

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Факультет психологии



СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
«XXXVI Мерлинские чтения – 2021»

(16 декабря 2021 г., Россия)

Пермь
ПГГПУ
2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет психологии

СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РАСТУЩЕГО
ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
«XXXVI Мерлинские чтения – 2021»

(16 декабря 2021 г., Россия)

Пермь
ПГПУ
2022

УДК 159

ББК 88

С 34

Редакционная коллегия:

А.Ю. Калугин, Д.О. Смирнов, А.Н. Дресвянкина

Системное исследование индивидуальности растущего человека как субъекта образования : матер. Всерос. с междун. участ. науч.-практической. конф. «XXXVI Мерлинские чтения – 2021» (16 декабря 2021 г., Россия) / ред. кол. А.Ю. Калугин, Д.О. Смирнов, А.Н. Дресвянкина; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2022. – 3,0 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel® Celeron® и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов; 1024 Мб RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл.: с титул. экрана. – Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-907459-55-7

В сборнике представлен анализ современного состояния системных исследований индивидуальности; обсуждаются возможности использования научных достижений в области психологии в практике образования; рассматривается феноменология растущего человека как субъекта образования.

Для исследователей, студентов, аспирантов, преподавателей и педагогов, практикующих психологов, а также всех интересующихся проблемами теории, методологии и практики интегрального исследования индивидуальности.

УДК 159

ББК 88

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907459-55-7

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2022

© Факультет психологии, 2022

Содержание

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

<i>Вяткин Б.А.</i>	ПЕРМСКАЯ НАУЧНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ХРОНИКА	8
--------------------	--	---

ОСНОВНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

<i>Аликина Е.Л.</i>	ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	16
<i>Андреева О.С., Виноградова Ю.С.</i>	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	21
<i>Василенко В.Е., Голубицкая Д.И.</i>	Я-КОНЦЕПЦИЯ И ОБРАЗ ВЗРОСЛОСТИ У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ	28
<i>Никитина О.В., Васюра С.А.</i>	СВЯЗЬ СТИЛЯ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ ВИТАЛЬНОЙ УГРОЗЫ	35
<i>Вильчес-Ногерол В.В., Машикова А.С.</i>	ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВЫХ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	42
<i>Вихман А.А., Башкова М.В.</i>	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСТОЙЧИВОСТИ К ФРЕЙМОВОМУ ЭФФЕКТУ	47
<i>Гурова О.В., Ежова Л.Х.</i>	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ АНТИСУИЦИДАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ	55
<i>Данилова М.В.</i>	ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	61
<i>Клименко А.И.</i>	НЕФОРМАЛЬНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ И УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА	70
<i>Константинов В.В., Осин Р.В.</i>	АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА	79
<i>Митрофанова Е.Н.</i>	ДИНАМИКА СФЕР АКТИВНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	85
<i>Михайлова Н.Ф., Краско А.С., Фаттахова М.Э., Миронова М.А., Вячеславова Е.В.</i>	СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ, ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И СТИГМАТИЗАЦИЯ У ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ СТУДЕНТОВ	90
<i>Овчинникова Т.Н.</i>	ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ РАССМОТРЕНИЕ ПСИХИКИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ СУБЪЕКТА	98

<i>Продовикова А.Г., Шилова О.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ, ПЕРЕБОЛЕВШИХ COVID-19	107
<i>Романчик Н.В., Кирилина Л.Н., Прожога И.В.</i>	ДИСТАНЦИОННАЯ ПСИХОДРАМА КАК СПОСОБ ПОМОЩИ В ПРОЖИВАНИИ КРИЗИСА ПАНДЕМИИ	116
<i>Ротманова Н.В.</i>	ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ФИНАНСОВОЙ УСПЕШНОСТИ ЧАСТНОПРАКТИКУЮЩИХ ОНЛАЙН ПСИХОЛОГОВ: АНАЛИЗ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	121
<i>Скорынин А.А.</i>	СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	128
<i>Таллибулина М.Т., Ибраева Р.Р.</i>	КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	134
<i>Ткачева О.Ю.</i>	ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПОЗНАНИЮ УЧИТЕЛЕМ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	143
<i>Толочек В.А.</i>	СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ: ФЕНОМЕН, МОДЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ	149
<i>Хотинец В.Ю., Кузьмина А.А.</i>	КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОДРОСТКАМИ И МАТЕРЯМИ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ	154
<i>Чумаков М.В., Чумакова Д.М.</i>	ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РЕЛИГИОЗНОМ КОПИНГЕ СТРЕССА	166
<i>Шадчин И.В.</i>	СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ НАРУШЕНИЙ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ	171

МОЛОДЕЖНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

<i>Бабенко П.С.</i>	АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СКЛОННОСТИ К МАКИАВЕЛЛИЗМУ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ	176
<i>Власова Е.Н.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ С САМООЦЕНКОЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ, С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ	180
<i>Воробьева С.С.</i>	ФОБИИ: ПОНЯТИЕ, ВИДЫ, ПРИЧИНЫ И ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ФОБИЙ	185

<i>Воронина Я. Д.</i>	СПЕЦИФИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	190
<i>Воронцова А.А.</i>	АДАПТАЦИЯ К 5 КЛАССУ В СВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ УЧАЩИХСЯ	194
<i>Глухова Н.В.</i>	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЯЗИ С ОТНОШЕНИЯМИ В СЕМЬЕ	199
<i>Гончаренко В.В.</i>	РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ	205
<i>Гузенкова Е.В.</i>	ВЛИЯНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ В ПЕРИОД ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА ПОКАЗАТЕЛЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ЛЮБОВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ЖЕНЩИН	208
<i>Дорофеева П.В.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ	212
<i>Загородняя А.С.</i>	ОСОБЕННОСТИ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ ТИПОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	218
<i>Захарова М.В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА ПРИ ВЕРТИКАЛЬНОМ И ГОРИЗОНТАЛЬНОМ ТИПАХ КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ	224
<i>Зуева Л.Е.</i>	КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	229
<i>Ибраева Р.Р.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТАТАРСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ	233
<i>Ильиных А.А.</i>	УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СВЯЗИ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ПЕДАГОГОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ	239
<i>Касумова Г.З.</i>	ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	245
<i>Кириллова А.В.</i>	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ	252
<i>Кожушко С.Н.</i>	СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНО-НАПРЯЖЕННЫХ СИТУАЦИЯХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ	257

<i>Козлова Л.А.</i>	ПРОБЛЕМАТИКА ИДЕНТИЧНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ В СВЯЗИ С ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ ПО Э.ГИДДЕНСУ	262
<i>Красильникова И.И.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕПАРАЦИЯ РАННИХ ВЗРОСЛЫХ ОТ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ	267
<i>Красных К.О.</i>	МЕДИТАЦИЯ И ДЫХАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СПОСОБЫ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ В ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ ПЕРИОД	273
<i>Надымова Е.В.</i>	УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ПРЕОБЛАДАЮЩИМИ ОШИБКАМИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ	277
<i>Пантелеева К.В.</i>	ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ЖЕНЩИН, ПОСЕЩАЮЩИХ ПСИХОТЕРАПИЮ	282
<i>Пескишева А.В.</i>	ЛЮБОВНАЯ АДДИКЦИЯ В СВЯЗИ С СЕПАРАЦИЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	288
<i>Петухова А.В.</i>	РАЗРУШЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ НЕСВОБОДЫ ПО КНИГЕ ЭДИТ ЭГЕР «ВЫБОР»	293
<i>Пискунова В.В.</i>	СТАНДАРТИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ»	297
<i>Пустовик В.А.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛА	303
<i>Пустовик В.А., Храмцова Л.М.</i>	СВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ТЕМНОЙ ТРИАДЫ С БАЗИСНЫМИ УБЕЖДЕНИЯМИ И ЭМПАТИЕЙ	308
<i>Рахимова С.Я.</i>	ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА СЕМЬИ	314
<i>Рудина К.А.</i>	ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	321
<i>Сентябрева С.А.</i>	СОННЫЙ ПАРАЛИЧ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ	326
<i>Соловьева М.А.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	332
<i>Соломатина Л.М.</i>	СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ТАНЦОРОВ В СВЯЗИ С УРОВНЕМ СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ	336
<i>Субботина Т.Ю.</i>	ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ	342
<i>Тактуева Ю.Г.</i>	ПСИХОТЕРАПИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	347
<i>Тищенко А.Р.</i>	ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	351

<i>Трунова Е.Н.</i>	ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕВУШЕК С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ	355
<i>Филькова Н.С.</i>	КОПИНГ–СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ КОММУНИКАТИВНЫМИ УСТАНОВКАМИ	359
<i>Храмцова Л.М.</i>	ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	367
<i>Черепанов А.В., Базюк Д.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	373
СПИСОК АВТОРОВ		382

Вступительная статья

ПЕРМСКАЯ НАУЧНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ХРОНИКА

Вяткин Б.А.

Аннотация. Представлен исторический анализ становления, развития и современного состояния Пермской научной психологической школы и её роли в обеспечении качественной психологической подготовки будущих учителей и высокой профессиональной подготовки психологов в системе образования.

Ключевые слова: школа; наука; образование; психологическая подготовка учителей; профессиональная подготовка психологов.

Основатель школы. Пермская научная психологическая школа возникла и сформировалась благодаря деятельности видного отечественного ученого и педагога В.С. Мерлина. Выдающийся психолог-исследователь внес существенный вклад в развитие представлений о темпераменте, личности, способностях, стиле, обогатил общую и дифференциальную психологию, психофизиологию, психологию развития, педагогическую психологию и другие области психологического знания. Наибольшей его заслугой стало создание теории интегральной индивидуальности (ИИ).

История создания школы. Весь путь развития науки и образования показывает, что крупнейшие достижения психологии, как правило, связаны с психологией образования. Примером могут служить концепции психического развития М.Я. Басова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Ф. Лазурского, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина.

Исторически сложилось так, что Пермская научная психологическая школа (ПНПШ) тесно связана с педагогической практикой, психологической подготовкой будущих учителей. Это обусловлено ее происхождением. В 1916 году в Перми был открыт филиал Петроградского университета, который дал начало Пермскому государственному педагогическому институту в 1921 году. Примечательно, что кафедра психологии в нем действовала практически с момента его организации. Далеко не в каждом советском педагогическом вузе того времени была подобная кафедра.

Первым завкафедрой психологии в ПГПИ стал приват-доцент Петроградского университета А.И. Сырцов. В 1930 году при кафедре психологии была открыта аспирантура. В 1931 году профессором кафедры был избран профессор Пермского университета А.Н. Коновалов, получивший

психоневрологическое образование в Петербургском университете. Он возглавил кафедру психологии в ПГПИ в 1935 году и руководил ею по 1942 год, основной сферой его научных интересов было изучение личности ребенка. Он опубликовал брошюру «О воспитательной работе педагога с нервными и запущенными детьми». В ней он раскрывает свое понимание темперамента, как психологического образования, проявляющегося в особенностях эмоционально-волевой сферы, в настроении и психическом темпе. Заслуживает внимания его предположение о том, что на основе темперамента при ряде условий образуется характер. Например, дети холерического темперамента более склонны к нарушению дисциплины.

Преемник А.Н. Коновалова В.В. Пшеничников, став завкафедрой, создал и основательно оснастил лабораторию экспериментальной психологии. Следует отметить, что с 1949 года на кафедре начали работать выпускники отделения психологии философского факультета ЛГУ И.М. Палей и А.И. Ильина. В 1952 году к ним присоединилась их однокурсница А.В. Пенская, окончившая аспирантуру по психологии детского возраста ЛГПИ им. Герцена. Это существенно усилило научно-психологическую составляющую работы кафедры, которая занималась изучением свойств общего типа нервной системы, темперамента и их психологических проявлений, а также взаимоотношениями темперамента и личности.

Таким образом, в начале 1950-х годов прошлого века на кафедре психологии ПГПИ были созданы серьезные предпосылки для появления научной психологической школы. Не случайно В.С. Мерлин, работая в Казанском университете и занимаясь вопросами взаимосвязи физиологических свойств общего типа нервной системы и психологических свойств личности, будучи автором концепции индивидуального стиля деятельности, принял предложение возглавить кафедру психологии в ПГПИ.

Формирование Пермской научной психологической школы началось после переезда В.С. Мерлина в 1954 году в Пермь, где он стал руководителем кафедры психологии, аккумулировав в своем сознании идеи педагогики своего учителя М.Я. Басова и первые ростки зарождающегося у психологов Перми представления об индивидуальных особенностях человека, как целостного образования. Иными словами, он попал в благоприятную среду, соответствующую его научным интересам. По сути, это было началом процесса формирования ПНПШ.

Общая характеристика научно-образовательной деятельности Пермской школы. К моменту переезда в Пермь В.С. Мерлин был уже сложившимся ученым: в 1932 году он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Волевая деятельность и условный рефлекс», в 1950 году –

докторскую диссертацию «Психофизиологическое своеобразие условных рефлексов в структуре волевого акта». Эти и другие работы автора отразили поиск новых форм и методов психологической науки, явились продолжением личностного подхода к изучению психики на основе идей А.Ф. Лазурского и М.Я. Басова и были связаны с практическими задачами отечественной педагогики. Они несли в себе новый подход, который впоследствии будет характерен для всей школы В.С. Мерлина – экспериментальное изучение психики в связи со свойствами нервной системы. В конце 1950 – 60-х годов прошлого столетия в центре научных интересов В.С. Мерлина и его коллектива были проблемы личности, психофизиологии индивидуальных различий, темперамента и индивидуального стиля деятельности. Основные положения теории личности были изложены им в монографии «Очерк психологии личности», вышедшей в Перми в 1959 году. В 1968 и 1970 годах Вольф Соломонович опубликовал в Ученых записках ПГПИ главы из монографии «Проблемы экспериментальной психологии личности», в 1971 году – «Лекции по психологии мотивов человека». В конце 1977 года он подготовил к изданию рукопись монографии «Основы психологии личности», которую удалось опубликовать только в наше время (Мерлин, 2020). В этих работах автор не только поставил вопрос об уникальности, неповторимости каждой личности, но и показал истоки этой уникальности, представил оригинальную позицию в понимании структуры личности, взаимосвязи и влиянии ее отдельных компонентов, т.е. дал ей системное описание.

Другое направление исследовательской деятельности В.С. Мерлина, его учеников и сотрудников – дифференциальная психофизиология. В 1960 году в издательстве «Просвещение» вышел фундаментальный труд В.С. Мерлина «Очерк теории темперамента», который подвел итоги большого периода исследований автора и его учеников. Во второе издание «Очерка...», появившееся в 1973 году, вошли главы, написанные как В.С. Мерлиным, так и его учениками, посвященные возрастному развитию темперамента, взаимосвязи темперамента и способностей, роли темперамента в трудовой, учебной и спортивной деятельности (Мерлин, 2018).

