия достижения целей в текущей ситуации и в перспективном будущем, выстраивать программу действий в соответствии с необходимыми целями и изменять эту программу в случае необходимости. Лишь у одного из опрошенных из группы самозанятых был выявлен достаточно низкий результат по данной шкале (3), тогда как среди наемных работников низкий уровень (1–3) встречался в третьей части всех случаев. Согласно расшифровке опросника, слабая сформированность процессов моделирования порой влечет за собой не вполне адекватную оценку значимых условий и обстоятельств, что проявляется в фантазировании, трудностях в определении целей и адекватной программы действий, что, в свою очередь, достаточно быстро может привести к краху собственного дела в условиях, когда некому делегировать соответствующие полномочия.

2. Самостоятельность. Этот показатель определяет развитость регуляторной автономности. Очевидно, самозанятым, которые по определению работают без дополнительного административного ресурса и наемных работников, необходимо решать вопросы организации своего бизнеса самостоятельно как на этапах планирования, так и на этапах контроля и анализа промежуточных и конечных результатов своей работы. Среди самозанятых в выборке не выявлено ни одного опрошенного с низким показателем по данному свойству.

В научной литературе при рассмотрении технологий развития саморегуляции подавляющее большинство авторов предлагает тренинги по овладению методами психосаморегуляции (ПСР). Данные методы являются базовыми и, безусловно, эффективными. Условно их можно разделить на четыре класса: нервно-мышечная релаксация, аутогенная тренировка, идеомоторная тренировка, сенсорная репродукция образов [4].

Е. К. Агеенкова предлагает следующую классификацию психотехник саморегуляции:

- саморегуляция посредством контроля мышления;
- саморегуляция посредством контроля функций тела (контроль дыхания и контроль тонуса);
- саморегуляция посредством состояния транса [1].

Помимо данных технологий, можно выделить также тренинги формирования ассертивного поведения человека, использующие НЛП, психодраму, гештальт-техники, а также технологии, косвенно влияющие на саморегуляцию посредством влияния на мотивацию человека, распределение времени, копинг-стратегии, эмоциональный интеллект и т. д.

Важным аспектом для развития саморегуляции является умение определить собственный оптимальный стиль и выбрать направления для более подробного освоения [2].

Таким образом, мы можем заключить, что изучение психологических особенностей такой категории, как самозанятые граждане, является новым и достаточно перспективным направлением исследований. При анализе особенностей саморегуляции у представителей данной группы посредством опросника ССПМ нами было отмечено достаточно высокое среднее значение общего уровня саморегуляции, а также более высокие средние показатели таких параметров, как «моделирование» и «самостоятельность», в сравнении с наемными работниками, осуществляющими деятельность по трудовому договору. Также нами был выделен ряд технологий, способных повлиять на саморегуляцию самозанятых, решение о применении каждой из которых должно приниматься в индивидуальном порядке, с учетом особенностей индивидуального стиля саморегуляции человека и поставленных перед ним задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агеенкова Е. К. Комплекс приемов психической саморегуляции эмоциональных состояний для профилактики и реабилитации соматических расстройств, кризисных состояний и утомления у военнослужащих // Военно-психологический вестник. Информационно-методическое пособие для офицеров социально-психологической структуры Вооруженных Сил Республики Беларусь / под ред. А. Н. Гура. Минск : Центр идеолог. работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2008. № 1. С. 13–59.
2. Гунзунова Б. А. Применение методов психической саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. № 5. С. 11–15.
3. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психологии. 1995. № 1.
4. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. М. : Смысл, 2009. 311 с.
5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журн. 1995. № 4. С. 26–36.
6. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 44 с.
7. Федеральная налоговая служба : офиц. сайт. URL: [https://www.nalog.ru/rn38/news/activities\\_fts/10747467/](https://www.nalog.ru/rn38/news/activities_fts/10747467/) (дата обращения: 24.03.2021).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Д. А. Королева**

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева»  
Красноярск, Россия  
E-mail: dkoroleva98@mail.ru*

В настоящее время в условиях усовершенствования системы образования выделяется проблема развития познавательной активности детей, что является объектом пристального внимания с точки зрения формирования комплексного образовательного процесса. Современная система дошкольного воспитания характеризуется как методически обеспеченная отрасль научного знания. В наши дни информационных технологий и гаджетов, по статистическим данным, отмечается значительное ухудшение здоровья дошкольников. Снижение двигательной активности является основной причиной, оказывающей негативное влияние на общее развитие дошкольника, его дееспособность, умственную деятельность, рассудительность. Физическая активность не только развивает двигательные способности, но и укрепляет нервную систему, а также развивает необходимые качества в человеке. К примеру, сюжетно-ролевые игры воспитывают моральные качества. Но, к сожалению, игры меняют свое значение. Они переносятся из реальной жизни в виртуальную.

Соответственно, без подвижных игр у детей нет полноценного развития. В процессе подвижных игр:

- формируется воображение, образное мышление;
- происходит умственное развитие: ребенок, принимая на себя роль, воссоздает поступки людей, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми, учится коммуникации (общаться, лидировать, подчиняться);
- развивается произвольность поведения (не хочу, но должен выполнять правила).

Необходимо отметить, что в дошкольном возрасте развитие физических качеств напрямую связано с восприятием [1]. Дети становятся более внимательными и дисциплинированными, у них укрепляется сила воли и вырабатывается характер. Большое значение имеют подвижные игры с речитативами, которые эффективно влияют на развитие памяти, внимания, воображения, ловкости, быстроты у старших

дошкольников. К тому же эти игры являются оптимальным средством развития психических процессов дошкольников, использование которых положительно влияет на развитие физических качеств детей.

В наши дни физическое воспитание в учреждениях дошкольного типа не только определяется значительным числом эффективных, апробированных на практике методических разработок, имеющих развивающую направленность, но и включает в себя множество творческих, инновационных подходов к решению проблем оптимизации качества работы педагога по физической культуре. Занятия с дошкольниками и их воспитание должны учитывать особенности индивида [1].

Индивидуальное развитие ребенка дошкольного возраста основано на энергетическом правиле двигательной активности. Согласно этой теории, особенности энергетики на уровне целостного организма и его клеточных элементов находятся в прямой зависимости от характера функционирования скелетных мышц в разные возрастные периоды. Двигательная активность является фактором функциональной индукции восстановительных процессов (анаболизма) [2, с. 9]. Для того чтобы определить, насколько дошкольник готов к физическим упражнениям, применяется диагностика его исходного уровня развития. Диагностика используется для оценки оптимальной для него «ближайшей» зоны здоровья, формирования систем, функций организма и двигательных навыков. Отметим, что заниматься с детьми педагоги должны только после проведения диагностических мероприятий. Педагог должен определить овладение ребенком основных двигательных умений, индивидуальную нагрузку для ребенка, комплекс упражнений и привить интерес к физическим упражнениям. Диагностику рекомендуют проводить дважды в год в начале занятий и после окончания сезона. На основании данных планируется дальнейшая деятельность в системе физического воспитания ребенка. Ю. Р. Силкин, И. К. Шилкова, А. С. Большев утверждают, что гармония психических и физических возможностей ребенка достаточно высоко повышает резерв здоровья и способствует творческому самовыражению, положительному эмоциональному настрою. Тема фитнес-технологий чрезвычайно актуальна. Использование фитнес-технологий дает возможность укреплять физическое и психическое здоровье, гармонично развивать личность ребенка, воспитывать по «законам Красоты, Ритма и Гармонии» [3].

Задача нашей работы состоит в подготовке системы занятий с использованием фитнес-технологий в физкультурно-образовательной деятельности дошкольного учреждения ДОЦ или ДОУ. Исследуя опыт организации занятий с использованием фитнес-технологий, следует отметить труды И. Кузиной [2], Ю. М. Машуковой [3]. Согласно этим авторам, занятия организуются с учетом личностных особенностей

дошкольников и содержат познавательный материал, который сориентирован на возрастные особенности ребенка дошкольного возраста. И на основе анализа работ можем сформулировать выводы: фитнес-технологии в оздоровительно-образовательной среде ДОЦ и ДОУ следует изучать и продвигать; успехи в фитнес-технологии зависят от многих факторов, в первую очередь от социально-экономической среды, которая выступает как гарант инновационной деятельности с позиций психолого-педагогического и материально-технического ее обеспечения. Фитнес-технологии – это прежде всего технологии, обеспечивающие результативность в занятиях фитнесом. Более точно их можно определить как совокупность научных способов, шагов, приемов, сформированных в определенный алгоритм действий, реализуемый определенным образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий гарантированное достижение результата, на основе свободного мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов [4], организационных форм занятий фитнесом, современного инвентаря и оборудования.

Таким образом, развитие психомоторных качеств, включающих в себя координацию движений, мелкую моторику и чувство ритма за счет уроков физической культуры, становится возможным тогда, когда в процессе реализации программы:

- включение детей раннего возраста в игровую деятельность способствует развитию у них интереса к организованной двигательной активности;
- использование музыкального сопровождения на развивающих занятиях обогащает психомоторный опыт детей;
- развитие у родителей представлений о психомоторных качествах ребенка способствует пониманию важности совместной деятельности с ребенком, направленной на развитие его координации движений, мелкой моторики, чувства ритма;
- использование комплекса упражнений и игр, направленных на развитие психомоторных качеств, осуществляется в совместной деятельности педагога-психолога, родителей и детей в дошкольном образовательном учреждении, и родителей и детей в домашних условиях.

Развитие психомоторных и познавательных качеств у детей является основой для развития таких высших психических функций, как речь, мышление, произвольное внимание, произвольное поведение. Это особенно актуально в раннем детстве, когда закладываются основы физического и психического здоровья человека.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Здоровьеформирующее физическое развитие. Развивающие двигательные программы для детей 5–6 лет / И. К. Шилкова А. С. Большев, Ю. Р. Силкин, Ю. А. Лебедев, Л. В. Филиппова. М. : Владос, 2001. С. 106–107.
2. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века / авт.-сост. Ю. Е. Антонов [и др.]. М. : Пед. ун-т им. Герцена, 2020.
3. Деркунская В. А. Диагностика культуры здоровья дошкольников : учеб. пособие. М. : Пед. общество России, 2005. 96 с.
4. Малоземова И. И. Физическое воспитание дошкольников теоретические и методические основы. Екатеринбург : УФУ, 2018.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

**О. К. Королева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: olesya\_koroleva\_86@.ru*

В настоящее время феномен кибербуллинга обсуждается специалистами в связи с участившимися случаями суицида подростков [7]. Распространение кибербуллинга связано с развитием интернет-технологий и увеличением случаев интернет-агрессии. Данный вид агрессии является популярным среди подростков, так как личность обидчика остается анонимной, вследствие чего подростки, склонные к насильственному поведению, активизируются. Проявление агрессии дистанционно не позволяет увидеть реакции жертвы и влияния своего поступка, не вызывает чувства сопереживания. Электронные средства коммуникации все доступны, что способствует быстроте передачи и ретрансляции информации [3]. В связи с вышесказанным можно говорить об актуальности темы. Она обусловлена прежде всего тем, что в настоящее время очень возрос уровень агрессии несовершеннолетних детей на просторах интернета по отношению к другим людям.

Если раньше обидчики могли лишь кинуть пару неприятных безобидных слов в адрес оппонента, то сейчас подростки используют ненормативную лексику, оскорбления на национальной почве, выражая свою неприязнь к тому или иному народу. Кибербуллинг является одним из побочных негативных эффектов развития информационных сетевых технологий, поэтому его изучение носит общественно-профилактический характер. Все, что становится частью сети, контролируется мало, особенно безопасность личности обычных пользователей, и, как следствие, существует потребность в изучении этих процессов [4]. Для России понятие «кибербуллинг» является еще мало проработанным и малоизученным, хотя имеет большую распространенность по всей территории страны. Интернет и социальные сети стали очень важной и объемной частью нашей повседневности как для взрослых, так и для детей. Тем не менее это та область нашей жизни, которая практически не защищена от социальных преступлений, психологического насилия и травли [1; 5].

Вопрос кибербуллинга все больше становится международным, требующим решения, уже на правительственном уровне. Травля, издевательства, запугивания, оскорбления, попытки взлома социальных сетей с целью навредить весьма часто встречаются не только среди взрослых, но и подростков. Особо отметим, что кибербуллинг подчас



сложно доказуем и редко подвергается наказанию со стороны правоохранительных органов [2; 6].

В связи с этим было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось совершенствование социально-педагогической профилактики кибербуллинга несовершеннолетних. Исследование включало диагностику осведомленности родителей о кибербуллинге и их готовность помочь своим детям в случае необходимости; анализ причин кибербуллинга и свойств потенциальных «жертв», предложение рекомендаций по подготовке программы профилактики буллинга в школе.

Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 57 на выборке 50 учащихся 10-х классов, в возрасте от 17 до 18 лет. Мальчиков – 26 чел. (51 %), девочек – 24 чел. (49 %). Были рассмотрены риски кибербуллинга и разработана программа профилактики кибербуллинга. Были использованы методики: авторская анкета для родителей (цель: выяснить, насколько родители знакомы с понятием буллинга и кибербуллинга, сталкивались ли родители сами в детстве с травлей в свой адрес, понимают ли последствия влияния этих явлений на здоровье несовершеннолетних и знают ли что делать в таких ситуациях), авторская анкета для несовершеннолетних (цель: выяснить, насколько распространен кибербуллинг среди учащихся, как они реагируют на подобные действия), методика исследования самооценки Дембо – Рубинштейн, шкала личностной тревожности А. М. Прихожан.

Эмпирическое исследование позволило сформулировать следующие выводы.