В конце 70-х – начале 80-х годов прошлого столетия начинается новый этап в научном творчестве В.С. Мерлина и его школы, который связан с изучением не отдельных свойств человека, а его целостной индивидуальной характеристики – интегральной индивидуальности. Возник новый системный междисциплинарный подход к изучению человека и психолого-педагогическому обеспечению его развития, который определяется не только объективными требованиями и задачами, но и сложившимися ранее

индивидуальными особенностями человека. Была создана теория интегральной индивидуальности, в свете которой индивидуальность человека рассматривалась как большая самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, состоящая из нескольких иерархических, относительно автономных подсистем или уровней индивидуальных свойств, находящихся в определенной связи друг с другом. Операционализация теории интегральной индивидуальности стала возможной благодаря идее однозначных и много-многозначных связей. Сам В.С. Мерлин неоднократно указывал, что позаимствовал данные термины у кибернетиков, математиков и апологетов теории систем: Л. фон Берталанфи, У.Р. Эшби, В.С. Тьютина. Однако ему удалось из математической абстракции перевести их в исследовательскую практику. Основные положения теории интегральной индивидуальности в завершенном виде и полном объеме были опубликованы только после кончины В.С. Мерлина в 1986 году (Мерлин, 1986).

В постмерлинский период развития ПНППШ учение об интегральной индивидуальности не было забыто, продолжало развиваться, появились новые направления и линии исследования (Воронова, 2008; Вяткин, Дорфман, 2016; Вяткин, Дорфман, 2018; Психология интегральной индивидуальности, 2011). Дальнейшие исследования показали, что большую роль в развитии интегральной индивидуальности (ИИ) играет полисистемность (Полисистемное исследование индивидуальности, 2005). Внимательному изучению подверглись как интраиндивидуальность, так и метаиндивидуальность. Переход от интегрального к полисистемному исследованию требовал качественно иного подхода, прежде всего, интегральная индивидуальность должна была рассматриваться в контексте иных систем, в которые она включена: интегральная индивидуальность и другая интегральная индивидуальность, ИИ – окружающий мир, ИИ – социальная среда, ИИ – индивидуальный стиль, ИИ – профессиональные способности, ИИ – этнос, ИИ – структура семьи, ИИ – психический стресс и т.д.

Теория ИИ получила известность и признание в отечественной психологии (К.А. Абульханова; Э.А. Голубева; Д.А. Леонтьев; В.М. Русалов; В.А. Толочек). Известна она и в зарубежной психологии (см. L. Dorfman, 1995).

В.С. Мерлин был не только крупным ученым в научно-психологической среде СССР, но и замечательным педагогом. Существенной особенностью его педагогической деятельности было то, что вопросы преподавания психологии, а в более широком плане – психологической подготовки студентов педагогического вуза были предметом его постоянного внимания, что справедливо оценивать как вклад ПНППШ в образовательное

пространство страны. Эта работа осуществлялась по нескольким направлениям.

Первое направление связано с собственной преподавательской деятельностью В.С. Мерлина. Он принимал непосредственное участие в подготовке материалов для учебников и учебных пособий, возглавлял работу сотрудников кафедры при подготовке ими пособий и методических рекомендаций, редактировал их материалы. Эта большая работа нашла конкретное отражение в том, что он, во-первых, написал для учебников «Общая психология» (под ред. А.В. Петровского) две главы: «Темперамент» и «Характер» (1970, 1976). Во-вторых, под его руководством коллектив преподавателей кафедры психологии подготовил методическое пособие «Сборник задач по общей психологии», который был опубликован издательством «Просвещение» в 1974 году. В-третьих, при его непосредственном участии были разработаны задания по методике психологического наблюдения, по составлению психолого-педагогической характеристики ученика, программы психологического анализа урока, наблюдение за проявлением свойств темперамента и личности в различных жизненных ситуациях, нашедшее отражение в методических материалах для студентов педагогического вуза по проведению практических и лабораторных занятий, а также по выполнению психологических заданий в период педагогической практики.

Второе направление заключалось в разработке вопросов методики преподавания психологии в педагогическом вузе. Прежде всего необходимо отметить статью В.С. Мерлина в журнале «Вопросы психологии» «Чему и как учить будущих студентов по психологии» (1964, № 4) и книгу «Воспитывать психологическую пытливость у будущих учителей» (Пермь, 1974). В этих работах В.С. Мерлин подчеркивал важность соблюдения принципа воспитывающего обучения. При подготовке школьников к дальнейшему продолжению образования, производственному труду и к жизни совершенно недостаточно усвоение только системы знаний. Творческая трудовая деятельность требует от человека, прежде всего, определенных качеств умственной деятельности: наблюдательности, самостоятельности и активности мышления, критического ума, глубины мышления, гармонического сочетания абстрактно-теоретического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. В.С. Мерлин обосновывает, что изучать психологию с точки зрения слияния обучения с воспитанием – это значит изучать ее под углом зрения проблемы личности, т.е. понятие личности должно стать исходным в изучении психологии и организации педагогической практики. В продолжение сказанного В.С. Мерлин отмечал, что учитель, воспитатель, педагог воздействует не на способности,

интеллект, характер в отдельности, а на личность в целом. В своих работах В.С. Мерлин выделял проблему взаимоотношения личности и коллектива, подчеркивал важность изучения будущими педагогами основ социальной психологии, которая в то время была еще мало изученной отраслью психологического знания. Также подчеркивал важность изучения педагогами основ возрастной и детской психологии, отмечал, что психологическая подготовка учителя невозможна без солидного и прочного знания общей психологии. Психология должна отвечать учителю не на вопрос «Что делать?», а на вопрос «Почему?». Её важнейшая задача воспитывать у учителя психологическую пытливость ума. Только в этом случае, когда педагог постоянно спрашивает себя, какими психологическими условиями, какими свойствами личности ученика объясняются удачи и неудачи в педагогической работе, он в состоянии искать и находить новые творческие приемы педагогического воздействия (Личность и творческая индивидуальность..., 2008).

Третье направление деятельности ученых ПНПШ осуществлялось по линии обсуждения вопросов психологической подготовки студентов и психологических основ преподавания в педагогическом вузе на различного уровня совещаниях и конференциях, где представлялся опыт работы сотрудников кафедры психологии на психологическое профессиональное сообщество страны (Личность и творческая индивидуальность..., 2008).

Четвертое направление образовательной деятельности (в наше время) заключалось в разработке учебников и учебных пособий для вузов России, готовивших психологов системы образования. Это изданные РАО в серии «Библиотека психолога» в 2007 году «Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека», «Психология познания индивидуальности», а также издание в 2013 году пособия «Психология стиля человека» в 2-х томах (1 – учебное пособие, 2 – хрестоматия). Это было связано с появлением в структуре ПГПУ новых учебных подразделений, предназначенных для подготовки профессиональных психологов системы образования. Кроме того на базе ПГПУ был открыт региональный диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций по специальности 19.00.01 (общая психология, психология личности, история психологии). В 2001 году он был преобразован в Совет по защите кандидатских и докторских диссертаций, дав возможность говорить об усилении роли ПНПШ в деле психологизации образовательного пространства России через подготовку специалистов высшей квалификации (кандидатов и докторов психологических наук) для вузов Урала, Поволжья и Западной Сибири.

Ретроспективно оценивая научно-образовательную деятельность ПНПШ, можно говорить о реализации как минимум шести исследовательских программ, которые соотносятся с достижениями школы: исследования темперамента, личности, способностей, индивидуального стиля, активности индивидуальности, интегрального исследования индивидуальности. Формат работы научной школы в настоящее время можно определить как комплексное междисциплинарное теоретико-экспериментальное исследование с оперативным внедрением в практику «Интегральная индивидуальность растущего человека и психолого-педагогическая поддержка его развития в образовательной среде».

В 2021 году на базе ПГГПУ создан Пермский научный центр РАО, который ориентирован на реализацию фундаментальных психолого-педагогических исследований в сфере наук об образовании, связанных с научной проблематикой ПНПШ – психологии интегральной индивидуальности человека.

Сегодня в ПермНЦ РАО развивается направление системной интеграции индивидуальности (Вяткин, Дорфман, 2018). Запланированы фундаментальные исследования индивидуальности как субъекта обучения: 1) системное исследование интегральной индивидуальности растущего человека в контексте разных типов образовательных организаций; 2) познание педагогом индивидуальности субъекта образования; 3) изучение цифровых способностей в структуре интегральной индивидуальности (Вяткин, Вихман, Калугин, 2021).

Важная задача интеграции науки, образования и практики в образовательном пространстве Пермского края реализуется через магистерские программы «Психологическое сопровождение развития индивидуальности в условиях современного образования» и «Семейная психология и семейное консультирование».

Внедрение результатов исследования в психолого-педагогическую практику осуществляется через реализацию прикладных проектов: региональный проект «Родительский университет» (в рамках Национального проекта «Образование» и федеральный проект «Современная школа»).

Библиографический список

1. Воронова Е.Ю. Пермская научная психологическая школа: история и современность. Пермь: ПГПУ, 2008. 146 с.
2. Вяткин Б.А., Вихман А.А., Калугин А.Ю. Интегральная индивидуальность растущего человека и психолого-педагогическая поддержка его развития в образовательной среде // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. Вып. 3. С. 350-353.

3. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Новые горизонты теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина // XXXI Мерлинские чтения: теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании / науч. ред. Б.А. Вяткин. Пермь: ПГГПУ, 2016. С. 11-17.
4. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Системная интеграция индивидуальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2018. 176 с.
5. Личность и творческая индивидуальность В.С. Мерлина / сост. Б.А. Вяткин, М.Р. Шукин. Пермь, 2008. 250 с.
6. Мерлин В.С. Основы психологии личности / под научн. ред. Б.А. Вяткина. Пермь: ПГГПУ, 2020. 332 с.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
8. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. 3 изд., интегр. / сост. Б.А. Вяткин. Пермь, 2018. 462 с.
9. Полисистемное исследование индивидуальности / под ред. Б.А. Вяткина. М.: ПЕРСЭ, 2005. 384с.
10. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин. М.: Смысл, 2011. 636 с.

PERM SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL SCHOOL IN THE EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA: A HISTORICAL CHRONICLE

Vyatkin B.A.

Abstract. The article presents a historical analysis of the formation, development and current state of the Perm scientific psychological school and its role in ensuring high-quality psychological training of future teachers and high professional training of psychologists in the education system.

Keywords: school; science; education; psychological training of teachers; professional training of psychologists.

Основная конференция

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аликина Е.Л.

Аннотация. Обозначено проблемное поле психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. В официально утвержденном формате – это дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различных нозологий. Показано, что дети с ОВЗ обладают низкой учебной и (или) коммуникативной активностью и высоким уровнем деструктивных проявлений. На современном этапе развития образовательного процесса коррекционно-развивающая помощь имеет низкий уровень эффективности. Рассмотрена возможность в рамках теории интегральной индивидуальности с соответствующими принципами системности и полиморфизма изменить направление коррекционной помощи ребенку с ОВЗ путем формирования новых функций в индивидуальном стиле деятельности.

Ключевые слова: ребенок с ОВЗ; учебная; коммуникативная активность; деструктивные проявления; функции индивидуального стиля деятельности.

Актуальность

Анализ статистических материалов показывает, что после перехода на новые образовательные стандарты, значительно увеличилось число младших школьников, обучающихся по ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различных нозологий. Наиболее многочисленную категорию в образовательных организациях составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР), статистически постоянным сохраняется количество детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Наблюдается значимое увеличение детей с расстройствами аутистического спектра. Обучающиеся с данными нозологиями наиболее часто встречаются в массовых общеобразовательных организациях, как дошкольного, так и школьного уровня. В образовательном пространстве педагоги чаще отслеживают низкую учебную активность учащихся с ОВЗ, и основная коррекционная помощь направлена на повышение учебной активности обучающегося. Используемые технологии жестко фиксированы на коррекции специфического аспекта развития, эклектичны, что приводит к игнорированию принципа системности. При значительных ресурсных затратах, коррекционная работа имеет низкую эффективность, а иногда полное отсутствие. В результате многочисленных несистемных действий деструктивные проявления у ребенка с ОВЗ не

нивелируются, а увеличиваются. Отсутствие эффективности можно объяснить тем, что из поля зрения педагогов уходит социально-психологическая сторона развития, а именно нарушение коммуникативной активности (Васюра, 2009). Нарушения коммуникативной активности обнаруживаются в разнообразных деструктивных проявлениях со стороны обучающихся. Соответственно возникает острая необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ с целью коррекции деструктивного поведения.

Проблемное поле

Как показывает анализ литературы, к понятию деструктивности существуют различные подходы. Классический подход позволяет рассматривать деструктивное поведение как разрушительное поведение, отклоняющееся от социальных и психологических норм, приводящее к нарушению качества жизни человека, снижению критичности к своему поведению, когнитивным искажениям восприятия и понимания происходящего, снижению самооценки и эмоциональным нарушениям (Кузнецова, 2016). Интегративный подход позволяет рассматривать понятие деструктивности (или деструкции) в узком и широком значении. В узком значении деструктивность есть склонность личности к деформациям с негативными коннотациями. В широком значении понятие деструктивности описывает также смежные явления, например агрессию, психическую травму, девиантность (Дорфман, Злоказов, 2017). Наиболее толерантным, в ситуации формирующейся личности может быть использована трактовка деструкции в узком значении. Именно отношение к деструктивности как склонность личности к деформациям с негативными коннотациями позволяет, используя принцип системности работать с личностью ребенка, не упираясь в его дефект.

Интегративный подход к пониманию деструктивности параллельно позволяет обсуждать и анализировать специфику развития ребенка, опираясь на теорию интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. В теории ИИ человек рассматривается как большая система, которая складывается из иерархической совокупности не входящих друг в друга, относительно автономно сосуществующих разноуровневых подсистем, много-многозначно (полиморфно) связанных между собой (Вяткин, Дорфман, 2017). Поведенческие особенности детей ОВЗ ярко отражают своеобразный полиморфный характер межуровневых связей индивидуальных свойств ребенка. Наличие специфического развития в системе индивидуальных свойств организма у детей с ОВЗ отражается как на системе индивидуальных психических свойств организма, так и на системе социально-

психологических индивидуальных свойств. Интегральная индивидуальность ребенка с ОВЗ чрезвычайно пластична и динамична. Вектор развития разновероятных связей между уровня индивидуальных свойств варьирует сверхнормативно, в чем ярко отражается эффект изомерии. Одним из наиболее значимых для коррекционной работы является посыл ведущих исследователей ИИ (Вяткин, Дорфман, 2017) о том, что много-многозначные связи являются изменчивыми и гибкими, что позволяет их подвергать преобразованиям.

Эффект полиморфизма у детей с ОВЗ наиболее ярко проявляется в индивидуальном стиле деятельности через функциональные проявления. Функции стиля характеризуют взаимодействие интегральной индивидуальности человека и социума (Васюра, Никитина, 2020). В отсутствии специальных исследований можно предположить, что основными функциями индивидуального стиля деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья являются приспособительная и компенсаторная. Обозначенные функции позволяют ребенку как субъекту деятельности приспособлять собственные индивидуальные возможности к объективным требованиям деятельности, и преодолевать отрицательное влияние на деятельность каких-либо свойств индивидуальности. Тогда как одной из основных задач будет выстраивание сопровождения ребенка с ОВЗ через коррекцию индивидуального стиля деятельности путем формирования и развития последующих его функций, таких как: системообразующая, реализующая, развивающая. Расширение функциональных возможностей стиля деятельности позволит ребенку с ОВЗ повысить субъектную активность через создание новой системы разноуровневых связей свойств ИИ, проявить новизну разноуровневых свойств индивидуальности в разных видах жизнедеятельности, согласовать разноуровневые свойства ИИ и преодолеть межуровневые противоречия собственной индивидуальности. Логично предположить, что с возникновением новых функций индивидуального стиля деятельности должны повыситься различные виды активности субъекта, в том числе учебная и коммуникативная и соответственно понизиться уровень деструкции.

Заключение

В современном образовательном пространстве увеличивается количество детей с особыми образовательными потребностями, В официально утвержденном формате – это дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различных нозологий. Дети с ОВЗ обладают низкой учебной и (или) коммуникативной активностью. Вследствие чего специалисты сопровождения образовательных организаций отмечают у детей

с ОВЗ множественные деструктивные проявления. Обращенность к многочисленным исследованиям проводимых в рамках теории интегральной индивидуальности с транслируемыми принципами системности и полиморфизма позволяет изменить направление коррекционной помощи ребенку с ОВЗ путем формирования новых функций в индивидуальном стиле деятельности.

В настоящее время направление системной интеграции индивидуальности получило возможность дальнейшего развития в ПермНЦ РАО (Вяткин, Вихман, Калугин, 2021). Одним из ведущих исследовательских направлений которого является системное исследование интегральной индивидуальности растущего человека в контексте разных типов образовательных организаций. Предположительно, полученные результаты по данному направлению позволят определить новые системные подходы к коррекционно-развивающей работе, а также позволят расширить видение возможностей развития каждого растущего человека и увеличить умения помогать ему в реализации его возможностей (Толочек, с. 51).

Библиографический список

1. Васюра С.А. Возможность развития коммуникативной активности детей в воспитательном пространстве дошкольных образовательных учреждений // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2009. № 2. С. 126-132.
2. Васюра С.А., Никитина О.В. История, методология и перспективы исследований стиля активности человека в пермской психологической школе // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2020. № 1. С. 26-32.
3. Вяткин Б.А., Вихман А.А., Калугин А.Ю. Интегральная индивидуальность растущего человека и психолого-педагогическая поддержка его развития в образовательной среде // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2021. № 3. С. 350-353.
4. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность // Образование и наука. 2017. № 2. С. 145-160.
5. Дорфман Л.Я., Злоказов К.В. Метаиндивидуальная модель деструктивности. Сообщение 1 // Психология. Журнал ВШЭ. 2017. № 1. С. 105-122.
6. Кузнецова М.Н. К вопросу о тревожных расстройствах и деструктивном поведении у подростков // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2016. № 4 (15). С. 73-79.
7. Толочек В.А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 2. С. 43–51.

PROBLEM FIELD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Alikina E.L.

Abstract. The problematic field of psychological and pedagogical support of students with special educational needs is outlined. In the officially approved format, these are children with disabilities of various nosologies. It has been shown that children with disabilities have low educational and (or) communicative activity and a high level of destructive manifestations. At the present stage of development of the educational process, correctional and developmental assistance has a low level of efficiency. The possibility, within the framework of the theory of integral individuality with the corresponding principles of consistency and polymorphism, is considered to change the direction of corrective assistance to a child with disabilities by forming new functions in an individual style of activity.

Keywords: child with disabilities; educational; communicative activity; destructive manifestations; functions of an individual style of activity.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Андреева О.С., Виноградова Ю.С.

Аннотация. Цель представляемого исследования – изучение ценностных ориентаций молодых людей с аутодеструктивным поведением (нанесение себе физических увечий: порезы, ожоги, ушибы и т.д.). Авторы предполагают, что искажения в ценностно-смысловой сфере личности могут влиять на склонность использовать аутодеструктивное поведение как защитную реакцию при эмоциональном напряжении и стрессе. По результатам эмпирического исследования молодые люди и с аутодеструктивным, и без аутодеструктивного поведения стремятся к активной деятельной жизни, отношениям с людьми и гармонии, но молодые люди с аутодеструктивным поведением меньше нацелены на продуктивность деятельности и счастливую семейную жизнь. В среднем, испытуемые с аутодеструктивным поведением продемонстрировали низкую осмысленность жизни, негативное отношение к себе, результатам и процессу жизни. Также они показали стремление к избеганию негативных переживаний, склонность негативно оценивать свою настоящую и будущую жизнь, использование самоповреждения в качестве способа самоконтроля.

Ключевые слова: стресс; аутодеструктивное поведение; самоповреждения; ценности; ценностно-смысловые ориентации.

Введение

В данном исследовании под «аутодеструктивным поведением» мы будем подразумевать нанесение себе физических увечий: порезы, ожоги, ушибы и так далее. Некоторые исследователи расширяют этот феномен, включая в него употребление алкоголя, курение, наркоманию, увлеченность экстремальными видами спорта, но мы рассматриваем только самоповреждения, так как это наиболее очевидный и выраженный способ аутодеструкции.

На данный момент исследования в области аутодеструктивного поведения детей и подростков самыми полными и многочисленными по сравнению с другими группами населения с аутодеструктивным поведением. Дети и подростки являются одной из наиболее уязвимых и внушаемых групп населения, они еще не могут самостоятельно определять и контролировать свое поведение, поэтому чаще остальных групп населения (по количеству случаев их можно сопоставить только с людьми с клиническими психическими заболеваниями) становятся «заложниками» аутодеструктивного поведения (Sansone, Sansone, 2010).

Многие исследования были посвящены поискам факторов и причин возникновения аутодеструктивного поведения. Во время социализации детей и подростков, как отмечает А. В. Ипатов, могут происходить искажения, которые бывают связаны с личностью человека или с особенностями

окружающей среды. Ведущую роль в «запуске» аутодеструкции играют негативный образ родителей, ориентация на непродуктивные стили общения и поведения, податливость влиянию при слабости и противоречивости самосознания (Горобец, 2004). Этот комплекс свидетельствует о преобладании пассивного стиля саморегуляции, дисгармоничности личностной структуры у аутодеструктивных подростков, препятствует процессу успешной социализации (Ипатов, 2014). В представлении данного автора ребенок и младший подросток представляется как пассивный объект внешних сил, которые определяют, как он будет поступать в будущем. Мы же предполагаем, что в более старшем возрасте (примерно с 16 лет) люди организуют свое поведение, руководствуясь своими ценностями и смыслами, не являются лишь «приемниками» информации из окружающей среды (Леонтьев, 2016).

Окружающая среда отличается сейчас гораздо большей неустойчивостью и непостоянностью. Люди с подросткового возраста могут находиться в стрессе из-за того, что их вынуждают делать выборы тогда, когда они не готовы к этому, возможно, не хотят этого. Постоянно угнетение личности приводит к снижению активности, возникает известный феномен вынужденной беспомощности. Не все люди способны конструктивно сопротивляться давлению, развивая личность, поэтому ищут различные способы совладания. Одним из таких способов можно назвать аутодеструктивное поведение, дающее иллюзию контроля над своими эмоциями, при этом превращаясь в привычку. При этом ценностно-смысловой аспект редко исследуется в отечественной психологии, делается уклон на детский возраст и влияние внешней среды.

В то же время, но нашему мнению, искажения в ценностно-смысловой сфере личности могут влиять на склонность использовать аутодеструктивное поведение как защитную реакцию при эмоциональном напряжении.

Отсюда цель нашего исследования - изучение ценностных ориентаций молодых людей с аутодеструктивным поведением.

В исследовании выдвигается гипотеза о том, что существуют значимые различия в ценностно-смысловых ориентациях молодых людей с наличием и отсутствием аутодеструктивного поведения.

Метод

Участники исследования

60 молодых людей от 15 до 20 лет. Ученики старших классов, студенты средних профессиональных учреждениях, студенты высших профессиональных учреждений.

Контрольная группа – 23 девушки и 7 юношей без проявлений аутодеструктивного поведения. Средний возраст – примерно 19 лет.

Экспериментальная группа – 26 девушек и 4 юноши с проявлениями аутодеструктивного поведения в виде порезов, ожогов или ушибов, причиненных себе самостоятельно и намеренно. Средний возраст – примерно 17 лет.

Психодиагностический инструментарий

- Анкетирование (возраст, пол, наличие самоповреждающего поведения)
- Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича
- Методика «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева
- Методика «Цветовые метафоры» И. Л. Соломина

Методы анализа данных

Результаты исследования обрабатывались следующими методами математической статистики:

1. Кластерный анализ (методика «Цветовые метафоры»).
2. Статистический критерий Манна-Уитни (методики «Ценностные ориентации» и «Смыслжизненные ориентации»).

Результаты и обсуждение

Данные, полученные методикой «*Цветовые метафоры*», были обработаны при помощи кластерного анализа и разделены по группам испытуемых: по наличию и отсутствию аутодеструктивного поведения.

Сравнивая кластеры двух групп, можно увидеть, что существует заметное различие в восприятии самоповреждений. Те люди, которые никогда не занимались этим, ассоциируют акты аутодеструктивного поведения с агрессией, раздражением (скорее всего, в первую очередь по отношению к себе). Тогда как люди, намеренно наносящие себе повреждения, оценивают их как средство контроля себя и своей жизни.

Эти данные служат подтверждением тех тезисов, что мы обсуждали в первой главе: недостаток внутренних ресурсов, опоры на что-либо побуждают молодых людей использовать деструктивные копинг-стратегии.

Также мы видим страх таких людей перед негативными переживаниями и неготовность к ним: понятие Здоровье связано с понятием Радость, тогда как у контрольной группы Здоровье связано с Эмоциональной насыщенностью жизни. Недеструктивные по отношению к самим себе люди готовы встречаться с разными эмоциями в своей жизни, чувствуя в себе уверенность и силы справиться с проблемами в жизни. Аутодеструктивное поведение лишает подобной лабильности, заставляет избавляться от негативных переживаний при помощи физической боли.

Самоповреждения мешают молодым людям самореализовываться в жизни, искать новые пути, ценности и занятия. Можно предположить, что страх перед новыми неудачами имеет настолько большое влияние, что заранее вызывает боль и раздражение. В первой главе мы говорили о том, что люди могут заикливаться на аутодеструкции как на единственном способе решения проблем в жизни, потому что им не хватает внутренних ресурсов на поиск и переход к новым, конструктивным моделям поведения, тогда как люди без аутодеструктивного поведения связывают свою будущую жизнь с развитием. Для них это естественное течение жизни, которое не связывается с болью и раздражением.

Аутодеструктивное поведение вызывает не только страх перед изменениями в будущем, оно понижает качество настоящего. Повседневная жизнь наполнена печалью и страхом, потому что самоповреждения не могут по-настоящему помочь справиться с проблемами в жизни, а лишь усугубляют негативное эмоциональное состояние людей, лишают их сил для внутренних и внешних преобразований.

Молодые люди из контрольной группы связывают то, какие они на самом деле, с самоконтролем. Без склонности к аутодеструкции проявляется высокое чувство контроля над собой и жизнью.

Данные по методике «*Смыслжизненные ориентации*» обрабатывались непараметрическим коэффициентом Манна-Уитни, который показал, что существуют статистически значимые различия между показателями экспериментальной и контрольной групп ($p < 0,001$).

Группа с аутодеструктивным поведением показала низкие результаты как по нормам создателей методики, так и в сравнении со второй выборкой. Испытуемые демонстрируют низкую оценку результатов и процесса жизни, считают ее бессмысленной и тяжелой, окружающий мир внушает страх и неуверенность. Самоповреждения являются сигналом того, что человек находится в тяжелой жизненной ситуации, негативно воспринимает себя и внешний мир, не может найти в себе силы, чтобы справиться с трудностями.

Группа без аутодеструктивного поведения показала в целом средние и высокие результаты по шкалам методики. Они оценивают свою жизнь как продуктивную и осмысленную, позитивно видят себя и настроены на продолжение активной деятельности.

Методика «*Ценностные ориентации*» обрабатывалась критерием Манна-Уитни, попарно сравнивались ранги ценностей двух групп.

Статистически значимые различия ($p < 0,01$) между выборами имеются у таких ценностей, как Здоровье, Счастливая семейная жизнь и Творчество. Рассмотрим, какие ценности чаще выбирают и отвергают обе группы.

Испытуемые с аутодеструктивным поведением значительно ниже оценивают важность ценностей Здоровья и Счастливой семейной жизни. Довольно интересно и неожиданно то, что испытуемые без аутодеструктивного поведения склонны ниже оценивать эстетические ценности, особенно ярко это проявляется на примере Творчества и Красоты природы и искусства.

Как и предполагалось изначально, ценность Здоровье имеет меньшую важность для людей с аутодеструктивным поведением. Такие люди меньше заботятся о своем физическом и психическом здоровье, меньше ценят свое тело, поэтому намеренно наносят ему повреждения, чтобы ощутить контроль над эмоциональным состоянием.

Также эта группа проявляет значимое отклонение от контрольной, отвергая ценность Счастливой семейной жизни. Учитывая средний возраст испытуемых (16-17 лет) и предыдущие выводы, мы можем предположить, что негативные ожидания от будущего и юный возраст понижают ценность семьи. К тому же в первой части нашего исследования мы обсуждали влияние микросоциума на формирование тенденции к самоповреждениям, где было доказано, что неблагоприятная семейная обстановка может подтолкнуть молодых людей к аутодеструктивному поведению через декларирование деструктивных ценностей.

В целом, обе группы показывают стремление к обществу (высокие показатели у ценностей Любовь и Наличие хороших и верных друзей), активной деятельности и желание достичь внутренней гармонии и уверенности в себе. Тем не менее, у экспериментальной группы в топе отвергаемых ценностей оказалась Продуктивная жизнь. Это может значить то, что, даже занимаясь деятельностью, они не стремятся к какому-либо результату, а лишь стараются отвлечься от своего состояния.