Анкетирование и тестирование несовершеннолетних показали, что у испытуемых есть опыт пребывания в роли жертвы и свидетеля буллинга (24 %), у малой части – в роли агрессора (4 %). В целом была установлена низкая осведомленность об эффективных стратегиях поведения в ситуации буллинга, безразличие трети подростков в отношении буллинга (34 %). Было установлено, что к личностным факторам риска буллинга можно отнести низкую самооценку, повышенный уровень личностной и ситуативной тревожности; присутствие семейных факторов риска – конфликтные и напряженные отношения в семье, применение наказаний, которые вызывают сильные негативные эмоции злости и обиды.

На основании проведенного исследования сформулированы предложения для совершенствования социально-педагогической профилактики кибербуллинга несовершеннолетних. Обозначены целевые ориентиры профилактики кибербуллинга среди несовершеннолетних, среди которых повышение самооценки несовершеннолетних, снижение их уровня тревожности, повышение осведомленности родителей в вопросах кибербуллинга и правовой основы защиты от буллинга, по-

вышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах взаимодействия с детьми.

Социально-педагогическая профилактика кибербуллинга среди несовершеннолетних будет эффективной в случае привлечения родителей, поскольку именно неконструктивные, напряженные отношения в семье являются одним из факторов того, что несовершеннолетний становится жертвой или агрессором. Кроме того, самооценка ребенка закладывается и формируется в семье, уверенный в себе ребенок с меньшей долей вероятности станет жертвой или агрессором в среде сверстников.

Среди предложений для совершенствования социально-педагогической профилактики кибербуллинга в среде несовершеннолетних предлагается комплекс социально-педагогических мероприятий профилактической направленности, основанный на взаимодействии с детьми и родителями.

Комплекс профилактических мероприятий предполагает решение таких задач, как повышение психологической компетентности несовершеннолетних в вопросах сопротивления насилию в среде современных интернет-технологий; информирование родителей о возможностях безопасного использования интернет-ресурсов, защиты персональных данных несовершеннолетних, в том числе от информации, наносящей им вред; повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах взаимодействия с детьми.

В результате пилотной реализации комплекса профилактических мероприятий повысилась информированность родителей и несовершеннолетних в вопросах кибербуллинга, грамотность в отношении безопасного поведения в сети, самооценка, снизился уровень тревожности, что способствует снижению личностных факторов риска кибербуллинга.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. А. Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. Сер. Филология. Педагогика. Психология. 2015. № 11. С. 62–66.
2. Березина О. С. Социальная профилактика кибербуллинга среди подростков // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. 2015. № 1. С. 63–67.
3. Помощь при запугивании // Веб-сайт международной образовательной платформы NoBullying. 2016. URL: <https://nobullying.com/bullying-help>.
4. Ефимова Е. С. Кибербуллинг как проблема психопедагогики виртуальных сред // Успехи в химии и химической технологии. 2014. № 7(156). С. 65–66.
5. Зинцова А. С. Социальная профилактика кибербуллинга // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3 (35). С. 122–128.
6. Казакова Я. В. Осторожно: «кибербуллинг» // Журн. для тех, кто работает с молодежью. 2016. № 9. С. 25–30.
7. Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Залыгаева С. А. Учет половозрастных особенностей потенциальных участников буллинга при планировании работы психолога по его профилактике // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 29. С. 91–103.

## ЭВОЛЮЦИОННО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СХЕМЫ ЭКСПЕРТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ

**Н. А. Медина Бракамонте, Ю. И. Филимоненко**

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»*

*Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: flimonenko\_iuri@rambler.ru*

Реальная работа психолога-практика обладает целым рядом специфических отличий от работы психолога – научного сотрудника и психолога-преподавателя. Практик непрерывно сталкивается с очень разноплановыми, очень конкретными и в зависимости от характера организации, в которую он устроился, очень прагматичными и часто сменяющимися задачами. При этом иногда для их решения использование научно-обоснованных психологических тестов оказывается или затруднительным, или даже фактически невозможным. Именно поэтому, как нам представляется, выпускник факультета психологии должен быть в достаточной мере способным дистанционно (т. е. без непосредственного контакта и личной коммуникации) оценивать психическое состояние, личностные особенности и вытекающие из них варианты внешнего поведения оцениваемого человека.

К настоящему времени в направлении обоснования самой возможности, а также в отработке техники «видения» психологии другого человека проведена значительная научная и практическая работа. В течение многих лет экспертный инструментарий психолога-практика постепенно проходил стадии физиогномики, проксемики, регистрации отдельных внешних проявлений (мимические и позы, особенности движения рук), видеофиксацию и анализ супербыстрых мимических движений (веки, уголки губ, форма глаз), профайлинг (отнесение испытуемого к тому или иному личностному типу).

Основанием всех этих разработок является то, что в них просто констатируется наличие связи между конкретным внешним элементом поведения и некой психологической особенностью. Поэтому, несколько утрируя ситуацию, можно констатировать, что для успешной работы психологу-практику необходимо (удерживая в памяти полный список диагностических поведенческих проявлений) внимательно зарегистрировать перечень поведенческих проявлений у испытуемого, затем соотнести их с вытекающими из них психологическими особенностями, после чего обобщить полученный набор особенностей (отбросив случайные и выделив главные) и на этом основании сделать то или иное экспертное заключение. Иначе говоря, в настоящее время есть острая нехватка в таких интерпретационных схемах, которые были бы: 1) субъективно

просты в понимании и использовании психологом и 2) обеспечивали возможность обоснованной интерпретации даже тех конкретных поведенческих проявлений, которые нигде еще никем не описаны.

Одно из перспективных оснований для построения таких схем – обращение к типовым поведенческим стратегиям индивидуального и группового выживания, размножения, формирования социальной иерархии и т. п., отработанным за миллионы лет эволюции животного мира и автоматически доставшимся человеку в форме подсознания. Для достижения этих целей наше подсознание непрерывно отслеживает субъективные и объективные опасности. Обнаружив их, подсознание сообщает человеку об этом (смутные, навязчивые, нехарактерные переживания), начинает управлять частью его поведения (если опасность небольшая) или всем поведением (если опасность велика, а сознание бездействует).

Какие особенности работы подсознания делают его особо ценным для психолога?

1. Обеспечивая базовые цели, подсознание действует «честнее» сознания. Оно не только не «врет», но иногда и вскрывает неискренность произносимых человеком слов.

2. Проявления работы подсознания, как правило, не замечаются самим человеком, поэтому с большим трудом поддаются сознательной коррекции и искажению.

3. И самое главное: результатом и инструментом работы подсознания является физическое действие, т. е. то, что достаточно легко заметить и интерпретировать.

При планировании своего исследования мы использовали тот факт, что у многих видов животных отмечены три базовые стратегии самосохранения в опасной ситуации: замирание (минимизация активности для более полного понимания ситуации и принятия деятельного решения), бегство (оставление территории или добычи, демонстрация покорности и подчинения более сильной особи), атака (нападение на источник опасности ради захвата его территории или добычи, поднятие своего статуса в социуме). У человека, как и всех стайных животных, замирание трансформируется в самозащиту, когда в напряженной ситуации одновременно демонстрируются и проявления агрессии к оппоненту (как стремление запугать его и заставить отступить), и проявления собственной готовности к подчинению, бегству (как стремление на всякий случай не провоцировать агрессивность самого оппонента). То есть специфический смысл самозащиты в том, чтобы, не атакая, погрозить и по реакции противника более точно понять, что уместнее – напасть на него или убежать.

В цель нашего исследования входило выявление типовых способов оценки состояния другого человека, а также поведенческих признаков, опираясь на которые эксперт выносит то или иное решение. Из интернета были отобраны фотографии трех персонажей, участвующих в субъективно сложных для них ситуациях публичной коммуникации. Фотографии являлись отражением реальных событий, где для персонажей не стояла задача позирования фотографу. Каждой отобранной фотографии соответствовала своя стратегия поведения персонажа: атака, самозащита, бегство. Испытуемые последовательно и по каждой фотографии раздельно описывали психологическое состояние персонажа, а также указывали на его поведенческие особенности, которые дали основания для такой характеристики. Конкретная форма оценки состояния инструкцией не оговаривалась.

В режиме онлайн собраны ответы 81 испытуемого. Все они – студенты, учащиеся на факультете психологии СПбГУ. Эта группа включила в себя преимущественно женщин (69 чел.), студентов 1–4-х курсов, возрастной диапазон – 18–24 года. Определенный интерес представило и то, что, помимо петербуржцев, в выборке оказались люди из других городов России (14 чел.), а также иностранцы (19 чел.).

Предварительный статистический анализ ответов испытуемых показывает, что даже в среде будущих психологов отношение к задаче оценки состояния весьма неоднозначное. Некоторые из них свой ответ на фотографию ограничивали одним словом, некоторые выдавали текст в несколько десятков слов. В оценке персонажей на фото «Атака» и «Бегство» 15 испытуемых не обозначили ни одной характеристики состояния. В ответах практически половины испытуемых поведенческие проявления вовсе не упоминаются.

При этом в количестве отмеченных свойств состояния персонажей и общем количестве слов в ответах преобладают подгруппы женщин, младшекурсников (1 и 2-й курсы), более молодых по возрасту (18–20 лет). Подгруппы же мужчин, старшекурсников (3 и 4-й курс) и более взрослых (21–23 года), напротив, больше внимания уделяли выявлению поведенческих проявлений состояния персонажей.

Интересен и такой результат: в подгруппах мест проживания иногородние россияне указывали большее количество свойств состояния и существенно меньше поведенческих проявлений. Прямо обратные результаты продемонстрировали иностранцы. Петербуржцы показали промежуточные оценки.

Предварительный содержательный анализ преобладающих ответов позволяет предположить, что студенты-психологи скорее в оценке фотографий невольно опирались на четыре критерия: активность (которая распадается на возбуждение, напряженность и зажатость, соот-

ветствующие стратегиям атаки, самозащиты и бегства), уверенность (в себе, в своих способностях, в излагаемой позиции), вовлеченность (в коммуникацию, в обсуждаемую тему, в воздействии на аудиторию) и сосредоточенность (только на том, что ведет к успешному выполнению своей задачи). По количеству слов, обозначающих уверенность и вовлеченность, наилучшие результаты у персонажа атаки. Персонаж самозащиты особенно резко «провалился» в оценке вовлеченности, а персонаж бегства – уверенности. Оценки сосредоточенности примерно одинаковы у всех трех персонажей.

Если рассматривать только те ответы испытуемых, где все-таки назывались поведенческие проявления состояния, то выстраивается достаточно ясная картина. Всего в ответах на три фотографии различные поведенческие проявления упомянуты 230 раз. При этом на ситуацию атаки пришлось 40 % из них, на бегство – 37 %. Психологическая противоречивость ситуации самозащиты отразилась в наименьшем внимании испытуемых к ее двигательному сопровождению (23 %). К телесным зонам преимущественного внимания испытуемых относится лицо персонажа (42 %, в которых больше половины – это глаза/взгляд), затем руки/жест (36 %) и поза/плечи (22 %).

В нашем исследовании сделана попытка ввести условный показатель точности определения испытуемым того, в каком типовом эволюционно обусловленном состоянии находится каждый персонаж. В качестве такого показателя для персонажа на фото 1 рассматривалась разность: количество слов в ответе, ассоциированных с атакой минус количество слов, не соответствующих проявлениям атаки. Аналогичным способом вычислялась точность оценки бегства на фото 3. Несколько иным образом вычислялась точность узнавания самозащиты на фото 2: из количества слов, символизирующих бегство, вычиталась сумма слов, выражающих скорее атаку. Соответственно, максимальной точности соответствовало полное совпадение в ответе количества слов атаки и слов бегства (т. е. когда разность равна нулю). Увеличение абсолютно значения разности рассматривалось как ухудшение точности опознания ситуации самозащиты. Для дальнейшего рассмотрения вычислялась суммарная по трем фотографиям оценка точности.

Различия в оценках суммарной точности различных подгрупп испытуемых оказались в чем-то ожидаемыми, а в чем-то – нет. Так, например, подгруппы старшекурсников и более старших по возрасту отличались более высокими значениями суммарной точности. Женщины существенно превосходили в суммарной точности подгруппу мужчин. Иногородние студенты оказались в среднем наиболее успешными в суммарной точности. Для студентов-иностранцев оценки точности минимальные, средняя точность питерцев заняла промежуточное значение.

Таким образом, по результатам исследования можно высказать ряд предварительных заключений.

1. Экспертные возможности студентов-психологов преимущественно базируются на постепенно складывающемся опыте наблюдений за поведением людей в различных ситуациях. Способность мотивировать свои интуитивные оценки конкретными поведенческими проявлениями у них явно недостаточна, фактически находится в зачаточном виде.

2. Независимо от степени осознанности испытуемыми эволюционно обоснованных схем экспертного оценивания их ответы в содержательном плане в целом соответствовали тому, что можно обозначить как стратегии атаки, самозащиты и бегства.

3. В трех обозначившихся в ответах психологических особенностях («уверенность», «вовлеченность», «сосредоточенность») также скорее произвольно выразилось понимание испытуемыми того, на какие показатели целесообразно опираться, предсказывая ситуационную успешность деятельности.

С учетом всего сказанного становится достаточно очевидной необходимость: совершенствовать практическую подготовку студентов-психологов; увеличить объем учебных занятий, стимулирующих желание и способность дистанционно (и без использования тестов) «видеть» психологию другого человека; усилить акцент на эволюционно сформированных стратегиях переживания и двигательного поведения, реально и непрерывно воспроизводящихся как в напряженных обстоятельствах, так и в спокойной обыденной жизни человека. Так, например, в последнем случае для психолога-практика безусловный интерес представляют закономерности привычного пространственного поведения человека (расположение в аудитории, в паре, в группе по параметрам «дальше – ближе», «выше – ниже», «слева – справа»), которые преимущественно им самим не осознаются, что делает их особенно информативными для психологической экспертизы.

## ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В АСПЕКТЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>

**Е. А. Медовикова, И. С. Морозова**

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»*

*Кемерово, Россия*

*E-mail: e-medovikova@yandex.ru*

Личность развивается в течение всей жизни, однако профессиональная деятельность оказывает на этот процесс особое влияние. Субъект профессиональной деятельности подвергается влиянию субъективных и объективных факторов в определенные периоды времени. Изучением проблемы трудной жизненной ситуации занимается большое количество исследователей в различных областях науки.

Например, Н. Г. Осухова рассматривает трудную жизненную ситуацию как процесс изменений личности, нарушающих привычный ритм жизни, в связи с чем возникают сложности в адаптации к социальной среде (не срабатывают привычные механизмы борьбы с трудностями). В связи с этим можно говорить об дезадаптации личности как основном аспекте возникновения трудной жизненной ситуации. В рамках профессиональной деятельности человек не способен самостоятельно решить возникающую проблему, найти оптимальный вариант решения. Для благополучного функционирования необходимым является возможность личности сохранить состояние физического и в первую очередь психологического здоровья (чувство психологической безопасности), быть востребованным социальным окружением [4].

Само понятие «трудная жизненная ситуация», по мнению Ф. Е. Василюка, Е. Ю. Коржовой, выступает условием жизни личности. Человек постоянно выступает во взаимодействии с жизненной ситуацией и выстраивает его в контексте жизненного пути через систему межличностных отношений. Сама по себе жизненная ситуация не меняет личность коренным образом, лишь осознание ее проблемной запускает механизм осмысления, требуя от личности необходимых изменений, переосмысления жизненного пути. В процессе производственной деятельности человек противопоставляет себя проблемной ситуации и выступает в качестве субъекта (восприятие объективной реальности).

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, в рамках научно-исследовательского проекта 20-413-420003/21 р\_а «Обеспечение безопасности труда и охраны здоровья сотрудников предприятий угольной промышленности Кузбасса: социально-психологические факторы, превентивные меры снижения рисков травматизма».



Д. А. Леонтьев подчеркивал необходимость трудных жизненных ситуаций в аспекте личностного развития, называя их критическими, описывая предел, за который движение невозможно без осознания возникших противоречий. Именно в трудных жизненных ситуациях разворачиваются процессы осмысления (внутренней деятельности), что способствует не только осмыслению текущей ситуации действительности, но и всего жизненного пути [5].

М. Ш. Магомед-Эминов соотносит понятие «трудная жизненная ситуация» с экстремальностью жизни, отражает ее позитивный аспект в плане роста и развития личности (трансформации), в связи с которым меняется отношение человека к окружающей действительности. В трудной жизненной ситуации формируется новое отношение личности к реальности происходящего в единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

А. Лэнгле подчеркивал значение собственной активности личности в трудной жизненной ситуации, что характеризуется переработкой информации, формированием определенной позиции, нахождением установки по отношению к возникшей проблеме. В результате то, что переживает личность, интегрируется в виде опыта в «жизненный проект», что побуждает к действиям [3].

В процессе рассмотрения профессиональной деятельности важна позиция И. Г. Кузиной, которая раскрывает понятие «трудная жизненная ситуация» с точки зрения социального окружения и условий, необходимых для нормальной жизнедеятельности. И. Г. Кузина трактует понятие «трудная жизненная ситуация» как субъективно воспринимаемая проблема в процессе жизнедеятельности личности [5].

А. А. Кроник, Е. И. Головаха определяют жизненную ситуацию как совокупность значимых событий и обстоятельств, именно в этом случае они могут нарушать привычное мировосприятие и поведение в каждый текущий момент времени [2].

Авторам исследования близка позиция Р. Лазаруса, который не только определил понятие «трудная жизненная ситуация», но и выделил ее особенности и этапы оценки. Автор подчеркнул значение субъективной представленности трудной жизненной ситуации в сознании личности, в связи с чем связал это понятие с процессом когнитивного оценивания [1].

Р. Лазарус выделил в своих исследованиях два этапа оценки: первичную (восприятие угрозы собственному благополучию) и вторичную (оценка имеющихся личностных ресурсов). Таким образом, оказавшись в трудной жизненной ситуации, личность соотносит условия окружающей действительности с имеющимися возможностями преодоления препятствий (угроз). Эта позиция популярна в рамках зарубежной психологии, изучающей копинг-поведение [3].

В рамках отечественного подхода авторам исследования близка позиция Л. И. Анцыферовой, которая характеризует трудную жизненную ситуацию как процесс выявления позитивных и негативных ее сторон, определение смысла происходящего. Личность представлена в исследованиях Л. И. Анцыферовой как активно вырабатывающая стратегии совладания с трудностями (принятие решений) [7].

Проанализировав подходы к определению трудной жизненной ситуации, авторы исследования ссылаются на то, что трудная жизненная ситуация объективно нарушает привычный ход событий, субъективно воспринимается человеком и требует от него определенных действий (преодоление) [6]. В связи с этим у личности формируется новая позиция по отношению к жизни (профессиональной деятельности), что находит отражение в изменении субъективной картины жизненного пути.

В процессе исследования авторы статьи основываются на том, что для анализа трудной жизненной ситуации важен аспект когнитивной оценки, что позволяет рассмотреть особенности трудной жизненной ситуации в процессе выполнения производственной деятельности (решения практических задач).

Изучение аспекта когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации в большинстве своем представлено в трудах А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, О. К. Тихомирова, Дж. Брунер, В. Ф. Петренко и Е. В. Битюцкой [1].

Основываясь на работах Е. В. Битюцкой, авторами исследования была разработана проективная методика когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации, позволяющая категоризировать особенности восприятия трудной жизненной ситуации, с точки зрения работников угольной отрасли. Методика направлена на определение сути трудной жизненной ситуации, проекции трудной жизненной ситуации с личностным выбором, стратегии осуществления выбора.

По результатам исследования появилась возможность четкого определения трудной жизненной ситуации в рамках конкретной производственной деятельности, выявления возможностей изменения трудной жизненной ситуации, объяснения локуса контроля ответственности. Рассмотрим более подробно результаты исследования в аспекте определения сущностных характеристик трудной жизненной ситуации работниками угольной отрасли (рис. 1).

Респонденты характеризуют трудную жизненную ситуацию как ситуацию, из которой они не видят выхода (не могут найти варианты решения), соотносят это понятие напрямую с ситуацией неопределенности (риска), которая имеет стрессовый характер для личности. Однако часть работников угольной отрасли связывает трудную жизненную ситуацию с финансовой сферой их жизни или переносит ее на личност-

ную сферу (семейные взаимоотношения) в обход производственных моментов.



Рис. 1. Определение сущностных характеристик трудной жизненной ситуации

Трудную жизненную ситуацию работники угольной отрасли связывают напрямую с ситуацией выбора в их жизни, основным из которых называют работу в угольной отрасли (63 % респондентов).

Трудные жизненные ситуации оказывают непосредственное влияние на личность работников угольной отрасли, определяя их решения. В связи с этим большинство респондентов говорят о ближайшем выборе в их жизни – «смене места работы (в том числе профессиональной деятельности)» (83 %), что подчеркивает сложность выбора в целом профессионального пути.

В ситуации выбора альтернатив реагирования в трудной жизненной ситуации большинство респондентов стараются со всех сторон оценить ситуацию (взвесить все за и против), прежде чем принимать решения.

Однако, когда выбор напрямую касается их деятельности в рамках производственных аспектов, они отмечают значимую роль чувственной сферы (рис. 2).

Таким образом, ответы работников угольной сферы отражают значение прошлого опыта в ситуации принятия производственных решений и чувственного компонента в процессе анализа текущей ситуации.

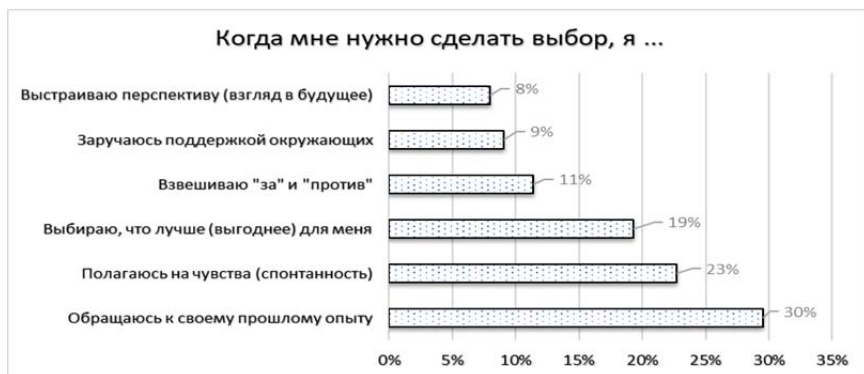


Рис. 2. Стратегии выбора в условиях преодоления трудной жизненной ситуации

В итоге можно сделать вывод, что оценивание трудной жизненной ситуации позволяет построить образ трудной жизненной ситуации в сознании человека с учетом аспектов профессиональной деятельности, определить особенности беспокойства (повышенных эмоциональных затрат) в ситуации выбора, выявить степень подконтрольности трудной жизненной ситуации и ее влияние на будущую профессиональную деятельность. По результатам исследования виден аспект затруднений личности в ситуации принятия решений, сопровождающийся сильным эмоциональным компонентом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2013. № 2. С. 40–56.
2. Битюцкая Е. В., Баханова Е. А., Корнеев А. А. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией // Нац. психол. журн. 2015. Т. 2, № 18. С. 41–55.
3. Василенко Т. Д. Трудная жизненная ситуация: методологический анализ // Мед. психология в России. 2014. № 6 (29). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 18.02.2021).
4. Лакреева А. В., Хомутова М. В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка // Концепт. 2016. Т. 24. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56426.htm> (дата обращения: 22.02.2021).
5. Мартъянова Г. Ю. Особенности самоотношения субъектов трудной жизненной ситуации // Науч. диалог. 2013. № 4 (16). С. 74–84.
6. Медовикова Е. А., Морозова И. С., Каргина А. Е. Предикторы психологической безопасности личности в условиях профессиональной среды // Изв. Балт. гос. акад. рыбо-промысл. флота: психол.-пед. науки (теория и методика проф. образования). 2020. № 2 (52). С. 161–167.
7. Харламенкова Н. Е. Личность и преодоление трудных жизненных ситуаций // Приклад. юрид. психология. 2014. № 3. С. 10–18.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМЫ НА ПОТРЕБИТЕЛЯ

**О. А. Питько**

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет  
экономики и управления»  
Новосибирск, Россия  
E-mail: Pitko-olga@mail.ru*

На протяжении многих лет реклама является постоянной спутницей человека. Она все время меняется вместе с ним. По мере развития рекламы люди создали новый «вид искусства» и творческого направления – «искусство рекламы». Но одного искусно выполненного рекламного сообщения недостаточно для привлечения клиента. Нужно еще знание психологии потребителя, его потребностей. В данной статье будет предпринята попытка выделить психологические аспекты современной рекламы.

У каждой рекламы есть конкретная цель – продать, вернее, подтолкнуть потребителя к покупке товара или услуг. В связи с этим актуальным становится определение таких психических механизмов, которые могут повлиять на принятие потребителем решения о приобретении товара или услуг. Важно найти «средство психологического убеждения, которое может не только влиять на целевую аудиторию, но и изменять отношения аудитории к проблеме» [3, с. 176].

В настоящее время реклама воздействует на сознание, формируя ощущение, что кто-то пытается внедриться в частную жизнь. Когда человек чувствует, что им управляют, у него возникает вполне закономерное сопротивление. В случае, когда рекламе удастся «проскочить» психологическую защиту, ее влияние более сильное.

Интересен тот факт, что человек не всегда понимает свои потребности, однако он формирует свои стремления, чтобы избавиться от эмоционального дисбаланса, испытать что-то приятное, получить удовольствие. Мотивы также не всегда осознаны потребителем, они могут быть сформированы под воздействием влечений, определенных установок, состояний, эмоций и т. д.

В рекламной индустрии широко используются разнообразные способы воздействия на людей на различных уровнях, которые подтверждают факт того, что реклама – это сложный социально-психологический феномен, способный заглянуть в самые дальние уголки человеческого сознания. Цель рекламы – задеть за живое. В ней завуалировано послание о том, что покупка этого товара или услуги принесет неоценимую пользу, станет приятным актом и сделает по-

ребителя счастливее, чем сейчас. Рассмотрим некоторые методы воздействия рекламы.

Так, на информационном уровне происходит передача информации о товаре, убеждение потребителя в необходимости его приобрести. Реклама объясняет, чем может пригодиться товар, описывает его основные свойства. На этом уровне хорошо зарекомендовал себя метод совета. Суть его заключается в том, что, когда в рекламном сообщении утверждается, что «вы сэкономите деньги и приобретете качественный товар по достаточно выгодной цене», у потребителя появляется потребность этот товар купить, пока он стоит дешевле обычного. Зачастую цена до выхода рекламной кампании искусственно завышается, а покупателю невдомек, что продавец и не собирался снижать цену. Для усиления воздействия может быть использован метод личного обращения, суть которого в том, чтобы в рекламном сообщении обратиться к потребителю на «ты» или достаточно точно указать, кому и с какой целью необходимо приобрести продвигаемый товар.

Реклама воздействует также и на эмоциональную сферу, например, когда отражает близкий социальный круг: друзей и семью. Часто этот прием используется в рекламе безалкогольных напитков, игрушек, детских товаров, путешествий. Например, если в кадре показывают людей, отдыхающих на пляже или на горнолыжном курорте, все увиденное тут же отражается в воображении, формируя воспоминания или создавая предвкушение. Такая реклама напрямую ничего не продает, она возбуждает у потребителя лишь эмоции. Но это на первый взгляд. На самом деле, под воздействием сформированных (нужных рекламодателю) эмоций, потребитель более склонен к покупке, чем когда-либо.