Неожиданным оказалось то, что у контрольной группы замечено отвержение эстетических и креативных ценностей: Творчества и Красоты природы и искусства. Можно сделать несколько предположений, с чем это связано:

- люди с аутодеструктивным поведением зачастую имеют более чувствительную психику, на которую сильное влияние оказывают внутренние и внешние раздражители. поэтому такие люди могут отдавать большее предпочтение творчеству и искусству, в сравнении с другими группами людей;
- стремление к творчеству и искусству может быть компенсаторной защитой, сублимацией нервного напряжения, которое присутствует из-за частого обращения к аутодеструктивным формам поведения,

которое не является решением проблем, а только временно ослабляет симптомы;

- юный возраст испытуемых оказывает влияние на их выбор, поэтому, возможно, недостаток жизненного опыта и высокое стремление к активной жизни с построением отношений с людьми и карьеры пока не дает обратиться к эстетическим ценностям.

На наш взгляд, это интересный и неожиданный момент, на основании которого в будущем можно построить новое исследование.

Заключение

По результатам эмпирического исследования частично подтвердилась первоначальная гипотеза о том, что ценности молодых людей с аутодеструктивным поведением и без него значительно отличаются.

Обе группы испытуемых стремятся к активной деятельной жизни, отношениям с людьми и гармонии, но молодые люди с аутодеструктивным поведением меньше нацелены на продуктивность деятельности и счастливую семейную жизнь. В среднем, испытуемые с аутодеструктивным поведением продемонстрировали низкую осмысленность жизни, негативное отношение к себе, результатам и процессу жизни как по нормам создателей методики, так и в сравнении с контрольной группой. Это согласуется с нашим предположением, что аутодеструктивное поведение вызвано нарушениями в ценностно-смысловой сфере. Группа без аутодеструктивного поведения показала в целом средние и высокие результаты по шкалам методики. Они оценивают свою жизнь как продуктивную и осмысленную, позитивно видят себя и настроены на продолжение активной деятельности.

По методике «Цветовые метафоры» экспериментальная группа показала стремление к избеганию негативных переживаний и болезненное отношение к возможностям самореализации. В сравнении с испытуемыми без аутодеструктивного поведения, экспериментальная группа склонна негативно оценивать свою настоящую и будущую жизнь, а также использует самоповреждения в качестве способа самоконтроля.

Ограничения исследования связаны в первую очередь со сдвигом гендерного баланса в выборке: девушек было в три раза больше, чем юношей. Для подтверждения результатов на выборке юношей необходимы дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Горобец Т.Н. Аутодеструктивное поведение: социальные и психологические аспекты проблемы // Мир психологии. 2017. № 3. С. 201-209.

2. Ипатов А.В. Психологические особенности подростковой аутодеструкции // Акмеология. 2014. № 3 (51). С. 128-132.
3. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18-37.
4. Sansone R.A., Sansone L.A. Measuring self-harm behavior with the self-harm inventory // Psychiatry (Edgmont). 2010. V. 7(4). P. 16.

VALUE AND MEANING ORIENTATIONS OF YOUNG PEOPLE WITH AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR

Andreeva O.S., Vinogradova Y.S.

Abstract. The purpose of the presented article is to study the value orientations of young people with autodestructive behavior (self-inflicting physical injuries: cuts, burns, bruises, etc.). The authors suggest that distortions in the value-sense sphere of the personality may affect the tendency to use autodestructive behavior as a protective reaction under emotional stress. According to the results of our empirical study, young people with autodestructive and non-autodestructive behavior strive for active life, relationships with people and harmony, but young people with autodestructive behavior are less focused on productivity and happy family life. On average, subjects with autodestructive behavior showed low comprehension of life, negative attitude to themselves, results and the process of life. They also showed a desire to avoid negative experiences, a tendency to negatively evaluate their real and future lives, the use of self-harm as a way of self-control.

Keywords: stress; autodestructive behavior; self-harm; values; value and meaning orientations.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ОБРАЗ ВЗРОСЛОСТИ У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ

Василенко В.Е., Голубицкая Д.И.

Аннотация. Статья посвящена взаимосвязям параметров Я-концепции, образа взрослости старших подростков, характеристик семейного взаимодействия и типа привязанности к матери и отцу. Выборка: 87 подростков (38 юношей и 49 девушек) из 10-ых классов «Школы Будущего» Калининградской области, средний возраст – 15,5 лет. Исследование подтвердило первую гипотезу - сформированность Я-концепции и образа взрослости у подростков взаимосвязана с более зрелыми характеристиками семейного взаимодействия, с восприятием подростками семейной ситуации как благоприятной. Вторая гипотеза, что подростки с надежным типом привязанности характеризуются более сформированной и позитивной Я-концепцией и более сформированным образом взрослости, подтвердилась частично. Надежная привязанность к родителям способствует формированию образа Я, его дифференцированности. У подростков с ненадежной привязанностью раньше включаются процессы рефлексии с помощью компенсаторных механизмов.

Ключевые слова: подростки; Я-концепция; образ взрослости; семейное взаимодействие; тип привязанности.

Введение

Подростковый возраст является кризисным периодом в жизни человека, его начало связано, прежде всего, с изменением самосознания, Я-концепции, временной перспективы, появлением чувства взрослости и с перестройкой системы детско-родительских отношений (Эльконин, Драгунова, Боцманова, Захарова, 1967; Слугина, 1999; Поливанова, 2000). Как показывает сравнительный анализ Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан, подросткам все сложнее дается саморефлексия, при этом для них остаются актуальными собственные права и желания (Толстых, Прихожан, 2011).

Важность изучения Я-концепции обусловлена тем, что ее можно рассматривать и как ядро личности, и как компонент индивидуальности человека как системы, относительно замкнутой вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств как индивида, личности и субъекта деятельности (Ананьев, 1980). При этом особо важны те стороны «Я», которые связаны со способами разрешения различных жизненных задач.

Исследования Л.А. Регуш с коллегами показывают, что основные аспекты, вызывающие у подростков 13-16 лет проблемные переживания, связаны с развитием общества, со школой, со своим будущим. Для мальчиков также значимы проблемы в отношениях с родителями, а для девочек – аспекты образа Я (Регуш, Алексеева, Орлова, Пежемская, 2012).

Принятие и доверие в семье во многих концепциях психического развития детей и подростков выступают основой для благополучного прохождения этого периода. Современные эмпирические исследования показывают, что позитивное восприятие подростками эмоциональной стороны детско-родительских отношений и семейной ситуации в целом выступает ресурсом для снижения остроты негативистской симптоматики подросткового кризиса и направления его в конструктивное русло, способствует формированию зрелого представления о взрослости и более высокой адекватной самооценке (Рычихина, Василенко, 2018). Такая семейная поддержка особо необходима в наши дни в ситуации неопределенности. Тем не менее, анализ проведенных исследований Я-концепции и образа взрослости у подростков показывает актуальность более детального изучения семейных факторов их формирования.

В связи с этим целью нашего исследования стало выявление взаимосвязей Я-концепции и образа взрослости подростков с характеристиками семейного взаимодействия и типом привязанности.

Основные гипотезы исследования:

1. Сформированность Я-концепции и образа взрослости у подростков взаимосвязана с более зрелыми характеристиками семейного взаимодействия (прежде всего, это принятие, эмпатия, сотрудничество, поощрение автономности и в то же время необходимый контроль, семейная сплоченность, гибкость семейной системы), а также с восприятием подростками семейной ситуации как благоприятной.

2. Подростки с надежным типом привязанности характеризуются более сформированной и позитивной Я-концепцией и более сформированным образом взрослости.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняло участие 87 подростков, учащихся 10-ых классов из «Школы Будущего», пос. Большое Исаково Калининградской области. Из них 38 юношей и 49 девушек. Возраст: старший подростковый, от 15 до 16 лет, средний возраст – 15,5 лет. Трое респондентов из неполных семей (две девушки и один юноша).

Применялись следующие ***психодиагностические методы:***

1. Тест 20-ти утверждений «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартлэнд) для изучения когнитивного компонента Я-концепции;
2. Рисуночный тест «Каким я себя вижу и каким бы я хотел себя видеть» в модификации В.Е. Василенко для изучения когнитивного компонента Я-концепции;

3. Методика Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан для изучения эмоционального компонента Я-концепции (самооценки и уровня притязаний);
4. Методика исследования представления о собственной взрослости О.В. Курышевой для изучения образа взрослости;
5. Методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) - (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) для диагностики детско-родительских отношений с точки зрения подростков;
6. Шкала FACES - 3 - "Шкала семейной адаптации и сплоченности" Д.Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави для изучения интегральных характеристик семейного функционирования;
7. Проективная методика – «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Кауфман) для изучения восприятия подростком семейной ситуации;
8. «Опросник на привязанность к родителям для старших подростков» М.В. Яремчук для выявления типа привязанности подростков к родителям.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 21: описательные статистики, однофакторный дисперсионный анализ по полу и типу привязанности (надежный или ненадежный), анализ множественных сравнений Шеффе для выявления различий по 3 типам привязанности к матери и отцу (надежный, тревожно-амбивалентный и избегающий), корреляционный анализ по Спирмену на всей выборке (после проверки на нормальность распределения).

Результаты и их обсуждение

Подростки нашей выборки характеризуются низким уровнем дифференцированности образа Я (по методике М. Куна, Т. Макпартленда «Кто я?») с преобладанием категории Я-рефлексивное. У девушек по сравнению с юношами более выражена категория «Социальное Я» ($p < 0,001$). На уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) у девушек также больше количество самоописаний, а у юношей более выражено «Перспективное Я».

Эти результаты частично перекликаются с исследованием Л.А. Регуш с коллегами (Регуш, Алексеева, Орлова, Пежемская, 2012), где выявлены проблемные переживания, связанные с отношением к будущему, со взаимоотношениями с родителями и сверстниками, особенно у девушек.

По рисуночному тесту «Каким я себя вижу и каким бы я хотел себя видеть» для юношей характерны как индивидуальный, так и субъективный уровни

образа Я-реального, у девушек преобладает субъектный уровень. Что касается Я-идеального, то для юношей характерны внешние признаки изменений, а для девушек как внешние, так и изменения в деятельности, новые социальные роли. Таким образом, для девушек характерна большая зрелость Я-реального и Я-идеального по сравнению с юношами.

Полученные нами данные интересны в свете размышлений о рефлексии современных подростков. В XX веке, особенно его в середине, рефлексия рассматривалась как важное новообразование подросткового возраста. Исследование Л.Б. Слугиной в конце 1990-ых гг. также выявило, что отношение «Я в настоящем» и «Я в будущем» является одним из ключевых объектов переживаний в период подросткового кризиса (Слугина, 1999). Однако, как уже упоминалось выше, более поздние когортные исследования Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан показывают снижение значимости рефлексии у современных подростков (Толстых, Прихожан, 2011). Данные нашего исследования с точки зрения аспекта рефлексии у подростков противоречивы. С одной стороны, в самоописаниях подростков преобладает именно «Рефлексивное Я», с другой стороны, дифференцированность образа Я невысокая, образ Я недостаточно сформирован и по рисуночному тесту, т.е. скорее наше исследование подтверждает тенденцию снижения рефлексии у современных подростков.

По методике Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан уровни самооценки и притязаний у подростков соответствуют диапазонам высоких значений, при этом средний уровень самооценки у юношей находятся на границе средних и высоких значений. Значимых различий между юношами и девушками не обнаружено.

У подростков преобладает второй тип образа взрослости по методике О.В. Курышевой: «Реальный план действий – внешняя взрослость» (36%). На втором месте находится первый тип «Условный план действий – внешняя взрослость» (30%), затем идет третий тип ««Реальный план действий – внутренняя взрослость» (26%), менее всего выражен самый зрелый, четвертый тип ««Условный план действий – внутренняя взрослость» (8%). Различий по полу не выявлено.

Анализ детско-родительских отношений по методике О.А. Карабановой, П.В. Трояновской выявил, что все показатели соответствуют нормативным за исключением повышенной конфликтности в отношениях с матерями. Наиболее выражены в отношениях с обоими родителями принятие, сотрудничество и поощрение автономии, в отношении матерей также отмечаются высокие показатели удовлетворения потребностей ребенка и удовлетворенности отношениями. Выявлено лишь одно различие

в связи с полом подростка: на уровне статистической тенденции девушки по сравнению с юношами более высоко оценивают контроль со стороны матери.

Анализ интегральных характеристик семейного функционирования (по Шкале FACES-3 Д.Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави) выявил по средним показателям связанный тип сплоченности семьи и гибкую семейную адаптацию. Значимых различий по полу не выявлено.

В восприятии семейной ситуации подростками (по «Кинетическому рисунку семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана) у юношей более выражены проявления тревожности, неполноценности ($p < 0,001$), враждебности ($p < 0,01$), и конфликтности ($p < 0,10$), у девушек отмечается более благоприятная семейная ситуация ($p < 0,001$).

По опроснику М.В. Яремчук у подростков преобладает надежный тип привязанности к матери (60%), для 35% подростков характерен тревожно-амбивалентный тип и у 5% подростков выявлен избегающий тип. По привязанности к отцу примерно одинаково представлены надежный (39%) и тревожно-амбивалентный (38%) типы, для 23% подростков характерна избегающая привязанность к отцу.

Сравнительный анализ Я-концепции и образа взрослости у подростков с разными типами привязанности к родителям не выявил ни одного значимого различия в показателях при сравнении трех типов привязанности (надежный, тревожно-амбивалентный и избегающий). В то же время выявлен ряд значимых различий при сравнении двух типов привязанности: надежный и ненадежный (объединенный тип, включающий как тревожно-амбивалентный тип, так и избегающий). Подростки с надежной привязанностью и к матери, и к отцу имеют более сформированный и дифференцированный вербальный образ Я ($p < 0,05$), у них более выражено «Деятельное Я» ($p < 0,10$). Для юношей с надежной привязанностью к матери более характерно «Физическое Я» и менее – «Рефлексивное Я» ($p < 0,10$). У девушек с надежной привязанностью к отцу более выражены «Материальное Я» и «Перспективное Я» ($p < 0,10$). При этом у подростков с ненадежной привязанностью выше сформированность Я-реального ($p < 0,10$) и Я-идеального ($p < 0,05$) по рисуночным тестам. Подростки с надежной привязанностью к матери имеют более высокую самооценку внешности ($p < 0,10$) и более высокий уровень притязаний в плане своего характера ($p < 0,05$). Различия по образу взрослости проявились только у юношей: он более сформирован при ненадежном типе привязанности к матери ($p < 0,10$).

Корреляционный анализ выявил взаимосвязи показателей Я-концепции (и когнитивного, и эмоционального компонентов), а также образа взрослости подростков с характеристиками семейного взаимодействия. Так, для

формирования дифференцированного когнитивного образа Я, его разных аспектов важны эмпатия и неконфликтность матери при некоторой степени ее контроля, демократичность отца, восприятие семейной ситуации как благоприятной, семьи как сплоченной и гибкой системы ($p < 0,05$).

Большая зрелость Я-реального и Я-идеального подростков, а также сформированность образа взрослости характерны для подростков, воспринимающих семейную ситуацию как более благоприятную ($p < 0,01$). Образ взрослости также более сформирован при меньшей выраженности конфликтности и в то же время при меньшей выраженности эмпатии со стороны отца ($p < 0,05$).