Один из сильных механизмов воздействия, вызывающих желание купить, – это реклама с акцентом на возврат молодости, привлекательности и красоты (например, когда звучит: «Купите эту сыворотку для лица, и вы станете на 10 лет моложе...», «Купите эти духи и вы станете самой желанной...»). Эффективная реклама должна побудить человека пойти и купить этот товар, замотивировать его, показать, что с помощью данного товара удовлетворяется его потребность («быть красивым/молодым»). Итак, если реклама говорит: «Купи этот товар, и ты получишь эти ощущения», то с точки зрения психологии она составлена грамотно.

Можно выделить ряд механизмов, применяемых при внедрении рекламы в человеческое сознание, например внушение. В сообщении происходит убеждение в необходимости рекламируемого товара, в сроках его приобретения («купи прямо сейчас, иначе цена возрастет»). Внушение подразумевает воздействие на психику человека с целью снизить его сознательность, критичность и оценку окружающего. В

этом случае потребитель склонен делать импульсивные покупки (до 90 % от всех покупок). Таким образом могут приобретаться даже очень дорогие вещи. Еще один часто используемый механизм – это заражение. Воспринимая рекламу, потребитель ставит себя на место героя в кадре, при этом он перенимает его поведение, соотносит свою проблему/потребность с проблемой героя сюжета, анализирует, как именно рекламируемый товар решает проблему. Все это и приводит к покупке товара. Этот механизм можно продемонстрировать на примере стирального порошка. «Подруга постирала этим порошком, ей понравилось. Соседка постирала этим порошком, ей понравилось. Теперь и я хочу постирать этим порошком». Причем психика человека будет подсказывать, что «другой порошок стирает хуже».

Создатели рекламы для усиления воздействия на потребителя информацию проводят через различные системы его восприятия (зрительные, звуковые и образные). В этом случае, действуя однонаправленно, рекламное сообщение будоражит психику человека. Пример такой рекламы: «Вафли, шоколад, и Вы почувствуете дух Америки. Арахис, карамель, и Вы увидите, как выглядит Америка. Кокосы, миндаль, и Вы услышите звуки Америки». Нередки случаи, когда в отражении какого-либо свойства товара задействуют различные системы восприятия человека. Так, в продвижении помады можно абсолютно по-разному отразить ее цвет («кричащая помада», «яркая помада», «нежная помада»).

Иногда не имеет значения, какой товар рекламируется, какого он качества и кто производитель, гораздо важнее, чтобы рекламное сообщение стимулировало потребителя покупать как можно больше и чаще, тем самым удовлетворяя свои бесконечные потребности, сформированные самой же рекламой. При этом могут быть использованы различные формулы, самой распространенной из которых является AIDA (внимание – интерес – желание – действие). И выходит так, что у потребителя «нет шанса» остаться без покупки.

В заключение можно отметить, что в конструировании современного рекламного сообщения учитывается большое количество психологических аспектов, а также форм подачи рекламного материала и его восприятие потребителем. Реклама решает обширные задачи, так как от нее требуется не только вызвать интерес к продвигаемому товару или услуге, но и стимулировать потребителя к покупке. Вследствие этого нужно все время искать возможности пробудить интерес покупателя и максимально нацелить его на товар, предлагаемый рекламодателем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Питько О. А. Технологии копирайтинга в электронных СМИ как средство психологического воздействия // Результаты научных исследований : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 15 февраля 2016 г., г. Тюмень. В 4 ч. Ч. 2. Уфа, 2016. С. 176–178.

## НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ

**А. О. Пленкова, А. В. Глазков**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: anastasia.plenkova10@gmail.com*

Эффективная научная коммуникация – это приобретенный навык, включающий в себя способность понимать, как другие воспринимают мир, регулировать уровень языка, предвидеть вопросы и взаимодействовать на человеческом уровне с окружающими, читать или слушать. Как и любой навык, его нужно отрабатывать.

Коммуникативная компетентность в исследованиях зарубежных авторов употребляется редко. Чаще они используют такие понятия, как коммуникативная эффективность, коммуникативная компетенция или коммуникативная эффективность, которые близки к нему по значению. Понятие «коммуникативная компетенция» был введен американским антропологом Д. Хаймсом [7]. Ученый считал, что речь имеет свои правила, которым подчиняются правила грамматики, что дает возможность использовать язык в процессе общения. Иными словами, компетентность здесь отражает готовность человека к выполнению определенной деятельности и включает в себя не только когнитивные составляющие (умения и знания), но и некогнитивные (мотивацию, ценностные ориентации, нравственные установки). При изучении вопросов компетентностного подхода и профессиональных компетенций исследователь Е. В. Тармаева под компетенцией понимает совокупность вопросов и полномочий, позволяющих индивиду выполнять свои профессиональные обязанности [8]. Автор указывает, что коммуникативный компонент позволяет личности раскрыться в процессе общения, и этот компонент также включает в себя воспитательное воздействие обучения.

Такие специалисты по интересующему нас вопросу, как С. Е. Шишов и И. Г. Агапов, представляют компетентность как способность и готовность специалиста к активизации межличностных умений и знаний, а также общих способов выполнения действий, полученных в процессе обучения в своей профессиональной деятельности [9]. Эти ученые обратили внимание на важность разработки специальных методик, помогающих в формировании компетенций в процессе подготовки специалистов. Особенно важными в данном случае являются коммуникативные компетенции, поскольку их можно назвать как надпрофессиональные, в связи с тем что они необходимы в каждой профессиональной деятельности системы человек – человек.



Следует обратить внимание на подход, при котором компетентность понимается как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знаний, умений, навыков, способов деятельности), предписанных по отношению к определенной совокупности предметов, процессов и необходимых для эффективной и продуктивной работы по отношению к ним [5]. Из этого исходит, что под компетентностью мы подразумеваем владение индивидом определенной компетенцией, а также его обращение с предметом деятельности, куда входит умение интегрировать знания и навыки, методы их использования в изменяющихся условиях.

Разнообразие видов профессиональных компетенций, востребованных в той или иной профессии, дает нам право подчеркнуть, что в каждой профессиональной группе существует относительно стабильный диапазон требований или профессиональных стандартов, предъявляемых к тем видам деятельности, и, естественно, к людям, которые занимаются данной деятельностью [4].

Для того чтобы определить значение коммуникативной компетентности, необходимо ориентироваться на различные подходы, определяющие ее компоненты. Часть исследований базируется на социально-перцептивном подходе, основанном на концепциях Б. Г. Ананьева [3]. Проведенный ученым и его последователями ряд исследований позволил выявить некоторые личностные качества, необходимые в процессе общения и обеспечивающие успешность этого процесса. Согласно указанным исследованиям, процесс общения предполагает наличие некоторых личностных качеств, без которых не может быть развития коммуникативных компетенций в дальнейшем.

М. Д. Ильязова в своих исследованиях предложила модель профессиональной компетентности социолога, где коммуникативная компетентность является одной из основных ее составляющих [1]. Она определяется наличием компетентностей в сфере межличностных отношений, социального контекста профессиональной деятельности социолога, обеспечивающих продуктивность его трудовой деятельности [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 «Социология» также выделяются компетенции, которые можно охарактеризовать как элементы коммуникативной компетентности социолога. К ним относятся:

- 1) владение культурой мышления, способность к обобщению, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
- 2) умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);
- 3) готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-3) [9].

Согласно Профессиональному кодексу социолога, который был принят VI Всесоюзной конференцией Советской социологической ассоциации в марте 1987 г., можно выделить важность коммуникативной компетентности для социолога [6], которая проявляется в поддержании и ведении контактов с коллегами, тактичности, общительности и умения профессионально и точно доносить информацию.

Исходя из всего вышесказанного, необходимо обращать внимание на развитие коммуникативной компетентности в процессе обучения у будущих социологов, что бывает не всегда. В связи с этим нами было проведено исследование по определению уровня развития коммуникативной компетентности у студентов-социологов.

Для изучения коммуникативных навыков студентов-социологов использовалась методика исследования коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявского, В. А. Федорошина) (КОС). Анализ полученных результатов проводился с помощью специальной компьютерной программы для статистической обработки данных (SPSS). Выборку составили 26 студентов направления «Социология» Института социальных наук Иркутского государственного университета (табл.).

Таблица

Распределение данных по методике КОС (В. В. Синявский, В. А. Федорошин)

Уровень	Коммуникативные способности	
	Количество	Доля, в %
Низкий	4,00	15,00
Ниже среднего	6,00	23,00
Средний	9,00	34,60
Высокий	4,00	15,00
Очень высокий	3,00	11,40
Всего	26,00	100,00

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что 15 % студентов имеют низкий показатель по шкале коммуникативных способностей. Их можно охарактеризовать как обладающих низким уровнем коммуникабельности. Таким студентам гораздо сложнее найти общий язык с респондентами, осуществлять «полевую» работу в социологических исследованиях. Почти четверть исследуемых (23 %) имеет уровень развития коммуникативной компетентности ниже среднего. Таких студентов можно описать как предпочитающих самостоятельно не идти на контакт, имеющих сложности в будущей профессиональной сфере.

Студентов, набравших баллы, соответствующие среднему уровню развития коммуникативных склонностей (34,6 %), можно описать как не ограничивающих себя в общении. Они способны без больших затруднений осуществлять прямую работу с респондентами. Испытуемым же с высоким уровнем развития коммуникативных склонностей

легко устанавливать контакт, они выполняют свою работу в гораздо больших объемах. Студенты-социологи, набравшие самые высокие баллы (11,4 %), общительны с респондентами, без труда находят подход к сложным опрашиваемым, открыты, заинтересованы в процессе исследования и нацелены на положительный результат.

Таким образом, по результатам методики можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность у студентов-социологов развита недостаточно. Исходя из этого, встает вопрос о развитии коммуникативной компетентности в качестве системного элемента подготовки будущего социолога, как детали профессиональной специфики. Ведь ошибочные прогнозы в социологических исследованиях порой вызваны не только общеметодологическими проблемами их проведения, такими как неверный выбор прогнозного сценария, неправильного распределения «голов» респондентов, колеблющихся с выбором. Существуют и вопросы преодоления недоступности респондентов либо их неискренности, зачастую связанных с недостаточной коммуникативной подготовкой интервьюеров. В связи с этим встает вопрос о необходимости разработки технологии развития коммуникативной компетентности у будущих социологов на следующем этапе нашего исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ильязова М. Д. Методологические аспекты проблемы формирования модели выпускника вуза специальности «Социолог. Преподаватель социологии» // Метод. поиск: проблемы и решения. 2007. № 2. С. 10–12.
2. Ильязова М. Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов // Вестн. Астрахан. гос. техн. ун-та. 2008. № 4 (45). С. 227–238.
3. Лиознова Е. В. Структура субъекта общения в свете идей Б. Г. Ананьева о субъекте // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Социология. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-subekta-obscheniya-v-svete-idey-b-g-ananieva-o-subekte> (дата обращения: 20.03.2021).
4. Мамедова А. В. Коммуникативная компетентность будущего специалиста // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-budushego-spetsialista> (дата обращения: 13.03.2021).
5. Недбаева С. В., Недбаев Д. Н., Ткаченко В. В. Коммуникативная компетентность: содержание и структура // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-soderzhanie-i-struktura> (дата обращения: 20.03.2021).
6. Профессиональный кодекс социолога. URL: [http://www.eso-online.ru/bank\\_informacii/professionalnye\\_kodeksy/professionalnyj\\_kodeks\\_socologa](http://www.eso-online.ru/bank_informacii/professionalnye_kodeksy/professionalnyj_kodeks_socologa) (дата обращения: 20.03.2021).
7. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture> (дата обращения: 20.03.2021).
8. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей. Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2017. 24 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 «Социология». URL: <https://base.garant.ru/5638249/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 20.03.2021).

## ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**А. Э. Полиякина, А. В. Глазков**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,  
Иркутск, Россия*

*E-mail: polinyakina2013@mail.ru*

Профессиональная и практико-ориентированная деятельность будущих выпускников факультета психологии предъявляет к личности особые требования: умение в отношениях с клиентом быть искренним, понимать эмоциональное состояние клиента, искренне отражать и передавать чувства, переживаемые в настоящий момент. Возможность следовать вышеуказанным требованиям у студентов-психологов происходит благодаря знакомству с одним из важнейших инструментов практического психолога – эмпатией, и развитию эмпатических способностей в ходе образовательного процесса. В связи с этим было проведено исследование с целью определения актуального состояния эмпатии в образовательном процессе подготовки будущих психологов. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». В данной работе приняли участие студенты 1-го курса, в количестве 43 чел., средний возраст участников составил 18–19 лет. Объектом исследования мы определили эмпатию как профессионально-важное качество психолога, предметом – актуальное состояние развития эмпатии в образовательном процессе вуза.

Анализ источников по проблеме показал следующее. В нашей стране большинство гуманитарных вузов открывают двери психологических факультетов, куда каждый год поступают студенты. Для того чтобы будущий психолог смог реализовать себя в профессиональной деятельности, недостаточно одних теоретических знаний в области психологии. Настоящий профессионал должен обладать профессионально-важными качествами. Поэтому изучение и формирование эмпатии как профессионально-важного качества, а также способности постигать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, сочувствовать ему, быть готовым к помощи являются сегодня особо актуальными в области практической психологии [6, с. 14].

Эмпатия в специфике будущей профессиональной деятельности студентов-психологов является не только профессионально-важным качеством, но и личностным, способствующим развитию эмпатического понимания окружающих и адекватному реагированию на их состояние и проблемы. На наш взгляд, эмпатия является процессом, включающим чувствительность к состоянию другого, сопереживание, разде-

ление чувств, осмысление, рациональное переструктурирование материала эмоциональных явлений и установку, мотивирующую на помощь другому. При этом мы видим и единый процесс, целостность которого задается его целенаправленностью и произвольностью [5, с. 27].

Анализ теоретических данных показал, что такой многокомпонентный процесс, как эмпатия, характеризуется развитием эмпатических способностей, которые выражаются в следующем: это рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии, идентификация и способность к эмоциональному отклику [2, с. 157–164]. Перечисленные способности, в свою очередь, проявляются в двух формах эмпатии: сопереживании и сочувствии.

Сопереживание и сочувствие как формы эмпатии мы рассматривали, опираясь на теоретическое обоснование Т. П. Гавриловой. Так, сопереживание воспринимается как переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним [4, с. 150]. Сочувствие же выступает как один из социальных аспектов эмпатии, более формализованное выражение своего состояния по поводу переживаний другого человека [Там же, с. 154]. При этом восприятие внутреннего мира другого человека в любом случае предполагает сохранение эмоциональных оттенков, которое должно поддерживаться силой эмоциональной реакции, ее активностью, поэтому важным аспектом также является возможность развивать эмпатию в условиях образовательного процесса [3, с. 149]. Это позволит будущим выпускникам умело проявлять эмпатические способности в ходе осуществления практической деятельности, создавая атмосферу теплых доверительных отношений с клиентом.

Уровень развития эмпатических способностей у студентов 1-го курса факультета психологии в 2019–2020 г. был исследован нами с помощью авторской методики В. В. Бойко. Данная методика позволила определить выраженность и степень использования в эмпатическом общении ряда критериев или необходимых перцептивных составляющих, определяемых как способности к эмпатии или эмпатические способности. Для исследования эмпатии используется методика «Шкала эмоционального отклика», которая позволяет выявить общие эмпатические тенденции испытуемого, такие параметры, как степень выраженности эмоционального отклика и мера соответствия/несоответствия переживаний объекта и субъекта эмпатии. В роли объектов эмпатии могут выступать социальные ситуации и люди, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни.

Таблица

Средние показатели параметров эмпатии по методике В. В. Бойко

	ОУЭмп	РКЭмп	ЭКЭмп	ИКЭмп	УСЭмп	ПСЭмп	ИДЭмп
Средние показатели	20,7	3,5	3,3	2,8	4,2	3,3	3,5
Стандартное отклонение	3,8	1,0	1,5	1,4	0,9	1,3	3,8

Условные обозначения: ОУЭмп – общий уровень эмпатии; РКЭмп – рациональный канал эмпатии; ЭКЭмп – эмоциональный канал эмпатии; ИКЭмп – интуитивный канал эмпатии; УСЭмп – установки, способствующие эмпатии; ПСЭмп – проникающая способность к эмпатии; ИДЭмп – идентификация в эмпатии.

Доминирующим среди остальных каналов эмпатии, как видно из таблицы, является канал установок в эмпатии (среднее значение  $4,2 \pm 0,9$ ), который характеризует неосознаваемую или сознательную установку личности действовать, поступать определенным образом, стереотипно понимать ситуацию или партнера по общению. Особую значимость эмпатические установки приобретают при слушании, выступая в качестве постоянной готовности принимать точку зрения другого человека и стремления учитывать ее в собственной деятельности.

Стоит отметить, что значение по общему уровню эмпатических способностей (среднее значение  $20,7 \pm 3,8$ ) свидетельствует о том, что у студентов преобладает заниженный уровень эмпатии (см. табл.). Такие показатели можно объяснить выбором нежелательной профессии, что выражается в отсутствии мотивации к профессиональной деятельности психолога. Многие исследования показывают, что у высокомотивированных студентов-психологов на протяжении всей учебы эмпатия только повышается [6; 7]. Ведь эмпатия развивается, прежде всего, как личностное качество, для развития которого необходимо желание постигать ее сущность. В свою очередь, это обуславливается стремлением понимать и принимать других, потребностью быть понятым и принятым ими.

Рассматривая выраженность каналов, передающих эмпатическую информацию, мы определили, что у 17 % отсутствует один, наиболее отчетливо выраженный эмпатический канал, у 20 % является доминирующим эмоциональный канал, у 15 % – интуитивный и у 21 % – рациональный.

Развитый интуитивный канал эмпатии в начале обучения помогает студентам-психологам превосходить поведение партнеров, действовать в условиях дефицита первоначальной информации о них, опираясь на опыт, лежащий в подсознании. Интуитивное понимание в

процессе эмпатического общения не обременяет его определенной стратегией поведения, поскольку на уровне интуиции формируются и обобщаются всевозможные сведения о партнерах, что наделяет студентов возможностью «вчувствования» другого человека. Выраженность рациональности и эмоциональности в эмпатии позволяет студентам анализировать свои эмпатические возможности и находить подход к любому человеку.

Также стоит отметить невыраженную тенденцию в проникающей способности к эмпатии (среднее значение  $3,3 \pm 1,3$ ), что сказывается на умении создавать атмосферу открытых, доверительных и искренних отношений. Своим собственным поведением и отношением к партнерам мы можем как способствовать информационно-энергетическому обмену, так и противостоять ему. Расслабление клиента способствует процессу эмпатии, а атмосфера напряженности определенно препятствует раскрытию и достижению эмпатического понимания [9, с. 234].

Вышесказанное можно объяснить тем, что отсутствие жизненного опыта и практики в профессиональной деятельности могут сказываться на развитии и формировании профессионально-важных и личностных качеств студентов-психологов, а именно эмпатии и ее составляющих. Также важным фактором в развитии эмпатии является мотивация студентов к данной деятельности. Поскольку развитые эмпатические способности являются особо значимыми для тех, чья работа непосредственно связана с людьми, то профессия психолога предполагает именно тесное взаимодействие с людьми (их состоянием, проблемами и др.).

Уровень выраженности способности к эмоциональному отклику (среднее значение  $24,3 \pm 3,8$ ) характеризует студентов-психологов как недостаточно способных эмоционально откликаться на переживания другого человека. Причины, повлиявшие на результаты, опять же вызваны недостатком практической деятельности в рамках будущей профессии и развитием эмпатии как личностного качества, о чем уже говорилось ранее. Низкий уровень развития эмпатии создает трудности в установлении контактов с людьми, понимании эмоциональных проявлений и поступков. Если учитывать результаты по предыдущей методике, то вполне объяснимо то, что у студентов преобладает рациональный канал эмпатии. В совокупности с невыраженной способностью эмоционального отклика это обеспечивает более продуктивную деятельность при индивидуальной работе, чем при групповой, склонность к рациональным решениям, практичность, деловой подход [1, с. 49]. Следовательно, полученные результаты могут найти отражение в некоторых сферах профессиональной деятельности психолога, к примеру в психодиагностике или частной практике.

Таким образом, эмпатия предполагает эмоциональные, непосредственные реакции на поведение других людей, сочувствие им, предугадывание их состояний. При этом эмпатия способствует идентификации себя с человеком, который находится в затруднительном положении, мысленной постановке себя на его место и оказанию на этой основе действенной помощи, что находит отражение в эмоциональном отклике [8, с. 62–63]. Вышеуказанные данные свидетельствуют о том, что студенты-психологи все же не лишены эмоционального отклика и способны проявлять его по отношению к собеседнику или будущему клиенту в определенных ситуациях.

В рамках нашего исследования мы планируем отследить динамику формирования и развития эмпатических способностей в ходе образовательного процесса у тех же самых студентов, но уже на 3-м году обучения и опробовать в качестве технологии развития эмпатических способностей ряд тренинговых встреч с целью развить эмпатические способности и научить студентов применять их на практике. Ведь эмпатия предполагает эмоциональные, непосредственные реакции на поведение других людей, сочувствие им и предугадывание их состояний, что непосредственно отражается на эффективности работы будущего психолога с клиентом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бенеш Н. Л. Эмпатия как важнейшее личностное качество // Альманах современной науки и образования. 2007. № 1. С. 49–51.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 472 с.
3. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 464 с.
4. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 147–158.
5. Гилпенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруентной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 20–30.
6. Зюзя А. А., Бражникова А. Н. Эмпатия как одна из составляющих нравственности будущего профессионала // Учен. зап. Ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 6. С. 12–16.
7. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа / пер. О. Исаковой, М. Глущенко. 2000. № 1. С. 44–59.
8. Пашукова Т. И. Эмпатия как компонент общения // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга (в семье, школе, коллективах). М., 1979. С. 62–63.
9. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. М. : Рефл-бук, 1997. 320 с.



## К ВОПРОСУ О ТРЕВОЖНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

**О. Н. Хмелева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: hmeloks@mail.ru*

Тревожные расстройства – распространенное явление в современном обществе. Это сложное многомерное понятие, включающее тревогу и страх. Понятия тревоги и страха имеют существенные отличия. Так, тревога – это сигнал об угрожающих, но неопределенных изменениях в окружающей действительности, включая организм индивида, имеющий приспособительное значение. Уровень тревоги, равно как и время ее возникновения, не прогнозируемы, имеют свойство неопределенного беспокойства [1], описываемого как чувство общего опасения и ожидания угрозы [2]. Традиционно выделяются два вида тревоги: базовая (личностная) и ситуативная (развивающаяся при стрессе).

Вопросам тревожности уделяли внимание многие исследователи (Ф. Б. Березин, Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов), эти вопросы нашли отражение в работах авторов соответствующих теорий (З. Фрейд, К. Хорни, Ч. Спилберг, Х. Айзенк).

Страх также является защитой организма, но возникает на действие угрожающего стимула [3]. То есть в тревоге и страхе имеется объединяющий эмоциональный компонент. Отличие состоит в объекте, реальности угрожающего стимула, если у тревоги это лишь возможность угрозы, то у страха – реальная угроза.

Тревога и тревожность сопровождается наличием тревожных расстройств (фобий), влияние на формирование которых имеют как наследственные, так и социальные факторы. При этом основной характеристикой социофобии является сохраняющийся значительный временной промежуток, страх перед социальными ситуациями, в том числе ситуациями, в которых оценивается успешность [4]. Встреча с данными ситуациями практически всегда влечет тревожную реакцию, в связи с чем чаще всего они избегаются или переносятся с большой напряженностью.

Таким образом, на первый план в работе с тревожными расстройствами выходят психологические защиты, которые позволяют длительное время поддерживать психологические механизмы социальной адаптации людей с данными расстройствами.

Имеется ряд исследований, демонстрирующих психофизиологическую связь тревожности с активацией определенных зон коры головного мозга, соответствующих психологическим механизмам защиты:

отрицанию, подавлению. Выраженность психофизиологических показателей напряженности защит коррелирует с уровнем стресса.

В основе проблем, возникающих у сотрудников правоохранительных органов, могут находиться сложности социально-психологической адаптации сотрудников. Можно отметить связь сложности адаптации, нарушения поведения у молодых сотрудников правоохранительных органов с отклонениями в становлении характера, которые нередко возникают на фоне акцентуаций характера.

Ряд авторов (А. Е. Ливчко, К. Леонгард, Л. Я. Иванов, В. В. Ковалев, Б. Н. Алмазов) отмечают, что акцентуации – это проявления крайних вариантов нормы. То есть акцентуированные индивиды отличаются гипертрофированностью отдельных черт характера, которые могут облегчать или затруднять социальную адаптацию. Причинами, нередко затрудняющими адаптацию, являются в том числе и психиатрические синдромы: астенический, депрессивный, параноидный. Именно эти синдромы часто сопровождается тревогой, которую можно рассматривать как общую синдромальную характеристику большинства психических аномалий.

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов отмечается напряженностью, высокими психологическими и физическими перегрузками, работой в экстремальных условиях, кроме того, характеризуется тенденцией к повышенной перечисленной ситуации, что, несомненно, дополнительно оказывает стрессогенное воздействие на психику сотрудников правоохранительных органов.

Особенности профессиональной деятельности сотрудника, такие как регламентация деятельности нормами права и морали [5], необходимость принятия решения в условиях дефицита времени, повышенная ответственность за принятые решения, воздействия психических и физических перегрузок и другие, могут существенно влиять на личностные характеристики и, как следствие, приводить к развитию профессиональной деформации личности [6]. Явления деформации личности имеются в любой профессиональной деятельности. Существенно подвергаются указанному явлению и сотрудники правоохранительных органов. Следствием негативного влияния профессии на личность является возникновение разных специфических состояний, в том числе агрессивности и тревожности.

В частности, у сотрудников правоохранительных органов профессиональные деформации, как правило, проявляются на четырех уровнях.

1. Общие профессиональные деформации сотрудников правоохранительных органов, характерные в большей степени для работников со стажем: синдром «асоциальной перцепции», при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель.

2. Специальные профессиональные деформации, возникающие в процессе специализации по профессии: у следователя может разви-

ваться правовая подозрительность, у оперативного сотрудника – актуальная агрессивность.

3. Профессионально-типологические деформации, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности (темперамента, способностей, характера) на психологическую структуру деятельности. В результате складываются профессионально и личностно обусловленные комплексы:

– деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности, перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скепсис;

– деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (завышенная самооценка, гипертрофированный уровень притязаний и проч.);

– деформация, обусловленная чертами характера: властолюбие, доминантность, индифферентность и др.

4. Индивидуализированные деформации, обусловленные особенностями работников различных профессий. В процессе продолжительного выполнения профессиональной деятельности происходит психологическое сращивание личности и профессии, отдельные профессионально важные качества, так же как и профессионально нежелательные, чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению акцентуаций (сверхответственность, трудовой фанатизм и др.).