Подростки характеризуются более низкой самооценкой при восприятии семейной ситуации как враждебной, при авторитарности отца ($p < 0,01$), при эмоциональной дистанции с ним, неадекватности у него образа ребенка, но в то же время и при высокой демократичности отца в принятии решений ($p < 0,05$). Уровень притязаний у подростков ниже как в случае авторитарности матери, так и более выраженной демократичности отца в принятии решений ($p < 0,05$).

Заключение

Исследование подтвердило первую гипотезу – сформированность Я-концепции и образа взрослости у подростков взаимосвязана с более зрелыми характеристиками семейного взаимодействия (эмпатия, неконфликтность матери и отца, сбалансированный родительский контроль, семейная сплоченность, гибкость семейной системы), с восприятием подростками семейной ситуации как благоприятной. Вторая гипотеза, что подростки с надежным типом привязанности характеризуются более сформированной и позитивной Я-концепцией и более сформированным образом взрослости, подтвердилась частично. Надежная привязанность к родителям способствует формированию образа Я, его дифференцированности. У подростков с ненадежной привязанностью раньше включаются процессы рефлексии с помощью компенсаторных механизмов. Наши данные показывают важность для формирования образа Я подростков привязанности к родителям противоположного пола.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т.1. 232 с.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
3. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 34 с.

4. Рычихина Е.С., Василенко В.Е. Проявления возрастного кризиса у подростков в связи с особенностями детско-родительских отношений // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. Т. 6. С. 85-92.
2. Слугина Л.Б. Динамика временной перспективы как психологическая характеристика перехода от младшего школьного к подростковому возрасту: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 147 с.
3. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сборник научных статей к третьей Всероссийской научно-практической конференции. Серия «Психология развития». М.: Российский гуманитарный научный фонд, 2011. С. 14-22.
4. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., Боцманова М.Э., Захарова А.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967. 360 с.

SELF-CONCEPT AND ADULTHOOD IMAGE IN ADOLESCENTS DUE TO THE CHARACTERISTICS OF FAMILY INTERACTION AND THE ATTACHMENT STYLE

Vasilenko V.E., Golubitskaya D.I.

Abstract. The article is devoted to the relationships between the parameters of the self-concept, the image of the adulthood of older adolescents, the characteristics of family interaction and the type of attachment to the mother and father. Sample: 87 adolescents (38 boys and 49 girls) from the 10th grade of the School of the Future of the Kaliningrad Region, the average age is 15.5 years. The study confirmed the first hypothesis - the formation of the self-concept and the image of adulthood in adolescents is interconnected with more mature characteristics of family interaction, with adolescents' perception of the family situation as favorable. The second hypothesis that adolescents with a reliable type of attachment are characterized by a more formed and positive self-concept and a more formed image of adulthood has been partially confirmed. Reliable attachment to parents contributes to the formation of the self-image, its differentiation. In adolescents with insecure attachment, the processes of reflection are activated earlier with the help of compensatory mechanisms.

Keywords: adolescents; self-concept; adulthood image; family interaction; attachment style.

СВЯЗЬ СТИЛЯ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ ВИТАЛЬНОЙ УГРОЗЫ

Никитина О.В., Васюра С.А.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы активности субъекта в условиях витальной угрозы в период пандемии COVID-19. Акцентируется внимание на том, что пандемия COVID-19 способна вызвать у человека чувство потери индивидуальности, восприятие себя как одного из многих, над которыми нависла витальная угроза. В этих условиях реализуется разноплановая активность субъекта жизнедеятельности. Цель эмпирического исследования заключалась в изучении связи стиля активности субъекта жизнедеятельности с переживанием витальной угрозы. Использовались методика «Диагностика активности студентов» (ДАС-2) А.А. Волочкова, А.Ю. Попова; шкала «Опасности-безопасности» (шкала методики «ОУ(СД)» Н.В. Коптевой). Применялись методы статистической обработки данных: описательной статистики, кластерный, корреляционный и факторный анализ. Установлено, что «Коммуникативно-рефлексивный» стиль активности связан с переживанием безопасности в теле, в мире и интегральным показателем «Опасности-безопасности». «Созерцательно-познавательный» стиль коррелирует с переживанием «Опасности-безопасности» по отношению к ментальному Я, к расколу Я, к внутренней пустоте. «Познавательный-рефлексивный» стиль активности связан с «Опасностью-безопасностью» по отношению к ментальному Я и по отношению к людям.

Ключевые слова: субъект; стиль активности; сфера жизнедеятельности; витальная угроза.

Введение

Пандемия COVID-19 как социально-стрессовая ситуация обострила проблемы активности субъекта жизнедеятельности. Сегодня психологи уделяют пристальное внимание с одной стороны, разным видам и формам активности, ресурсам и потенциалу совладания с происходящим, с другой стороны, дезадаптации в отдельных сферах жизнедеятельности, переживанию страха, тревоги, беспомощности. Пандемия коронавируса входит в число масштабных катастроф, что определяет ее способность вызывать чувство потери индивидуальности у человека, восприятие себя не как отдельной личности, а как одного из многих, над которыми нависла общая угроза (Mazza, 2020).

О.Б. Крушельницкая, Т.Ю. Маринова с коллегами с помощью метода прототипического анализа социальных представлений П. Вержеса на репрезентативной выборке студентов установили, что ряд ассоциаций, характеризующих ядро представлений студенческой молодежи о пандемии фиксирует болезнь как таковую (ковид, болезнь), а также выявили ассоциации, связанные с летальным исходом этой болезни (Крушельницкая и др., 2021). В этом же исследовании с помощью опросника «The Fear of

COVID-19 Scale» (Ahorsu et al., 2020) определялась выраженность страха заболевания COVID-19, установлено, что высокий уровень страха характерен для 32% студентов (Крушельницкая и др., 2021).

Студенты-медики, начавшие обучения в период пандемии коронавируса, в отличие от студентов других направлений подготовки (немедицинских) столкнулись с дополнительными стресс-факторами: они привлекались к проведению противоэпидемических мероприятий, разъяснительных бесед с населением по профилактике и гигиене коронавирусной инфекции, осуществлению приема вызовов, дистанционному контролю состояния пациентов, а также сталкивались с выгоранием врачей, работающих в условиях повышенного напряжения сил.

В условиях пандемии COVID-19 реализуется разноплановая активность студента как субъекта жизнедеятельности. Активность представляет собой интеграцию разных видов активности в сферах познания, общения, учебной деятельности, созерцания и рефлексии (Волочков, 2010). Стиль активности субъекта в этих условиях может воплощать смыслотворчество, мобилизацию ресурсов, необходимых для адаптации к ситуации угрозы жизни и здоровью.

Цель исследования: изучить связь стиля активности субъекта жизнедеятельности с переживанием витальной угрозы.

Гипотеза: стиль активности субъекта жизнедеятельности связан с переживанием витальной угрозы

Теоретико-методологическая основа исследования: принцип системной организации психики человека (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Шадриков); субъектно-бытийный подход (В.В. Знаков); концепция целостной активности субъекта бытия (А.А. Волочков), идеи о переживании онтологической уверенности, а именно: модальности «опасность-безопасность» бытия-в-мире (Н.В. Коптева).

Методы

Методы сбора эмпирических данных: методика «Диагностика активности студентов» (ДАС-2) А.А. Волочкова, А.Ю. Попова (Попов, Волочков, 2015); шкала «Опасности-безопасности» (выделена нами в качестве самостоятельной шкалы из методики «ОУ(СД)» Н.В. Коптевой) (Коптева, 2014). Применялись методы математико-статистической обработки данных: описательной статистики, кластерный анализ (метод К-средних), U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ, факторный анализ.

Исследованием охвачено 119 студентов 1-го курса Республиканского медицинского колледжа Удмуртской Республики (г. Ижевск) в возрасте от 17 до 21 года, $M = 17,8$ (109 девушек, 10 юношей), начавших обучение в условиях пандемии COVID-19. Сбор данных осуществлялся

непосредственно, студенты на добровольной основе заполняли бланки методик.

Результаты и их обсуждение

Для изучения структурно-уровневой организации активности субъекта жизнедеятельности в соответствии с субъектно-бытийным подходом к активности В.В. Знакова (Знаков, Рябикина, 2017) был осуществлен кластерный анализ (метод К-средних) показателей активности по методике ДАС-2. Из общей выборки студентов-медиков ($n = 119$) были выделены две группы: с низкой активностью (47 чел.) и высокой активностью (72 чел.).

Структура активности субъекта жизнедеятельности в каждой из выделенных групп студентов изучалась с помощью корреляционного анализа. Установлено, что низкоактивные и высокоактивные студенты-медики отличаются не только по выраженности компонентов активности, но и спецификой связи между данными компонентами.

В структуре активности низкоактивных студентов сферами, наиболее интегрированными в структуру активности, являются сферы общения и учебной деятельности. Центральным компонентом активности является субъектность в результатах взаимодействия в сфере общения.

В структуре активности высокоактивных студентов-медиков наиболее интегрированной в структуру активности является активность в сферах учебной деятельности и познания. Центральным компонентом является субъектность контроля в сфере учебной деятельности.

Для изучения переживания витальной угрозы низкоактивными и высокоактивными субъектами использована шкала «Опасности-безопасности», выделенная нами в качестве самостоятельной шкалы на основе методики «ОУ(СД)». С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены различия в переживании витальной угрозы как оценки опасности-безопасности элементов бытия-в-мире в группах студентов-медиков с низкой и высокой активностью.

Результаты сравнительного анализа показателей переживания угрозы по шкале «Опасности-безопасности» свидетельствуют, что низкоактивные студенты, по сравнению с высокоактивными, воспринимают свое Я, окружающих людей, окружающий мир, значимое (как индивидуальную ценность) более небезопасными, представляющими угрозу для их жизнедеятельности. Наибольшие различия в переживании опасности-безопасности выявлены по отношению к людям ($U = 1184,5$; $p = 0,005$) и к миру ($U = 1232,5$; $p = 0,009$). Значимое различие значений интегрального показателя опасности-безопасности бытия-в-мире ($U = 980,5$; $p = 0,0001$), также свидетельствует, что у низкоактивных студентов-медиков более

выражено переживание опасности по сравнению с высокоактивными студентами.

Далее в результате факторного анализа показателей активности в группах низкоактивных и высокоактивных студентов-медиков выделены три стиля активности в каждой группе студентов. В группе низкоактивных студентов-медиков первый фактор (F1), объясняющий 21,3% общей дисперсии, с положительным знаком вошли: субъектность контроля в сфере познания (0,782), субъектность выбора в сфере учебной деятельности (0,728), субъектность в результатах учебной деятельности (0,679), субъектность контроля в сфере рефлексии (0,437). С отрицательным знаком в данный фактор вошли – субъектность в результатах взаимодействия в сфере общения (-0,684), субъектность контроля в сфере созерцания (-0,552), субъектность выбора в сфере общения (-0,473). С учетом входящих в него показателей, первый фактор (F1) был обозначен нами как «Познавательный-учебный» стиль активности.

Второй фактор (F2), объясняющий 14,3% общей дисперсии, вобрал в себя субъектность контроля в учебной деятельности (0,627), субъектность в результатах взаимодействия в сфере созерцания (0,490), субъектность контроля в сфере созерцания (-0,614), субъектность контроля в сфере рефлексии (-0,587). Данный фактор (F2) был назван «Учебно-созерцательный» стиль активности субъекта жизнедеятельности.

В третий фактор (F3), вобравший 11,4% общей дисперсии, вошли субъектность контроля в сфере общения (0,799), субъектность контроля в сфере рефлексии (0,580), субъектность выбора в сфере общения (0,551). Таким образом, фактор отражает меру внутренней детерминации во взаимодействии в сфере общения, а также волевую регуляцию в сферах общения и рефлексии. Третий фактор был обозначен как «Коммуникативно-рефлексивный» стиль активности.

В группе высокоактивных студентов первый фактор (F1), вобравший в себя 16,4% общей дисперсии, с положительным знаком вошли: субъектность выбора в сфере учебной деятельности (0,748), субъектность контроля в сфере познания (0,554), субъектность в результатах взаимодействия в сфере познания (0,554), субъектность контроля в сфере учебной деятельности (0,553), субъектность в результатах взаимодействия в сфере познания (0,546), субъектность в результатах взаимодействия в сфере созерцания (0,461), субъектность выбора в сфере познания (0,408). С отрицательным знаком в первый фактор вошел показатель субъектность выбора в сфере общения (-0,686). С учетом входящих в него показателей, первый фактор был назван «Учебно-познавательный» стиль активности.

Второй фактор (F2), объясняющий 13,1% общей дисперсии, включил в себя следующие показатели: субъектность контроля в результатах взаимодействия в сфере созерцания (0,686), субъектность контроля в сфере созерцания (0,641), субъектность выбора в сфере познания (0,508), субъектность контроля в сфере рефлексии (0,403), а также с отрицательным знаком – субъектность контроля в результатах взаимодействия в сфере учебной деятельности (-0,444). Данный фактор был обозначен «Созерцательно-познавательный» стиль активности субъекта жизнедеятельности.

В состав третьего фактора (F3), объясняющий 10,8% общей дисперсии, вошли: с положительным знаком – субъектность контроля в сфере познания (0,485), субъектность выбора в сфере рефлексии (0,475), с отрицательным знаком – субъектность в результатах взаимодействия в сфере общения (-0,545), субъектность контроля в сфере рефлексии (-0,533). Третий фактор был назван «Познавательно-рефлексивный» стиль активности.

Итак, стиль активности субъекта – сложное, многокомпонентное образование, представляющее собой меру взаимодействия субъекта с миром и способ самоосуществления в разных сферах жизнедеятельности.

Корреляционный анализ стилей активности и показателей по шкале «Опасности-безопасности» в рассматриваемых группах студентов-медиков показал наличие связей показателей «Опасности-безопасности» в группе низкоактивных субъектов с «Коммуникативно-рефлексивным» стилем активности, в группе высокоактивных субъектов – с «Созерцательно-познавательным» и «Познавательно-рефлексивным» стилями активности. У субъектов с низкой активностью выявлены положительные связи «Коммуникативно-рефлексивного» стиля активности с показателями переживания «Опасности-безопасности» в теле ($r = 0,39$; $p = 0,007$), «Опасности-безопасности» в мире ($r = 0,57$; $p = 0,0001$) и интегральным показателем «Опасности-безопасности» ($r = 0,41$; $p = 0,004$). У высокоактивных субъектов установлена отрицательная связь «Созерцательно-познавательного» стиля активности и показателя «Опасности-безопасности в «Я» ($r = -0,30$; $p = 0,011$), положительные связи «Познавательно-рефлексивного» стиля активности и показателей «Опасности-безопасности» в «Я» ($r = 0,26$; $p = 0,026$), «Опасности-безопасности в людях» ($r = 0,33$; $p = 0,005$).