Следствием любых деформаций в профессиональной деятельности является психическая напряженность, конфликты, кризисы, снижение продуктивности.

Кроме того, профессиональная деформация, как правило, имеет довольно сложную динамику проявлений в профессиональной деятельности человека и затрагивает различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, проявления определенных черт личности, в том числе и рассматриваемой нами тревожности.

Объективная опасность профессиональной деформации существует для молодых сотрудников.

Тревожность определяется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Термином «тревога» обозначают переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности [7].

Формы тревожности разнообразны. А. М. Прихожан выделяет две основные категории: 1) открытую – сознательно переживаемую и проявляемую в поведении; 2) скрытую – в разной степени неосознаваемую.

мую, проявляющуюся либо в чрезмерном спокойствии, либо иным способом косвенно.

Личностная тревожность подвигает индивида к восприятию и оценке объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут угрозу [8]. То есть тревожность является эмоциональной реакцией на опасность, расплывчатой и неопределенной, при этом тревога вызывается такой опасностью, которая угрожает самой сущности личности. Основная психодинамическая функция тревоги – помогать человеку избегать осознанного выявления у себя неприемлемых инстинктивных импульсов и поощрять удовлетворение этих импульсов надлежащими способами в подходящее время [9]. Психологические защитные механизмы личности помогают осуществлению этих функций, а также охраняют человека от захлестывающей его тревоги.

Защита – это прежде всего способ избежания тревоги, возникающей, если бы мы допустили мысль о намерении совершить или совершении нами поступка, который мог бы привести к наказанию, чувству вины или ощущению собственной неполноценности. «Психологическая защита» – это психоаналитический термин, обозначающий особую регулятивную систему, используемую личностью для устранения психологического дискомфорта, переживаний, угрожающих я-образу, и сохранения его на уровне, желательном и возможном для данных обстоятельств. Важнейшие психологические защиты – вытеснение, проекция, формирование реакции, фиксация и регрессия. Все механизмы защиты характеризуются общими позициями: 1) отвергают, фальсифицируют или искажают реальность, 2) действуют бессознательно, так что человек не подозревает об их существовании.

Наиболее приемлемыми оказались теории, в основу которых легла психоаналитическая модель защиты, например теория психологической защиты Р. Плутчика (1974). Ее основная идея в том, что механизмы психологической защиты являются производными эмоций, а эмоции определяются как базовые средства адаптации.

Исследования Р. Плутчика позволили описать 16 защитных механизмов, составляющих сферу психологической защиты: двигательная активность, компенсация, отрицание, замещение, фантазия, идентификация, интеллектуализация, интроекция, изоляция, проекция, рационализация, образование реакции, регрессия, подавление, сублимация, аннулирование. Кроме того, автор отмечает, что защитные механизмы характеризуются биполярностью (противоположностью) в той мере, в которой полярны лежащие в основе восемь основных эмоций, присущих всем людям.

Проведенные в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации на сотрудниках органов внутренних дел исследования (Е. В. Камнева) установили взаимосвязь агрессивности и тревожности как проявления профессиональной деформации с механиз-

мами психологической защиты сотрудников органов внутренних дел. Автором использованы методики диагностики самооценки Ч. Д. Спилберга, Л. Ханина; диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля».

Данное исследование установило, что у большинства сотрудников отмечается умеренный уровень личностной и ситуативной тревожности. Высокий уровень тревожности отмечен у 27,5 % испытуемых (выборка 80 чел.).

Те же результаты отражены в работе, проведенной в Магнитогорском государственном техническом университете имени Г. И. Носова (руководитель Е. М. Разумова). В исследовании, проведенном по методике Ч. Д. Спилберга по выявлению личностной и ситуативной тревожности у сотрудников правоохранительных органов, отмечается, что показатели ситуативной и личностной тревожности находятся на среднем уровне.

Указанные данные могут свидетельствовать о том, что сотрудники правоохранительных органов адекватно оценивают экстремальные ситуации, не видят угрозы своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций.

Таким образом, анализ литературы показал: системная напряженная психоэмоциональная деятельность сотрудников правоохранительных органов может приводить к профессиональной деформации личности, в том числе с проявлениями состояния тревожности, что негативно сказывается и на профессиональном развитии; в работу психолога с сотрудниками правоохранительных органов обязательно должна включаться диагностика тревожности и ее профилактика. На следующем этапе нашего эмпирического исследования мы планируем разработку и апробацию технологий профилактики тревожности с учетом специфики работы в правоохранительных органах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. С. 13–21.
2. Kepinski A. Lek. Warszawa, 1977. P. 20–22.
3. Poldinger W. Aspects of anxiety // *Anxiety and tension – new therapeutic aspects*. Basel, 1970. P. 7–21.
4. Перре М. Клиническая психология. СПб. : Питер, 2003. 1312 с.
5. Жене П. Страх действия как существенный элемент меланхолии // *Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер*. М., 1984. С. 192–202.
6. Дружилов С. А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности // *Журн. приклад. психологии*. 2004. № 2. С. 56–62.
7. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
8. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. 304 с. (Библиотека педагога-практика). URL: <http://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.htm#p1>
9. Фрейд З. Психология бессознательного. М. : Просвещение, 1990. 447 с.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ТИПА МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

**В. С. Ходакова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: veronika-hodakova@mail.ru*

Одной из актуальных проблем современной педагогической психологии, требующих оперативного разрешения, является проблема тревожности в подростковом возрасте, что отмечается как в статистических отчетах, так и в исследованиях психологов, педагогов, медицинских работников и других специалистов, связанных со школьным образованием. При этом тревожность школьника как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности» [1], выступает как многомерная проблема, оказывающая деструктивное влияние как на психическое, так и на соматическое здоровье ребенка; трансформирующая мотивы успеха, творчества, самораскрытия обучающегося в мотивы избегания неудач, вызывающая снижение самооценки и уровня притязаний; ухудшающая работу интеллектуальной сферы школьника, что в конечном итоге негативно влияет на эффективность учебной деятельности.

Ввиду этого в психологии ведется поиск психологических переменных, которые непосредственно связаны с тревожностью, для эффективной коррекции тревожности. В современной науке достаточно хорошо исследованы связи тревожности с личностными свойствами, однако взаимосвязь тревожности с когнитивным компонентом отражена недостаточно. С другой стороны, в психологии исследовано, что тип реакции подростка на стресс, включая страхи и тревожность, зависит от того, каким образом он обрабатывает информацию, от типа мышления [2].

В связи с этим было проведено исследование с целью определения взаимосвязи между тревожностью и типом мышления. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 26», всего было обследовано 64 обучающихся 9-го класса. Для диагностики типа мышления использовалась методика определения типа мышления в модификации Г. В. Резапкиной. Эта методика позволяет выделить следующие типы мышления.

1. Предметно-действенное мышление свойственно людям, которые усваивают информацию через движения. Обычно они обладают хорошей координацией движений. Их руками создан весь окружающий

нас предметный мир. Они водят машины, стоят у станков, собирают компьютеры. Без них невозможно реализовать самую блестящую идею. Это мышление хорошо развито у спортсменов, танцоров, артистов.

2. Абстрактно-символическим мышлением обладают многие ученые – физики-теоретики, математики, экономисты, программисты, аналитики. Они могут усваивать информацию с помощью математических кодов, формул и операций, которые нельзя ни потрогать, ни представить. Благодаря особенностям такого мышления на основе гипотез сделаны многие открытия во всех областях науки.

3. Словесно-логическое мышление отличает людей с ярко выраженным вербальным интеллектом (от лат. *verbalis* – словесный). Благодаря развитому словесно-логическому мышлению ученые, преподаватель, переводчик, писатель, филолог, журналист могут сформулировать свои мысли и донести их до людей. Это умение необходимо руководителям, политикам и общественным деятелям.

4. Наглядно-образным мышлением обладают люди с художественным складом ума, которые могут представить и то, что было, и то, что будет, и то, чего никогда не было и не будет, – художники, поэты, писатели, режиссеры. Архитектор, конструктор, дизайнер, художник, режиссер должны обладать развитым наглядно-образным мышлением.

5. Креативность – это способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи. Это редкое и ничем не заменимое качество, отличающее людей, талантливых в любой сфере деятельности.

Результаты представлены на рис. 1.

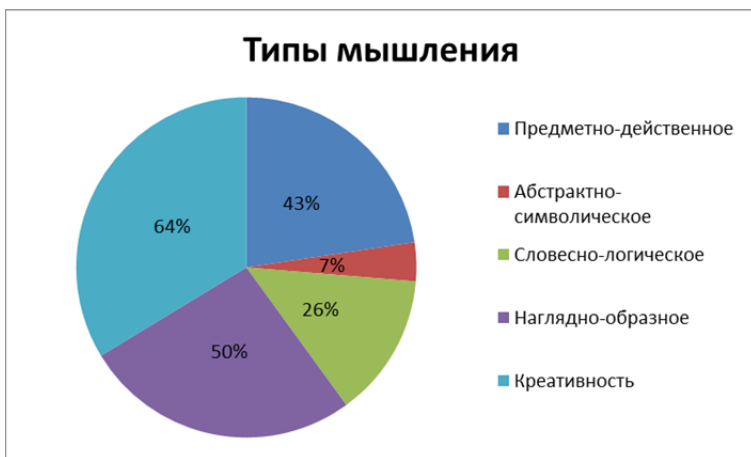


Рис. 1. Результаты диагностики типа мышления

Тревожность школьников диагностировалась с помощью методики «Шкала личностной тревожности» (А. М. Прихожан).

Результаты представлены на рис. 2.

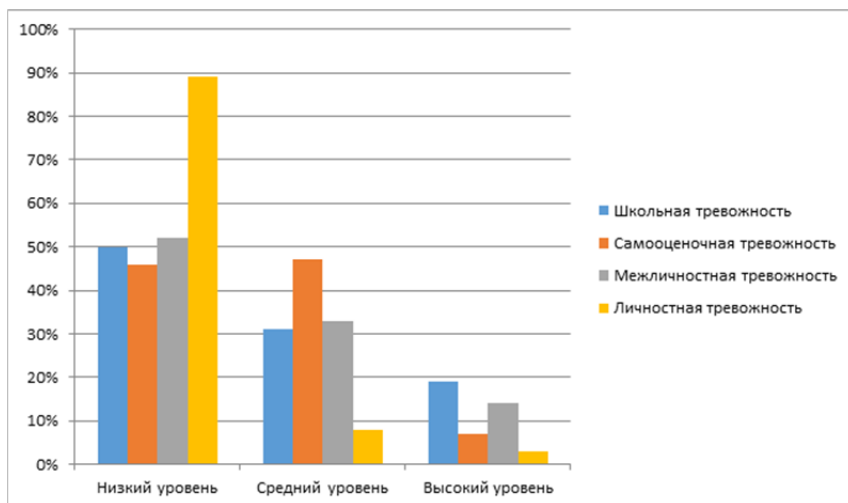


Рис. 2. Результаты диагностики тревожности

Проведенный на следующем этапе попарный анализ корреляций шкал типа мышления и тревожности с помощью критерия Пирсона показал следующее.

На статистически значимом уровне ( $p \leq 0,05$ ) была обнаружена взаимосвязь между личностной тревожностью и предметно-действенным мышлением.

Это говорит о том, что в подростковом возрасте предметно-действенный тип мышления уже не позволяет проанализировать достаточно сложные в этом возрасте проблемы и найти оптимальные решения этих проблем. С другой стороны, этот тип мышления свойственен большому количеству подростков, что обуславливает их высокую тревожность. Соответственно, одним из направлений снижения личностной тревожности подростков является развитие их абстрактно-символического мышления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. С. 120.
2. Андреева В. А. Тип мышления как детерминанта стрессоустойчивости личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 6–12.



## ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТОЛЕРАНТНОСТИ

**Н. Г. Шангареева, Е. Л. Трофимова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: nadyapetrunova@mail.ru*

Проблема межэтнического взаимодействия интересна для рассмотрения в связи с многонациональностью и мультикультурностью Российской Федерации. На одной лишь территории Иркутской области проживают представители более 100 национальностей – русские, буряты, украинцы, белорусы, татары, армяне и многие другие. Повышенный интерес к изучению этнической идентичности в современном обществе обусловлен потребностью человека в систематизации своей жизни, необходимостью принятия доминирующих в данном сообществе ценностей, символов, норм поведения и т. д. Одним из показателей трансформации этнической идентичности является рост этнической интолерантности (нетерпимости). Толерантность и интолерантность являются главной проблемой межэтнических отношений в условиях роста напряженности между представителями разных народов. Проблеме толерантности, в том числе этнической, посвящено большое количество работ таких авторов, как Г. У. Солдатова, Н. М. Лебедева, Л. Г. Почебут, В. Ю. Хотинец, Е. И. Шлягина, Ю. П. Иванова и др. [2–4; 7; 9]. Изучением этнической идентичности занимались Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова, Л. М. Дробижева, А. П. Садохин и др. [1; 6; 7; 8].

Современный вуз является поликультурным и полиэтническим пространством и включает в себя множество различных национальных групп. Будущему специалисту для полноценного функционирования в поликультурном социуме необходимо уметь выстраивать позитивный межкультурный диалог на основе взаимопонимания и взаимоуважения.

Целью нашего исследования было изучение особенностей этнической идентичности, уровня толерантности и их взаимосвязи у студентов. Исследование проводилось в интернет-среде, поэтому наша выборка состояла из студентов Иркутска (ИГУ, БГУ, ИрНТУ, ИрГАУ), Кургана (КГУ) и Саратова (СГУ). Респондентами стали студенты вузов в количестве 81 чел. в различных возрастных категориях (72 чел. в возрасте от 18 до 24 лет, 5 чел. – от 25 до 35 лет, 5 чел. – от 36 лет). В своем исследовании мы использовали следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), Вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура), методику «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) [5].

Методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой направлен на выявление шести основных типов этнической идентичности – этнонигилизма, этнической индифферентности, позитивной этнической идентичности (нормы), этноэгоизма, этноизоляционизма и этнофанатизма. Эти типы идентичности обладают различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности, начиная от отрицания своей собственной идентичности, сопровождающегося негативизмом и нетерпимостью, и заканчивая высшей степенью нетерпимости по отношению к другим этническим группам (этнофанатизм).

С помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой мы устанавливали общий уровень толерантности студентов. Опросник позволяет посмотреть такие субшкалы, как этническая толерантность, социальная толерантность и толерантность как черта личности.

Вопросник для измерения толерантности В. С. Магун был выбран нами как дополнительный и позволил подтвердить данные, полученные с помощью экспресс-опросника Г. У. Солдатовой. В дальнейшем этот вопросник позволит оценить эффективность тренинга, направленного на формирование позитивной этнической идентичности, который мы будем проводить со студентами.

Результаты исследования показали, что большинство испытуемых обладают позитивной этнической идентичностью: у 55 % – высокий показатель, у 44 % – средний. Лишь у одного студента низкий показатель по данной шкале, что говорит об отрицательном отношении как к своему народу, так и к другим. Если говорить о шкале этнонигилизма, то 41 % студентов присущи низкие показатели и 59 % – средние. Это может свидетельствовать о том, что студенты не избегают своих этнических групп, норм и с пониманием относятся к культуре своего народа. По шкале «этническая индифферентность» результаты получились следующие. У 23 % – высокие показатели, у 75 % – средние и у 1 % – низкие. Такие показатели говорят о том, что лишь у одного процента испытуемых (1 чел.) не размыты границы этнической принадлежности, у 23 % – размытая этническая идентичность, которая выражается в неопределенной этнической принадлежности.

Что касается шкал, в которых можно проследить изменение этнического самосознания по типу гиперидентичности, то результаты получились следующие. По шкале «этноэгоизм» 55 % респондентов демонстрируют низкие показатели, 41 % – средние. 4 % респондентов обладают высокими и повышенными показателями. Высокие показатели проявляются на вербальном уровне, могут предполагать напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп. 70 % респондентов демонстрируют низкие, 24 % – средние и 6 % – высокие показатели по шкале «этноизоляционизм». У респондентов с высокими показателями заложены представления о превос-

ходстве своего народа, о необходимости «очищения» национальной культуры и недопустимости межэтнических брачных союзов, им может быть присуща ксенофобия. Этнофанатизм присущ 9 % респондентов – у них высокие и повышенные показатели. Это может проявляться в готовности идти на любые действия, чтобы отстоять права своей этнической группы. Результаты представлены на рис. 1.

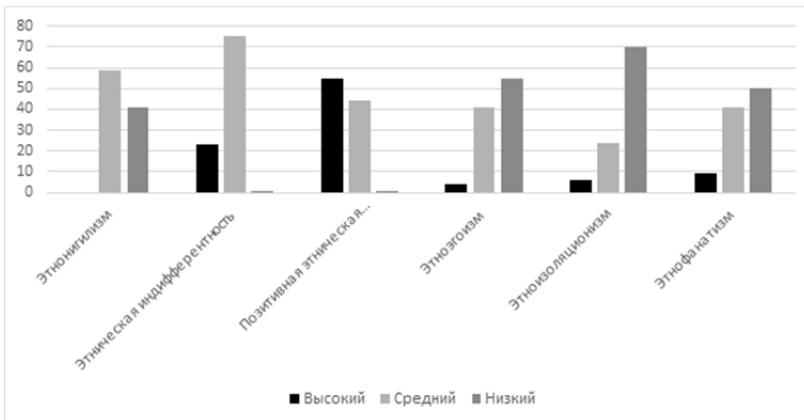


Рис. 1. Результаты методики «Типы этнической идентичности», в %

Описывая результаты экспресс-опросника Г.У.Солдатовой, мы можем заключить, что большинству респондентов присуща толерантность в той или иной степени: 93 % имеют средний уровень, 5 % – высокий. 2 % респондентов присущ низкий уровень толерантности, что говорит о наличии у них выраженных интолерантных установок по отношению к окружающим людям и миру в целом. Представляя результаты по субшкале «этническая толерантность», можно отметить, что данный вид толерантности присущ также большинству: 24 % имеют высокий уровень и 69 % – низкий. 7 % респондентов обладают низким уровнем, что может проявляться в нетерпимости и негативном отношении к представителям других этнических групп, отрицательно сказываться на процессах межэтнической коммуникации. По субшкале социальной толерантности респондентов с низким уровнем больше (14 %). 9 % присущ высокий уровень, 77 % – средний. Респонденты с низким уровнем толерантности могут проявлять интолерантность в форме нетерпимости по отношению к различным социальным группам: меньшинствам, преступникам, психически больным людям и др. Толерантность как черта личности также присуща подавляющему большинству студентов: 5 % имеют высокий уровень, 93 % – средний. 1 % обладает низким уровнем по данной шкале, что может проявлять-

ся в установках, убеждениях, личностных чертах, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. Результаты представлены на рис. 2.

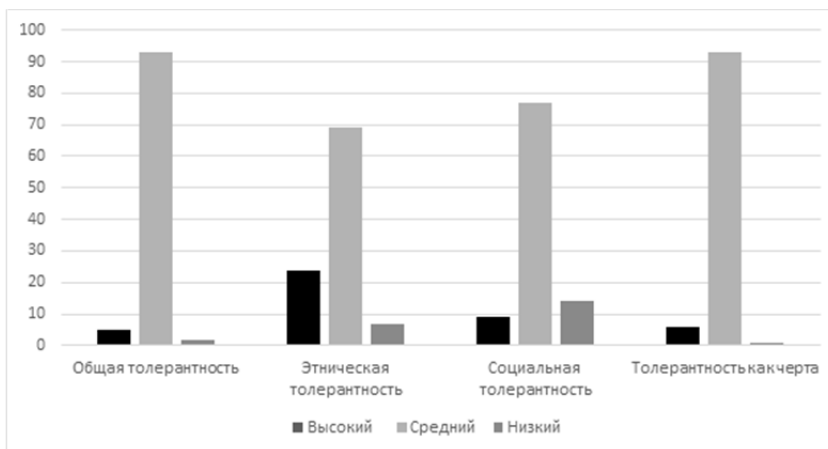


Рис. 2. Результаты методики «Индекс толерантности», в %

Таким образом, мы можем говорить о том, что современный студент обладает позитивной этнической идентичностью, при этом границы ее размыты. Он с пониманием относится к культуре своего народа и его нормам. Толерантность проявляется избирательно, в зависимости от ситуации – как этническая, так и социальная.

Дальнейшая работа будет состоять из математико-статистической обработки результатов эмпирического исследования, проведения программы формирования позитивной этнической идентичности и замера его эффективности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова И. С., Душина Т. В., Микеева О. А. Человек этнический: проблема этнической идентичности // *Вопр. Соц. теории.* 2010. Т. 4. С. 396–408.
2. Истомина О. Б. О типах этнической идентичности // *Социол. исслед.* 2011. № 11. С. 61–65.
3. Психологические исследования этнической толерантности / Н. М. Лебедева, В. Ю. Хотинец, А. А. Выходил, Ю. А. Гаурова. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2003. 240 с.
4. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб. : Питер, 2012. 336 с.
5. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.
6. Рьжова С. В. Этническая идентичность в контексте толерантности. М. : Альфа-М, 2011. 280 с.
7. Солдатова Г. У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // *Век толерантности : науч.-публицист. вестн. М.*, 2001.
8. Стефаненко Т. Г. *Этнопсихология.* 4-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2009. 368 с.
9. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2002. 124 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ

**А. А. Шведова**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: shvedova.anna95@mail.ru*

В настоящее время общество испытывает потребность в людях, которые способны нестандартно мыслить, осуществлять поиск обдуманных решений, основанных на самостоятельном исследовании. Современная система образования выдвигает особые требования к уровню развития личности. Чтобы быть успешной личностью, нужно научиться реагировать на изменение окружающей действительности, а для этого необходимо владеть навыками мыслительных операций, а также развивать познавательные функции, одной из которых является память [1].

Память – определяющий аспект детского развития, которое идет по двум направлениям – опосредованного и непосредственного запоминания. Память заключается в запоминании, сохранении и последующем узнавании и воспроизведении того, что было в прошлом. Каждый школьник запоминает и воспроизводит материал по-разному. Ребенок, который запоминает с помощью вспомогательных средств, строит умственные операции иначе, нежели запоминающий непосредственно. В первом случае требуются не столько сила памяти, сколько умение создавать новые связи, богатое воображение, хорошо развитое мышление, т. е. те психические качества, которые при непосредственном запоминании не играют существенной роли. Запоминание становится максимально продуктивным, когда включает активную мыслительную работу, когда на смену механическому повторению приходит способность к логическому преобразованию информации, т. е. используются специальные приемы запоминания [4].

Существуют большие индивидуальные различия памяти. Она может быть хорошей по отношению к одним предметам, явлениям и плохой по отношению к другим. Некоторые дети прекрасно запоминают термины и очень слабо – даты, правила, другие – наоборот. Одни школьники могут быстро вспомнить выученное и дать нужный ответ, другие не могут скоро и легко воспроизвести то, что когда-то запомнили [2].

Напомним, что структура памяти состоит из трех уровней: сенсорная, кратковременная и долговременная. Во время практики было проведено констатирующее исследование уровней развития кратковременной и долговременной памяти подростков. Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 23, в котором приняли участие

52 обучающихся 7-х классов в возрасте 13–14 лет. Для исследования были выбраны следующие методики: «Заучивание 10 слов А. Р. Лурия», «Память на цифры».

В ходе исследования были получены следующие результаты. Методика «Заучивание 10 слов А. Р. Лурия» позволила изучить процессы памяти, такие как запоминание, сохранение и воспроизведение, а также выявить уровень кратковременной и долговременной памяти. Ребятам необходимо было послушать и запомнить 10 слов, для этого исследователь повторял эти слова 5 раз. Первое прочтение слов позволило выявить объем кратковременной слуховой памяти. Уровень долговременной памяти был определен посредством воспроизведения слов через час. Результаты исследования обобщены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень	Кратковременная слуховая		Долговременная слуховая	
	(кол-во)	%	(кол-во)	%
Высокий	5	10	40	77
Средний	35	67	8	15
Низкий	12	23	4	8

Согласно данным табл. 1, среди обучающихся 7-х классов высокий уровень кратковременного запоминания выявлен у пяти ребят (10 %). Средним уровнем развития кратковременного запоминания характеризуются 67 % (35 чел.) испытуемых. 23 % (12 чел.) имеют низкий уровень развития кратковременного запоминания.

Из табл. 1 видно, что 17 % (40 чел.) испытуемых имеют высокий уровень долговременного запоминания. Средний уровень был выявлен у восьми подростков (15 %). Низким уровнем долговременного запоминания обладают четыре ребенка (8 %). Исходя из представленных результатов табл. 1, можно сделать вывод о том, что объем кратковременной слуховой памяти необходимо развивать.

Получив результаты исследования по методике «Заучивание 10 слов», нами было проведено исследование объема зрительной кратковременной памяти по методике «Память на числа», которая позволяет выявить объем развития кратковременной зрительной памяти. Исследование проводилось следующим образом: на доске было написано 12 двухзначных цифр, затем были продемонстрированы обучающимся в течение 20 сек. После чего ребятам необходимо было записать цифры, которые они запомнили. Были получены следующие результаты (рис. 1).

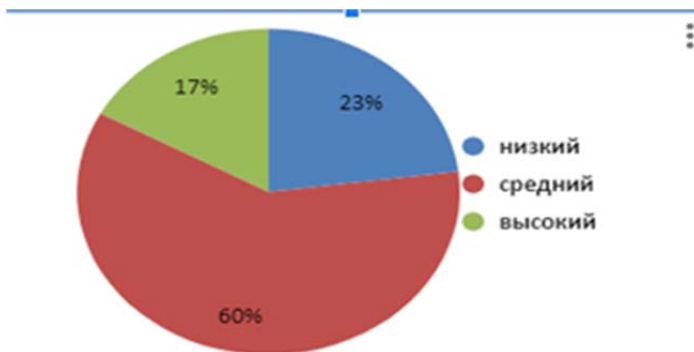


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Память на числа»

Из данных рис. 1 мы видим, что у 17 % (9 чел.) испытуемых преобладает высокий уровень кратковременной зрительной памяти. Средний уровень выявлен у 31 ребенка (60 %). Низкий уровень развития кратковременной памяти имеют 23 % (12 чел.) испытуемых.

На основе результатов исследования была сформирована экспериментальная группа в составе 16 чел., у которых был выявлен низкий уровень зрительного и слухового запоминания. После чего мы провели опрос среди обучающихся по выявлению трудностей запоминания.

При опросе ребят были выявлены проблемы запоминания материала на уроках из-за большого объема информации. Многие отметили, что трудности возникают на уроках истории при запоминании дат, событий, терминов, личностей; на уроках литературы – многие подростки не запоминают произведения и не могут выучить стихотворение. Обычное заучивание материала приводит к тому, что через какое-то время ученик забывает и не может воспроизвести информацию. Некоторые обучающиеся считают, что в век информационных технологий и гаджетов незачем запоминать большой объем информации, если ее можно найти в любой момент в интернете или записной книжке телефона.