В целом результаты корреляционного анализа в выборках низкоактивных и высокоактивных студентов свидетельствуют о количественных и качественных различиях в связях показателей. Не выявлены корреляционные связи стилей активности субъектов жизнедеятельности с показателем переживания «Опасности-безопасности»

в значимом как индивидуальной ценности, т.е. значимом для субъектов, соотносимом с любым из элементов бытия-в мире в качестве субъективной ценности.

Проанализируем специфику связей стилей активности субъекта жизнедеятельности и переживаний витальной угрозы в выборках низкоактивных и высокоактивных студентов. В выборке низкоактивных студентов «Коммуникативно-рефлексивный» стиль положительно связан с переживанием безопасности в теле, безопасности в мире и интегральным показателем «Опасности-безопасности». Таким образом, студенты-медики, имеющий данный стиль испытывают относительную безопасность, связанную, прежде всего с телом, а именно: с ощущением своего тела живым, реальным, жизнеспособным, с переживанием «погруженности в тело», не отстраненности от него. Данный стиль активности согласуется с переживанием относительной безопасности мира, а также переживанием относительной безопасности бытия-в-мире. Можно полагать, что «Коммуникативно-рефлексивный» стиль активности субъекта компенсирует, нивелирует переживание угрозы.

В выборке высокоактивных студентов «Созерцательно-познавательный» стиль отрицательно коррелирует с переживанием «Опасности-безопасности» по отношению к ментальному Я. Таким образом, созерцательно-познавательная активность представителей данного стиля согласуется с переживанием опасности по отношению к «Я», к внутренней пустоте. «Созерцательно-познавательный» стиль сопряжен с переживанием небезопасности «Я» и возможности раскола «Я», деперсонализации, предотвращает внутренний конфликт, либо его обострение. «Познавательно-рефлексивный» стиль активности высокоактивных студентов положительно связан с «Опасностью-безопасностью» по отношению к ментальному Я и «Опасностью-безопасностью» по отношению к людям. Таким образом, познавательно-рефлексивная активность студентов – представителей данного стиля согласуется с переживанием безопасности как целостности своего «Я» и с переживанием безопасности по отношению к тому, что относится к «не-Я» – к людям. Итак, «Познавательно-рефлексивный» стиль активности сопровождается стабилизацией переживания угрозы, тенденцией адаптироваться к трудным условиям жизнедеятельности за счет укорененности в «Я» и людях.

Результаты исследования могут быть востребованы на практике, т.к. студенты-медики, которые в условиях пандемии COVID-19 переживают витальную угрозу как небезопасность окружающего мира и опасность деперсонализации, могут быть отнесены к группе риска. С этими студентами целесообразно проводить комплексную психологическую работу по

оптимизации активности в разных сферах жизнедеятельности, с учетом адаптационного периода обучения на 1 курсе. Полезными могут быть мероприятия по психологическому и медицинскому просвещению – лекции и встречи с психологами, учеными-вирусологами.

Библиографический список

1. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 19-54.
2. Знаков В.В. Рябикина З.И. Психология человеческого бытия. М.: Смысл, 2017. 416 с.
3. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность: конструкт, диагностические методики, перспективы исследования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4. С. 193-202.
4. Крушельницкая О.Б., Маринова Т.Ю., Погодина А.В., Расходчикова М.Н., Толстых Н.Н. Нормативное поведение в ситуации пандемии COVID-19: как добиться его соблюдения у студентов // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 1. С. 198-221.
5. Попов А.Ю., Волочков А.А. Структура и психологическая диагностика активности студента. Пермь: ПГГПУ, 2015. 152 с.
6. Ahorsu D.K., Lin C.-Y., Imani V., Saffari M., Griffiths M.D., Pakpour A.H. The Fear of COVID-19 Scale Development and Initial Validation // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. Mar. 27. P. 1-9.
7. Mazza M. et al. Danger in danger international violence during COVID-19 quarantine // Psychiatry Research. 2020. V. 289.

RELATIONSHIP OF THE ACTIVITY STYLE OF THE SUBJECT OF LIFE WITH THE EXPERIENCE OF A VITAL THREAT

Nikitina O.V., Vasyura S.A.

Abstract. The article discusses the activity of the subject in the conditions of a vital threat during the Pandemic period COVID-19. The attention is focused on the fact that the COVID-19 pandemic is able to cause a person a sense of loss of individuality, perception of himself as one of many, over which the vital threat hung over. Under these conditions, the diverse activity of the subject of vital activity is realized. The aim of the empirical study was to study the relationship of the activity style of the subject of vital activity with the experience of vital threat. We used the methods of "Diagnostics of activity of students" by A.A. Volochkov, A.Y. Popov; the scale of "Danger-security" (the scale of the methods "OS(SD)" by N.V. Kopteva). Methods of data statistical processing were used: descriptive statistics, cluster, correlation and factor analysis. It is established that the "Communicative-reflexive" style of activity is associated with the experience of security in the body, in the world and the integral indicator of "Danger-security". The "Contemplative-cognitive" style correlates with the experience of "Danger-security" in relation to the mental Self, to the split of the Self, to the inner emptiness. The "Cognitive-reflexive" style of activity is associated with "Danger-safety" in relation to the mental Self and in relation to people.

Keywords: subject; activity style; sphere of life activity; vital threat.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВЫХ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Вильчес-Ногерол В.В., Машкова А.С.

Аннотация. В статье описано исследование стилей делового общения (СДО) на примере представителей коммерческих организаций (менеджеры – 125 чел.) и государственных учреждений (сотрудники колонии-поселения – 32 чел., медсёстры – 112 чел.). Была выдвинута гипотеза о том, что внутри разной корпоративной культуры актуальна тенденция выделения типовых стилей. Для определения стилового репертуара применялся опросник В.А. Толочка «Стили делового общения». По результатам исследования, в каждой выборке выделено шесть стилей. Выявлено, что средовые факторы являются доминирующими в становлении и развитии СДО. В каждой выборке также можно выделить пары типовых стилиевых моделей, распределяющихся по принципу активный/адаптивный стиль, что подтверждает рабочую гипотезу.

Ключевые слова: стили делового общения; организационная культура; взаимодействие; представители социономических профессий.

Введение

Начиная с 1950-х годов проблема стиля является актуальным направлением исследований, в рамках данной работы особенно выделяется линия изучения индивидуальных стилей деятельности, различные аспекты которых раскрываются в работах Б.А. Вяткина, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, В.С. Мерлина, М.Р. Щукина и др. Работы данных авторов считаются фундаментальными в исследовании проблематики стилей, однако известно, что основной акцент делался именно на изучении индивидуальных стилей отдельного субъекта (Вяткин, 2016; Калугин, 2018; и др.). Принимая во внимание современные требования профессиональной деятельности, проблема стилей видится гораздо шире, а именно в потребности анализа роли средовых факторов в процессе становления и эволюции стилей. Исследуемый в настоящей работе феномен «Стили делового общения» предполагает анализ, в том числе, факторов среды, в частности, организационной культуры в процессе осуществления профессиональной деятельности (Толочек, 2018, 2020, 2021; Толочек, Сизова, Вильчес-Ногерол, 2019; Толочек, Машкова, 2021).

Потребность исследования СДО на представителях социономических профессий продиктована важностью качества коммуникации в данной сфере, связью коммуникативных навыков с эффективностью деятельности, высокой способностью к адаптации в конкретных средовых условиях – все это может успешно обеспечиваться с помощью специального инструментария в виде СДО. В рамках данной работы проанализированы четыре разные группы

респондентов, представляющих государственные учреждения и коммерческие компании, несмотря на различные типы организаций, в каждой группе выявлены деструктивные стилевые модели, что является почвой для настоящего исследования и дальнейших размышлений (Вильчес-Ногерол, Машкова, 2020; Вильчес-Ногерол, Сизова, Рютина, 2019, 2020; Толочек, Машкова, 2021).

Метод

Цель исследования: анализ СДО представителей социномических профессий в специфических условиях организационной среды.

Участники исследования. Менеджеры по продажам – 85 чел., менеджеры высшего и среднего звена – 40 чел, сотрудники колонии-поселения – 32 чел., медицинские сёстры – 112 чел. Психодиагностический инструментарий. Для диагностики стилей использовался авторский опросник В.А. Толочка «Стили делового общения» (Толочек, 2018, 2021).

В качестве гипотезы рассматривается предположение о вероятности выделения типовых стилей внутри конкретной профессиональной среды.

Методы анализа данных. Для анализа данных применялась процедура факторного анализа (пакет статистических программ SPSS 10.).

Результаты

По итогам факторного анализа во всех группах выделено шесть факторов. В выборке менеджеров (85 чел.) перечислим следующие факторы представляемые авторами как стили: 1) «Формальный независимый стиль» предполагает опору на; 2) «Мягкий уклончивый стиль»; 3) «Силовой дистантный стиль»; 4) «Активный несистемный стиль»; 5) «Свободный стиль»; 6) «Жесткий компромиссный стиль».

В группе менеджеров (40 чел.) выделены следующие стили: 1) «Конструктивный жёстко-формальный стиль»; 2) «Избегающий стиль (дистантное общение)»; 3) «Импульсивный индивидуалистический стиль»; 4) «Либеральный стиль»; 5) «Мотивация потребности в сопричастности»; 6) «Квази-силовой стиль».

В группе сотрудников колонии-поселения выделены следующие стили: 1) «Рациональный, прагматический, открытый»; 2) «Системность, ориентация на взаимодействие»; 3) «Несистемное взаимодействие, формализация деятельности»; 4) «Жесткость, эмпатия, саморазвитие»; 5) «Избегание взаимодействий, пассивность»; 6) «Обедненный стиль».

В группе медицинских сестер выявлены такие стили как: 1) «Рациональность, независимость, открытость»; 2) «Соперничество, аргументация, активность»; 3) «Уклонение, демонстрация силы,

импульсивность»; 4) «Пассивность, демократичность, сотрудничество»; 5) «Дистантность, формализация деятельности»; 6) «Минимизация взаимодействий, твердость».

Обсуждение результатов

Выделенные СДО в каждой группе сопоставлялись с особенностями конкретной профессиональной среды. В случае с менеджерами мы имеем дело с коммерческими организациями, которые противоположно различаются. Профессиональную среду первой группы менеджеров (85 чел.) можно охарактеризовать как жёсткую нестабильную, об этом свидетельствуют специфика рабочего режима и взаимодействий между сотрудниками, активная текучесть кадров. Транслируемые модели поведения в рамках данной организации, приводят к тому, что все стили признаны неэффективными.

Опираясь на оптимальный режим работы, возможность развития и роста внутри компании, корпоративную среду второй группы менеджеров (40 чел.) можно назвать благоприятной стабильной. Несмотря на это, в группе выделены условно эффективные и неэффективные СДО: неэффективные – «Избегающий стиль (склонность к дистантному общению)»; «Мотивация потребности в сопричастности»; «Квази-силовой стиль; условно эффективные – «Конструктивный жёстко-формальный стиль», «Импульсивный индивидуалистический стиль», «Либеральный стиль».

Рассматривая группу медсестёр как представителей государственной организации, мы анализируем профессиональную среду данной выборки как благоприятную стабильную, о чем свидетельствует, в том числе, низкая текучесть кадров. Здесь также можно выделить эффективные и неэффективные стили: эффективный – «Рациональность, независимость, открытость»; условно эффективный – «Соперничество, аргументация, активность»; остальные стили – неконструктивные.

Последняя исследуемая группа сотрудники колонии-поселения также работают в государственной организации, но их профессиональную среду можно определить как жёсткую нестабильную, опираясь при этом также на специфику деятельности (работа на закрытой территории, со спецконтингентом, исполнение множества бюрократических процедур и др.). Динамика кадровых процессов во многом зависит от руководства организации, часто конфликты с начальством провоцируют переводы офицеров в другие учреждения системы. К эффективным стилям можно отнести следующие три: «Рациональный, прагматический, открытый», «Системность, ориентация на взаимодействие», «Жесткость, эмпатия,

саморазвитие». Неэффективными стилями являются: «Несистемное взаимодействие, формализация деятельности», «Избегание взаимодействий, пассивность», «Обедненный стиль».

Заключение

Процессы становления и развития различных стилевых моделей детерминированы, в первую очередь, особенностями организационной культуры, во вторую очередь, социальными, личностными, демографическими, профессиональными факторами. В случае жёсткой и нестабильной организационной среды, дистантного, ограниченного и формального взаимодействия, подкрепляемого руководством учреждения, наличие неэффективных СДО преобладает, как это продемонстрировано в первой группе менеджеров и на выборке сотрудников колонии-поселения.

В случае со стабильной организационной культурой, показанной на примере второй группы менеджеров и медсестёр, наличие неконструктивных стилей также имеет место, однако очевидно фактическое отсутствие давления со стороны корпоративной среды, стремление субъектов быть открытым к продуктивному взаимодействию, к эффективному решению рабочих задач.

Выделенные в каждой выборке факторы, которые мы интерпретируем как СДО, распределяются в три пары типовых стилей (активный и адаптивный стиль), специфичных для конкретной организационной культуры. Данную тенденцию продемонстрируем на одной из исследуемых выборок менеджеров (85 чел.): 1) активный стиль – «Формальный независимый стиль»; адаптивный стиль – «Мягкий уклончивый стиль»; 2) активный стиль – «Активный несистемный стиль»; адаптивный стиль – «Силовой дистантный стиль»; 3) активный стиль – «Свободный стиль»; адаптивный стиль – «Жесткий компромиссный стиль».

В качестве перспектив дальнейших исследований можно выделить направления по изучению СДО субъективно удобного партнёра, а также сопоставление результатов исследования СДО с актуальной для отдельных профессий моделью компетенций (Машкова, Толочек, 2021).

Библиографический список

1. Вильчес-Ногерол В.В., Машкова А.С. Факторы организационной культуры в детерминации стилей делового общения менеджеров: специфика профессии и роль среды // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 127-133.
2. Вильчес-Ногерол В.В., Сизова Л.А., Рютин О.В. Стили делового общения: пространство деятельности и профессиональная реализация личности. Часть 1 //

- Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2019. Вып. 4. С. 593-550. DOI: 10.17072/2078-7898/2019-4-539-550
3. Вильчес-Ногерол В.В., Сизова Л.А., Рютина О.В. Стили делового общения: пространство деятельности и профессиональная реализация личности. Часть 2 // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2020. Вып. 1. С. 118-129. DOI: 10.17072/2078-7898/2020-1-118-129
 4. Вяткин Б.А., Щукин. М.Р. Об интеграции теорий и подходов к целостному познанию человека // Вестник удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 47-57.
 5. Калугин А.Ю. История и перспективы исследования интегральной индивидуальности в рамках системного подхода // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. Вып. 2. С. 252-263. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-2-252-263
 6. Толочек В.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. М.: Юрайт, 2018. 186 с.
 7. Толочек В.А. Психология труда. 3-е изд. доп. СПб.: Питер, 2020. 480 с.
 8. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2021. 253 с.
 9. Толочек В.А., Машкова А.С. Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 1. С. 57-78.
 10. Толочек В.А., Сизова Л.А., Вильчес-Ногерол В.В. Стили делового общения, социальный опыт субъекта, среда организации: эффекты взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 4 (32). С. 321-333.