После первичной диагностики обучающихся нами была разработана программа психологических технологий по развитию памяти, которая включает в себя приемы, упражнения [3]. Программа рассчитана на 10 занятий, время проведения одного занятия: 40 мин. Во время практики была начата апробация программы по развитию памяти. Нами были проведены восемь занятий, которые были направлены на формирование и совершенствование у подростков разнообразных приемов смысловой проработки материала, составляющих основу логической памяти.

Во время занятий с подростками были использованы приемы для развития памяти, такие как опорные пункты, составление плана, груп-

пировка, схематизация, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала.

Схематизация – прием, при котором то, что нужно запомнить, описывается или изображается в основных чертах, с помощью схемы, рисунка, таблицы, либо дается упрощенное представление этой информации. Рассмотрим пример: ребятам дано задание – составить схему управления государством, используя данные слова: «Сенат», «Император», «обер-прокурор», «Синод», «провинция», «коллегии», «генерал-прокурор», «губерния». На следующем занятии обучающимся предлагается выбрать одно из слов схемы, после чего ребята должны выстроиться так, как составлена схема. Таким образом, проверяется уровень усвоения знаний.

При использовании приема группировки необходимо разбить материал на группы по каким-либо основаниям. Для развития памяти на уроках истории, через прием группировки, нами было дано задание: подросткам зачитывались имена правителей, которые нужно было запомнить, а также разбить по группам: правители XV в., правители XVI в., правители XVII в. (Алексей Михайлович, Иван III, Иван Грозный, Василий II, Василий III, Василий Шуйский, Федор Иванович, Михаил Федорович, Василий I), после чего ученики называли себя именами правителей, затем рассаживались по рядам, обозначенным по векам. На следующем занятии ребятам предлагалось вспомнить имя правителя и сесть за парту того ряда (века), в котором он правил.

Во время апробации программы были проведены восемь занятий. Школьники занимались два раза в неделю в течение месяца. Первые занятия проводились под руководством психолога, затем обучающийся получал индивидуальные задания по каждой технологии и выполнял их в домашних условиях. После проведенных занятий было выполнено повторное исследование развития памяти по методикам: «Заучивание 10 слов», «Память на числа» (табл. 2).

Таблица 2

Результаты повторной диагностики

Уровень	Методика			
	«Заучивание 10 слов»	«Заучивание 10 слов» (повторная)	«Память на числа»	«Память на числа» (повторная)
Высокий	5 (10 %)	6 (11 %)	9 (17 %)	13 (25 %)
Средний	35 (67 %)	41 (79 %)	31 (60 %)	36 (69 %)
Низкий	12 (23 %)	5 (10 %)	12 (23 %)	3 (6 %)

Анализ результатов повторной диагностики показал, что технологии по развитию памяти приводят к улучшению памяти. Из 16 чел. низкий уровень развития слухового запоминания выявлен у 5 чел., а



зрительной памяти – у 3 чел. Большинство школьников имеет средний уровень слухового запоминания (10 чел.) и зрительного запоминания (9 чел.). Также необходимо отметить, что высокий уровень слухового запоминания имеет один человек, а зрительного запоминания – четыре человека.

Таким образом, после проведения занятий была зафиксирована положительная динамика по развитию памяти школьников. Технологии, используемые во время занятий, позволяют развивать как слуховую, так и зрительную память. Также были составлены рекомендации для учителей, что позволит развивать память обучающихся во время уроков.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Балашова Е. Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях // Педагогика и психология. 2008. № 10. С. 36–38.
2. Корниенко Н. А. Развитие памяти у детей школьного возраста. М.: Росмэн, 2006. 384 с.
3. Маслова В. И., Вайберг М. И. Игры и упражнения по развитию памяти у школьников. Чебоксары : КЛИО, 2007. 16 с.
4. Подлиняев О. Л. Эффективная память. Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2006. 200 с.

## ОЦЕНКА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА ПРИ СКЛОННОСТИ К АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ МЕТОДОМ ОКУЛОГРАФИИ

**Е. Н. Ягина**

*ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»*

*Курск, Россия*

*E-mail: lizochka.nikolaevna.00@mail.ru*

Актуальность использования метода окулографии для изучения цветового гнозиса при склонности к алкогольной зависимости обусловлена возможностью выявления нарушений функционирования коры, а также проявлений зависимого поведения на ранних этапах зависимости. Исследование функции цветового гнозиса у людей со склонностью к алкогольной зависимости предполагает избирательное отношение к некоторым стимулам, символам и предметам, определяющим объект зависимости (гипотеза). Проведя анализ источников, которые раскрывают особенности восприятия цвета в норме и патологии, стало понятно, что вопрос о соотношении цветового гнозиса и особенностей общего восприятия у людей, склонных к алкогольной зависимости, остается малоизученным. Таким образом, целью данного исследования является изучение особенностей цветового гнозиса у склонных к зависимому поведению с точки зрения нейропсихологии.

Обоснование выбора метода. Цветовой гнозис как сложноорганизованный механизм, детерминируемый работой различных структур мозга (латеральный и дорсальный зрительные пути, 8, 9 и 46-я области коры), включает в себя комплекс операций, которые человек выполняет, воспринимая спектр цветов и их оттенков зрительным анализатором [3]. Движения глаз, на уровне организации психики, включены в познавательные процессы и процессы деятельности человека (в том числе регулирование движений) (рис.).

В этих движениях проявляются закономерности организации данных процессов, степень их развития, сохранности либо деструкции, а также общее состояние человека. Таким образом, глазодвигательные реакции несут важную для исследователя информацию о состоянии процессов центральной нервной системы. Получить ее можно при помощи метода регистрации окулоmotorной активности – окулографии.

Диагностический инструментарий. Для оценки степени склонности к алкогольной зависимости используют: тест «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевич; исследовательские диагностические критерии синдрома зависимости по МКБ-10 [1]; тест оценки сохранности когнитивных функций MoCA Montreal; ассоциативный экспе-

римент [2]; пробы на цветовой гнозис: совмещение цветовых оттенков; оценка цветных изображений предметов; тест на дальтонизм по полихроматическим таблицам Рабкина. Изучение глазодвигательных реакций проводят с помощью окулографа на цветовые стимулы, представляющие объект зависимости.



Рис. Основные каналы связи деятельности человека с движениями его глаз

Дизайн исследования. Выборку представляют лица от 18 до 23 лет. Перед включением в выборку определяется сохранность когнитивных функций. Контрольная группа – лица без синдрома зависимости и значимых результатов теста В. Д. Менделевич – без склонности к зависимому поведению. Экспериментальная группа – лица с данным синдромом и значимыми результатами теста – склонные к зависимому поведению. Первый этап эмпирической части – беседа, наблюдение, тестирование, анкета. Второй этап – нейропсихологические пробы на цветовой гнозис. Третий этап – изучение глазодвигательных реакций на избирательные стимулы при помощи окулографа.

По результатам исследования определяются:

- 1) качественные особенности цветового гнозиса;
- 2) особенности глазодвигательных реакций на нейтральные и значимые ассоциативные стимулы;
- 3) значимые цвета в качестве ассоциативных стимулов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная организация здравоохранения : офиц. сайт. URL: <https://www.who.int> (дата обращения: 24.03.2021).
2. Запесоцкая И. В. Состояние зависимости: метапсихологический подход: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2012. 374 с.
3. Перегуда С. Н. Нейропсихологическое исследование факторов восприятия цвета при алкогольной зависимости // Коллекция гуманитар. исслед. 2016. № 11. С. 110–123.

## **ВЛИЯНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА НА УРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**

**М. В. Яковлева**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: mariya\_ykovleva@mail.ru*

Одним из основных принципов государственной гражданской службы Российской Федерации (далее – гражданская служба), установленных в ст. 4 Федерального закона от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», является принцип профессионализма и компетентности государственных гражданских служащих Российской Федерации (далее – гражданские служащие), на полноценную реализацию которого направлено большинство кадровых технологий, в том числе наставничество.

В связи с принятием Федерального закона от 29 июля 2017 г. № 275-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственной гражданской службе Российской Федерации”» на гражданской службе введена новая система профессионального развития гражданских служащих, основанная на расширении возможностей государственных органов по повышению профессионализма и компетентности кадрового состава посредством организации не только дополнительного профессионального образования гражданских служащих, но и иных мероприятий, направленных на приобретение новых знаний и умений, их оперативное обновление и обмен опытом.

Согласно п. 5 Положения о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации, утвержденного Указом Президента Российской Федерации от 21 февраля 2019 г. № 68, наставничество осуществляется в целях формирования у молодых гражданских служащих профессиональных знаний и умений, надлежащего исполнения ими должностных обязанностей, ознакомления с особенностями прохождения гражданской службы в соответствующем государственном органе.

В службе государственного финансового контроля Иркутской области (далее – Служба) распоряжением от 27 декабря 2019 г. № 293-сп утверждено Положение о наставничестве в Службе.

Наставничество дополняет собой систему профессионального развития гражданских служащих и является инструментом целенаправленной кадровой политики государственного органа по формированию кадрового состава, обеспечению преемственности специальных профессиональных знаний относительно сфер его деятельности, сохранению морально-этического климата и развитию государственно-служебной, профессиональной культуры.

Основные задачи наставничества определены в п. 3 Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации, утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2019 г. № 1296: 1) повышение информированности гражданского служащего, в отношении которого осуществляется наставничество (далее также – наставляемый), о целях и задачах государственного органа; 2) ускорение процесса адаптации наставляемого, развитие у него умений самостоятельного, качественного и своевременного исполнения его должностных обязанностей; 3) повышение мотивации наставляемого к эффективной и долгосрочной гражданской службе.

Можно выделить следующие преимущества наставничества: 1) постоянное тесное взаимодействие наставляемого с наставником непосредственно во время исполнения должностных обязанностей; 2) наставничество осуществляется на служебном месте, что позволяет при содействии наставника совмещать исполнение должностных обязанностей с профессиональным развитием; 3) наставляемый приобретает необходимые знания и опыт практического решения задач по замещаемой должности гражданской службы, которые невозможно получить при реализации иных методов профессионального развития; 4) наставничество достаточно локализовано по своему применению как по целям и задачам, так и по времени их достижения [3].

Кроме того, посредством осуществления наставничества можно повысить: мотивацию и вовлеченность гражданских служащих и, как следствие, результативность их профессиональной служебной деятельности; взаимопонимание между гражданскими служащими, а также формирование и поддержание дружелюбной среды в коллективе, что способствует снижению издержек на реализацию задач и функций государственного органа; удовлетворенность гражданских служащих условиями службы в государственном органе; стабильность кадрового состава, главным образом из числа молодых гражданских служащих.

Как показал анализ литературы, одной из ключевых проблем для государственных служащих, особенно вновь принятых, снижающих продуктивность их деятельности, является высокая вероятность социальной фрустрированности – состояния психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением сотрудника в социальных иерархиях [2].

Опасность фрустрации заключается в том, что под ее влиянием сотрудник пытается защититься от реальности, меняясь при этом в худшую сторону. Последствиями фрустрации нередко становятся необъяснимая агрессия; комплексы; общий регресс личности.

Фрустрация возникает в ситуации, которая воспринимается субъектом как угроза удовлетворению той или иной его потребности. Она проявляется в ряде эмоциональных процессов, таких как разочарование, тревога, раздражение [1].

В связи с этим возникла необходимость провести исследование влияния технологии наставничества на социальную фрустрированность служащих. За период 2019–2020 гг. и первый квартал 2021 г. в службе государственного финансового контроля Иркутской области (далее – Служба) из 36 вновь принятых сотрудников одиннадцати был назначен наставник из числа старших по должности государственных гражданских служащих Иркутской области в Службе. Такой уровень внедрения наставничества в отношении вновь принятых сотрудников объясняется тем, что наставничество осуществляется по решению руководителя Службы, в основном в случае поступления впервые на государственную гражданскую службу Иркутской области, при условии наличия в отделе Службы наставника из числа старших по должности гражданских служащих (заместителя начальника отдела, так как начальник отдела не может быть наставником).

По результатам проведенной диагностики (опросник профессиональной дезадаптации, опросник Вассермана – Бойко) сотрудников, принятых в 2019–2020 гг., выявлено, что у сотрудников, прошедших наставничество, уровень дезадаптации и социальной фрустрированности несколько ниже (примерно на 7 %), чем у сотрудников, не прошедших через систему наставничества.

На снижение уровня дезадаптации и социальной фрустрированности у вновь принятых сотрудников, прошедших через систему наставничества, повлияло наличие у таких сотрудников возможности обратиться к старшему сотруднику (наставнику) за советом по окончании системы наставничества (им легче обратиться за помощью к другому сотруднику, установлены более дружеские отношения), у них выше качество выполнения поручений на первоначальном этапе (быстрее адаптировались, получили необходимые знания о работе в целом, помощь от наставника в подготовке ответов на поручения).

В целом можно сделать вывод о том, что система наставничества в Службе оказывает незначительное влияние на процесс адаптации новых сотрудников, так как в результате отбора кандидатов на должности принимаются сотрудники, уже имеющие необходимые компетенции и стаж государственной гражданской службы в Иркутской области.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. СПб.: ВМИИ, 2008. 212 с.
2. Константинов В. В., Дьяков В. В. Социально-психологическая адаптация личности в контексте связи социальной фрустрированности и персональной идентификации // Соврем. исслед. соц. проблем. 2012. № 11. С. 4–16.
3. Красникова Я. В. Наставничество как способ повышения эффективности использования кадровых ресурсов предприятия // Проф. ориентация. 2017. № 2. С. 230–233.

*Научное издание*

# **ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Материалы  
XX Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием

Иркутск, 23–24 апреля 2021 г.

ISBN 978-5-9624-1941-1

Редакторы: *Н. А. Михайлова, А. В. Врон*

Темплан 2021 г. Поз. 55  
Уч.-изд. л. 27,4

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ  
664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124