ORGANIZATIONAL CULTURE AND STYLES OF BUSINESS COMMUNICATION: A STUDY OF TYPICAL MODELS OF INTERACTION

Vilches-Nogero V.V., Mashkova A.S.

Abstract. The article describes a study of the styles of business communication (SBC) on representatives of commercial organizations (managers – 125 people) and state organizations (employees of the colony-settlement – 32 people, nurses – 112 people). The hypothesis was put forward that the tendency of distinguishing typical styles is actual within different corporate cultures. For studying the styles, researchers used the questionnaire «Styles of business communication» by V.A. Tolochek. According to the results, six styles were identified in each sample. It was revealed that environmental factors are dominant in the formation and development of SBC. In each sample, it is also possible to single out pairs of typical style models, distributed according to the principle of active/adaptive style, which confirms the working hypothesis.

Keywords: styles of business communication; organizational culture; interaction; representatives of socionomic professions.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСТОЙЧИВОСТИ К ФРЕЙМОВОМУ ЭФФЕКТУ

Вихман А.А., Башкова М.В.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи эмоционального выгорания и устойчивости к фреймовому эффекту в группе учителей ($n = 60$). Статистически достоверных корреляционных связей на общей выборке обнаружено не было. Вместе с тем группа учителей наиболее устойчивых к фреймовому эффекту имеют сниженный индекс эмоционального выгорания ($p < 0,01$), демонстрируют достоверно меньшую деперсонализацию и формализацию на работе ($p < 0,01$), а также отмечают у себя большую профессиональную эффективность и самооценку своей деятельности ($p < 0,05$). Полученные данные позволяют дополнить когнитивный портрет не подверженных эмоциональному выгоранию педагогов, что дает основание для разработки когнитивно-ориентированных программ профилактики профессионального стресса.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; фреймовый эффект; педагогическая деятельность; деперсонализация.

Введение

Педагогическая деятельность отличается высокими требованиями к личности педагога, монотонностью, когнитивной и эмоциональной напряженностью. Это создает условия для возникновения неблагоприятных психических функциональных состояний педагога, что влияет на его психическое и физическое здоровье. Наиболее актуальной проблемой является хронический профессиональный стресс и профессиональное выгорание как его следствие (Дикая, 2012).

Наряду с внешними факторами возникновения эмоционального выгорания, такими как особенности среды и контингент учащихся, важны также внутренние факторы, особенности индивидуальности и мышления. Когнитивные основания и когнитивные последствия процесса эмоционального выгорания все чаще становятся объектами эмпирических исследований и описываются в научной психологической литературе. Обнаружено, что эмоциональное выгорание связано с работой мышления и когнитивной регуляцией, когнитивными стилями, с нарушением функций памяти и внимания (Орел, 2006; Deligkaris et al., 2014; Koutsimani et al., 2021). В. Эверс с коллегами (Evers et al., 2005) на основе выявленной связи эмоционального выгорания учителей и негативного самоориентированного когнитивного стиля (низкая самооценка и внимание к неудачам) отмечают, что процессы дезадаптивного мышления учителей мешают им рационально мыслить во время работы, что способствует наступлению эмоционального выгорания. Учитель с таким когнитивным стилем воспринимает проблемы

в поведении учеников как неразрешимые, с которыми они не могут справиться, и что служит укреплению их негативной самооценки (Гришель, 2019).

Также отмечается, что эмоциональное выгорание связано с нарушением механизмов принятия решений, с феноменами первой и второй систем мышления в рамках теории двойных процессов мышления (Dual systems) (Porcelli, Delgado, 2009; Michailidis, Banks, 2016). Работник испытывающий как острый, так и хронический стресс, испытывает дефицит ресурсов и склонен принимать решения импульсивно и автоматически, без достаточной рефлексии условий и контекста задачи, пользуясь прежде всего средствами первой системы мышления. Другими словами, стрессовые условия не позволяют тратить достаточно ресурсов для выработки рефлексивного, рационального решения, что приводит к использованию эвристик и когнитивных искажений. Например, в условиях стресса работник вероятнее всего будет принимать необдуманные решения в ситуации оценки рисков, убытков и выгод, может импульсивно менять свои решения или избегать их. Более того хронический стресс потенциально усугубляет поведенческую предвзятость в оценке риска и при последующем принятии решений. В этой связи актуальной мишенью научных исследований может выступать взаимосвязь между особенностями эмоционального выгорания и уровнем склонности или устойчивости к фреймовому эффекту при оценке риска.

Классические исследования А. Тверски и Д. Канемана показали, что в условиях неопределенности, люди переоценивают риски и недооценивают потенциальную выгоду, демонстрируя, так называемый, фреймовый эффект (framing effect) (Kahneman, Tversky, 1979). Если одну и ту же информацию сформулировать в терминах потери и в терминах приобретения, среднестатистически респонденты будут совершать диаметрально противоположные выборы. Другими словами, огорчение от потери 100 долларов превышает удовольствие от приобретения 100 долларов. В исследовании Э. Соан обнаружено, что группа устойчивых к фреймовому эффекту респондентов значительно менее невротична и набирает больше баллов по шкалам добросовестности и доброжелательности (Soane, Chmiel, 2005).

Тем не менее, существует дефицит исследований, посвящённых анализу индивидуальных различий в ситуации иррациональной оценки риска и склонности к фреймовому эффекту, а конкретнее анализу связей такой склонности с психологическим здоровьем, профессиональным стрессом и эмоциональным выгоранием.

Метод

Участники исследования

Выборку составили учителя мужского и женского, в возрасте от 24 до 50 лет, в количестве 60 человек, из них 14 мужчин (23 %) и 46 женщин (77%).

В исследовании приняли учителя начальных классов, педагоги предметники, заместители директора по учебно-воспитательной работе из общеобразовательных школ Свердловского района г. Перми, Пермского муниципального района и Куединского муниципального района.

Психодиагностический инструментарий

Диагностика профессионального выгорания осуществлялась с помощью опросника выгорания (перегорания) Маслач (Maslach Burnout Inventory, сокр. МВІ, адаптация Н.Е.Водопьяновой).

Склонность (устойчивость) к фреймовому эффекту диагностировалась с помощью двух шкал методики DMC-adult (Bruine de Bruin, 2007), состоящих из позитивно сформулированных задач с эффектом фрейминга в RC1 и A1 и соответствующих негативно сформулированных задач в RC2 и A2.

Первая шкала, состоит из четырнадцати задач и оценивает изменчивость решений при смене формулировки (потери/выгоды) задачи, с учетом неизменности смысла предложенных вариантов. Вторая шкала, состоит из четырнадцати задач и оценивает изменчивость решений с по-разному сформулированными атрибутами (например, 95% успеха против 5% неудачи в программе профилактики) (табл. 1). То есть склонность/устойчивость к фреймовому эффекту измерялась средней абсолютной разницей в ответах между разными формулировками одной и той же задачи.

Таблица 1. Примеры шкал устойчивости (склонности) к фреймовому эффекту

Задача с риском (RC1)	Задача с риском (RC1)
<p>Недавнее исследование показало, что некий пестицид угрожает жизни 1 200 животных, находящихся на грани исчезновения. Разработано два варианта реагирования на проблему:</p> <p>А. В случае использования варианта А 600 животных будут точно спасены.</p> <p>Б. В случае использования варианта В есть 75-процентный шанс, что 800 животных будут спасены, и 25-процентный шанс, что ни одно животное не выживет.</p> <p>Какой вариант вы бы порекомендовали использовать?</p> <p>(Шкала: определённо А - 1,2,3,4,5,6 - определённо Б).</p>	<p>Недавнее исследование показало, что некий пестицид угрожает жизни 1 200 животных, находящихся на грани исчезновения. Разработано два варианта реагирования на проблему:</p> <p>А. В случае использования варианта А 600 животных точно исчезнет с лица земли.</p> <p>Б. В случае использования варианта В есть 75-процентный шанс, что 400 животных умрут, и 25-процентный шанс, что ни одно животное не выживет.</p> <p>Какой вариант вы бы порекомендовали использовать?</p> <p>(Шкала: определённо А - 1,2,3,4,5,6 - определённо Б).</p>

Задача с риском (RC1)	Задача с риском (RC1)
<p>Предположим, что студент дал 90 процентов правильных ответов на промежуточном экзамене, и 70 процентов правильных ответов на итоговом экзамене. Какова будет ваша оценка успеваемости студента?</p> <p>(Шкала: очень плохо – 1,2,3,4,5,6 - очень хорошо)</p>	<p>Предположим, что студент дал 10 процентов неправильных ответов на промежуточном экзамене, и дал 30 процентов правильных ответов на итоговом экзамене. Какова будет ваша оценка успеваемости студента?</p> <p>(Шкала: очень плохо – 1,2,3,4,5,6 - очень хорошо)</p>

Результаты

Корреляционный анализ не выявил достоверных связей между шкалами эмоционального выгорания и склонностью к фреймовому эффекту обоих шкал. Далее с помощью кластерного анализа (k-means) выделены три группы учителей с разной степенью склонностью к фреймовому эффекту (обратное явление можно обозначить как устойчивость к фрейму) по обоим шкалам: фрейм с рискованным выбором и атрибутивный фрейм. Высокие показатели в нестабильности своего решения при решении задач с риском и атрибутивным фреймом выявлены у 23 учителей, что свидетельствует о склонности к фреймовому эффекту в данной группе. Группа из 22 учителей демонстрируют средние баллы как по шкале атрибутивного фрейма, так и по шкале фрейма с рискованным выбором. Третья группа учителей, численностью 15 человек, демонстрировала устойчивость к фреймовому эффекту при решении задач с риском и средние баллы в вопросах на атрибутивный риск.

Между выявленными группами проведено сравнение рангов по показателям эмоционального выгорания непараметрическим методом U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок (табл. 2).

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального выгорания групп учителей с разной склонностью к фрейму

	высокий уровень фрейма	низкий уровень фрейма	U	p-level
Эмоциональное истощение	23,9	20,8	134,5	0,345
Деперсонализация	11,1	7,2	119,0	0,154
Профессиональная эффективность	29,8	34,5	103,0	0,050
Индекс перегорания	0,40	0,32	111,0	0,084
Эмоциональное истощение	23,9	26,8	212,5	0,357
Деперсонализация	11,1	13,2	199,0	0,220
Профессиональная эффективность	29,8	29,7	233,0	0,649
Индекс перегорания	0,40	0,45	213,5	0,369

	высокий уровень фрейма	низкий уровень фрейма	U	p-level
Эмоциональное истощение	26,8	20,8	118,5	0,106
Деперсонализация	13,2	7,2	72,0	0,002
Профессиональная эффективность	29,7	34,5	114,5	0,083
Индекс перегорания	0,45	0,32	86,5	0,010

Выявлено три статистически достоверных различия разной степени значимости и две тенденции, близкие к достоверным. В семи сравнениях не выявлено достоверных различий.

От остальных групп в показателях эмоционального выгорания заметно отличается группа учителей, устойчивых к фреймовому эффекту. С одной стороны, им свойственны низкие проявления деперсонализации, циничного отношения к труду и объектам своего труда ($p < 0,002$) и в целом сниженные проявления системного индекса профессионального перегорания ($p < 0,010$). С другой стороны, показатели профессиональной эффективности в данной группе достоверно выше по сравнению с другими группами исследования ($p < 0,05$ и $p < 0,08$).

Для поиска значимых эффектов и анализа изменений в динамике показателей профессионального выгорания в зависимости от уровня склонности к фреймовому эффекту был проведен однофакторный дисперсионный анализ (рис. 1).

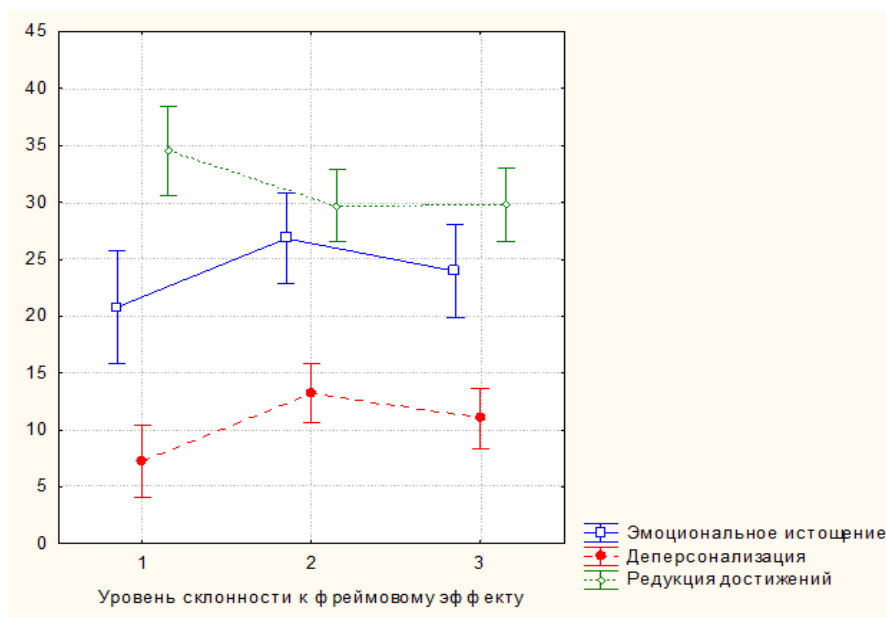


Рисунок 1. Эффекты склонности к фреймовому эффекту на показатели эмоционального выгорания на выборке учителей

Обнаружен один значимый эффект фреймового эффекта на уровень деперсонализации ($F(2, 57) = 4,24$; $p = 0,01$). Эффект на показатели эмоционального истощения и профессиональной эффективности (редукции профессиональных достижений) хоть и не находятся в пределах значимости, но логично дополняют картину эффектов. Кроме того, обнаружено значимое влияние фреймового эффекта на системный индекс профессионального перегорания ($F(2, 57) = 3,58$, $p = 0,03$).

Обсуждение

Результаты сравнения групп в нашем исследовании соотносятся с результатами различных исследований педагогов на разной стадии эмоционального выгорания. По эмпирическим данным В. Эверса эмоционально выгоревшие учителя отличались негативного самоориентированным когнитивным стилем, демонстрировали низкую профессиональную самооценку и бессилие при решении сложных профессиональных задач (Evers et al., 2005), а по данным В.Е. Орла «невыгоревшие» педагоги характеризуются более выраженной осмысленностью в работе и гибкостью в реагировании на изменения ситуации (Орел, 2006). Когнитивная гибкость, адекватная оценка своей деятельности и рефлексивность позволяет педагогу не накапливать хронический стресс и избегать эмоционального выгорания. Согласно нашим данным, мы можем дополнить к этим когнитивным характеристикам устойчивость к эффектам кодирования (фрейма) при оценке риска.

Кроме того, наши данные дополняют результаты исследований характерных индивидуальных черт респондентов, склонных к фреймовому эффекту. В добавок к повышенному нейротизму и недостатку добросовестности (Soane, Chmiel, 2005), а также импульсивности и тревожности (Lauriola et al., 2005) мы можем добавить склонность к эмоциональному выгоранию в части повышенной деперсонализации и сниженной самооценки профессиональных достижений.

Заключение

Обнаруженные эмпирические факты свидетельствуют, с одной стороны, что обширных и высокозначенных связей между склонностью к фреймовому эффекту и эмоциональным выгоранием в группе учителей нет. Ключевой компонент эмоционального выгорания - эмоциональное истощение в изучаемых группах не имеет достоверных различий между группами склонных/устойчивых к фреймовому эффекту учителей. С другой стороны, группа учителей наиболее устойчивых к фреймовому эффекту имеют низкий индекс эмоционального выгорания, демонстрируют

достоверно меньшую деперсонализацию и формализацию на работе, а также отмечают у себя большую профессиональную эффективность и самооценку своей деятельности. Понимание того, как оценивают ситуацию риска специалисты в состоянии эмоционального выгорания и понимание насколько их решения не зависят от формулировки задачи может помочь в создании когнитивно-ориентированных профилактических программ и укрепляющих тренинговых мероприятий для педагогов.

Библиографический список

1. Гришель П.В. Эмоциональное выгорание педагогов и когнитивные стили: возможности исследования // Актуальные проблемы организационной психологии и психологии дорожного движения: сборник научных трудов. Вып. 3 / под ред. А.В. Погодиной, Е.Ю. Литвиновой. М.: МГППУ, 2019. С. 47-55.
2. Дикая Л.Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога // Южно-российский журнал социальных наук. 2012. № 3. С. 75-88.
3. Орел В.Е. Синдром «Психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33-39.
4. Bruine de Bruin W., Parker A.M., Fischhoff B. Individual differences in Adult Decision-Making Competence // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. V. 92. P. 938-956.
5. Deligkaris P., Panagopoulou E., Montgomery A.J., Masoura E. Job burnout and cognitive functioning: A systematic review // Work Stress. 2014. V. 28. P. 107-123.
6. Evers W., Tomic W., Brouwers A. Constructive Thinking and Burnout among Secondary School Teachers // Social Psychology of Education. 2005. V. 8. P. 425-439. DOI: 10.1007/s11218-005-0663-8
7. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: an analysis of decision under risk // Econometrica. 1979. V. 47(2). P. 263-291. DOI: 10.2307/1914185
8. Koutsimani P., Montgomery A., Masoura E., Panagopoulou E. Burnout and Cognitive Performance // International journal of environmental research and public health. 2021. V. 18(4). P. 2145. DOI: 10.3390/ijerph18042145
9. Lauriola M., Russo P.M., Lucidi F., Violani C., Levin I.P. The role of personality in positively and negatively framed risky health decisions // Personality and Individual Differences. 2005. V. 38(1). P. 45-59. DOI: 10.1016/j.paid.2004.03.020
10. Michailidis E., Banks A. The relationship between burnout and risk-taking in workplace decision-making and decision-making style // International Journal of Work, Health & Organisations. 2016. V. 30. DOI: 10.1080/02678373.2016.1213773
11. Porcelli A.J., Delgado M.R. Acute stress modulates risk taking in financial decision making // Psychological Science. 2009. V. 20(3). P. 278-283. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02288.x
12. Soane E., Chmiel N. Are risk preferences consistent? The influence of decision domain and personality // Personality and Individual Differences. 2005. V. 38(8). P. 1781-1791. DOI: 10.1016/j.paid.2004.10.005

EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF RESISTANCE TO FRAME EFFECT

Vikhman A.A., Bashkova M.V.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between emotional burnout and resistance to the frame effect in a group of teachers ($n = 60$). No statistically significant correlations were found in the general sample. At the same time, the group of teachers who are most resistant to the frame effect have a reduced burnout index ($p < 0.01$), demonstrate significantly less depersonalization and formalization at work ($p < 0.01$), and also note their greater professional efficiency ($p < 0.05$). The data obtained make it possible to supplement the cognitive portrait of teachers who are not subject to emotional burnout, which gives rise to the development of cognitive-oriented programs for the prevention of occupational stress.

Keywords: emotional burnout; frame effect; pedagogical activity; depersonalization.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ АНТИСУИЦИДАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ

Гурова О.В., Ежова Л.Х.

Аннотация. В статье приводятся сравнительные исследования групп старших подростков, формально разделённых с использованием анкеты на подгруппы. Первая подгруппа считает себя счастливыми, их поддерживают родственники, друзья, у них не бывает депрессивных состояний, они категорично отрицают суицидальный риск. Вторая подгруппа: бывают подвержены депрессивным и подавленным состояниям, редко получают поддержку и понимание со стороны родственников и друзей, суицидальный риск отрицают. Третья подгруппа: часто подвержены депрессивным состояниям, считают себя одиночками, не имеют понимания от родственников, их часто посещают суицидальные мысли. Анализ характеристик подгрупп выявляет возможность создания антисуицидального психологического барьера в виде структурного образования из развитых ценностных ориентаций и жизненных смыслов как признаков зрелости личности, позволяет определить ориентиры для построения программы психологического сопровождения подростков.

Ключевые слова: ценности; подросток; смысловые ориентации; суицидальный риск, депрессивные состояния, профилактика суицидального поведения.

Введение

Система ценностных ориентаций, являясь характеристикой зрелой личности, одним из центральных образований, выражает отношение человека к социальной действительности и определяет мотивацию его поведения. Наиболее интересный с точки зрения формирования системы ценностных ориентаций личности - подростковый возраст. В этом возрасте начинает формироваться устойчивый круг интересов, который является психологической базой ценностных ориентаций подростков. Особое значение для формирования ценностной структуры определяется характерной для этого периода специфической ситуацией развития. Наряду с формированием личностных механизмов – свободы и ответственности - происходит переключение интересов, наблюдается рост интереса к вопросу мировоззрения, религии, морали и этики, развивается интерес к собственным психологическим переживаниям и переживаниям других людей, формируется система личностных ценностей (Драгомир, Маркина, Шкрятко, 2016).

Исследование подобного вопроса особое значение приобретает в подростковом возрасте, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию

(Дружинина, 2013). Можно сказать о резкой смене внутренней позиции, заключающейся в том, что осознание своей уникальности, неповторимости и непохожести на других непосредственно связано с обособлением личности и переживается подростками как ценность. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям, активность жизненной позиции. (Божович, 2011).

Личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов. Понятия «ценностные ориентации» и «смысложизненные ориентации» тесно взаимосвязаны, однако не являются синонимами. Смысложизненные ориентации человека рассматриваются как результат осознания ценностей, целей, смысла собственной жизни или его отсутствия. Совокупность осуществленных, актуализированных выборов формирует «прошлое», которое неизменно. «Будущее» есть совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем, в этой связи будущее принципиально открыто, а различные варианты ожидаемого будущего имеют разную мотивирующую притягательность. Теоретическая модель М. Рокича для изучения ценностных ориентаций человека предоставляет действенный инструмент их измерения. Система ценностных ориентаций по Рокичу составляет содержательную сторону направленности личности и основу «философии жизни» - сложное образование из трех основных компонентов: когнитивного, как элемента знания, эмотивного – эмоциональной стороны, вытекающей из оценки; поведенческого - реализатора ценностных ориентаций в поведении личности (Леонтьев, 1998, 2000).

Проблема исследования

Исследование системы ценностных ориентаций подростков представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда многие ценности оказываются деформированными, трансформируются социальные структуры норм. В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и незащищенными. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое). Необходимо своевременно распознать и скорректировать суицидогенные факторы, развить у индивида «антисуицидальные» психологические

особенности, которые совладать со сложными жизненными обстоятельствами (Банников, Вихристюк, Гурова, 2018). Изучение структуры взаимосвязи смысложизненных и ценностных ориентаций подростков позволит определить возможности формирования антисуицидального барьера.

Метод

Выборка составила 98 человек, возраст участников 16-17 лет. Гендерный принцип в исследовании не учитывался. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 47 города Перми с применением: теста М. Рокича «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича», позволяющего изучить направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям и себе; теста «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, позволившего оценить базовые основы жизненного смысла, которые исходят из будущих целей, настоящего процесса, результата из прошлого, либо из всех этих элементов; анкетирования учащихся с целью выявления суицидальных мыслей; с применением методов математической обработки данных: описательная статистика, сравнительный анализ с применением критерия Крускала-Уоллиса и корреляционный анализ полученных данных с применением критерия Спирмана.

Результаты

В результате описательного анализа данных выборка была разделена на три подгруппы и большинство респондентов попало в значение 1 – подгруппа «счастливые» (значение медианы равно 1,50). Описание по таблице частот позволило определить соотношение респондентов в подгруппах: 50% – подгруппа 1, 43% – подгруппа 2 («подвержены депрессивным состояниям») и 7% – подгруппа 3 («имеющие суицидальные мысли»).

По итогам сравнительного анализа данных (с применением критерия Крускала-Уоллиса, так как сравнивались 3 выборки) были выявлены значения со статистически значимыми различиями. Обращаясь к шкале «Будущее» можно отметить статистически значимые различия между подвыборками, $p < 0,05$. Так, значение по шкале «Цели в жизни» преобладает в подгруппе «счастливых» подростков. Следовательно, подростки в данной подвыборке считают, что их будущее определено, не испытывают сложностей в постановке целей по сравнению с подростками из двух других подвыборок.

В результате корреляционного анализа в подвыборке «счастливые» нами выявлена высокосignимая корреляционная отрицательная связь между шкалой «цели в жизни» и ценностью «счастливая семейная жизнь» ($r = -0,48$; $p = 0,001$). Таким образом, чем выше значения по шкале «цели в жизни», тем в меньшей степени сформированы ценности семейной жизни. Вероятно, для подростков, ставящих для себя цели на будущее, создание семьи не является пока важной целью, они сосредоточены на реализации собственных планов. Далее, в данной подгруппе выявлена прямая связь между шкалами «результаты жизни» и «интересная работа» – такие подростки понимают, что возможность иметь работу, которая будет устраивать их по всем критериям, напрямую зависит от результатов, которых они добьются в жизни (например, уровень знаний по итогам обучения, статус и т.д.). Также выявлена значимая взаимосвязь между шкалой «локус-контроля жизнь» и ценностью «интересная работа» – чем больше подростки контролируют свою жизнь, тем выше у них сформирована ценность обладания интересной работой.

В подгруппе респондентов, «склонным к депрессии», выявлена прямая высокосignимая взаимосвязь между шкалами: «локус контроля Я», «Осмысленность жизни» и ценностью «Творчество», таким образом, вероятно, возможность заниматься творчеством позволяет чувствовать себя сильным, вершителем своей жизни и обрести в творчестве осмысленность бытия.

В подгруппе респондентов, «имеющих суицидальные мысли», наблюдается значимая взаимосвязь между шкалой «локус-контроля жизнь» и ценностью «любовь» ($r = 0,76$; $p = 0,047$). Таким образом, чем больше подростки убеждены в том, что они способны контролировать свою жизнь, тем выше у них сформирована ценность любви. Вероятно, таким подросткам важнее обрести контроль над собственной жизнью, чем обладать ценностью «любовь», любовь попадает в число терминальных ценностей только при условии установления контроля над своей жизнью. Чем выше шкала «жизненные цели», тем ниже ценность «продуктивная жизнь» – вероятно, такие подростки «обесточены» негативным эмоциональным состоянием, сосредоточены на настоящем и не обладают достаточной энергией для реализации жизненных целей, ориентированных в будущее. Если они сосредоточатся на будущем, то не смогут обеспечить себе самореализацию в настоящем.

Обсуждение

Таким образом, нами выделены и описаны некоторые психологические особенности подростков, связанные с ценностной сферой личности, имеющие значение при организации и планировании психокоррекционной

и профилактической деятельности с «группой риска» в образовательной организации. Так, например, одной из проблем, способствующих усилению суицидального риска, по нашему мнению, является проблема целеполагания. Подростки не умеют прогнозировать свое будущее, анализировать и выстраивать жизненные цели и перспективы.

Формирование жизненных целей обусловлено социальным окружением, особенностями, сформированными под влиянием семьи и ближайшего окружения подростка. Точками приложения в процессе работы над проблемой жизненного целеполагания у подростков могут служить: адекватность взаимоотношений с социальным окружением, просоциальное поведение и самореализация, сохранность эмоциональных связей в семье, акцент на позитивный опыт решения проблем, рефлексия.

Другим важным направлением работы с подростками «группы риска» может стать процесс творческого самовыражения и реализации себя, способствующий раскрытию личностных ресурсов подростка, отреагирования негативных эмоций, саморегуляции и самоконтроля, насыщения позитивной энергией и др. Выявление проблем подростков «группы риска» и ценностных ориентаций подростков, не склонных к суицидальному поведению, во взаимосвязи позволит определить ключевые аспекты эффективной модели профилактической деятельности в образовательном учреждении.

Заключение

Перспективы исследований видятся в дальнейшем изучении ценностной сферы подростков, определении ориентиров и разработке программы психолого-педагогического сопровождения подростков, имеющих риск суицидального поведения. Особую значимость приобретают различные формы психологического сопровождения, направленные на развитие личности подростка, включающее осознание собственных ценностей и смысла существования; развитие уверенности в себе; развитие навыков успешного взаимодействия с окружающими; развитие навыков необходимых для достижения поставленных целей, формирование созидательной и активной жизненной позиции.

Библиографический список

1. Банников Г.С., Вихрестюк О.В. Раннее выявление актуальных и потенциальных факторов риска суицидального поведения среди несовершеннолетних // Психическое здоровье и образование. Сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». М.: Издательский дом «Городец», 2018. С. 237-240.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Модэк, 2011. 352 с.
3. Гурова О.В. Социально-психологические аспекты профилактики аутодеструктивного поведения несовершеннолетних осужденных // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 412-416.
4. Драгомир В.И., Маркина О.В., Шкрябко И.П. Модель социально-педагогической профилактики суицидального поведения среди подростков, обучающихся в общеобразовательных учреждениях // Личность как объект психологического и педагогического воздействия: сборник статей международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 140-143.
5. Дружинина Э.Л. Профилактика и коррекция суицидального поведения подростков (анализ реализации авторской программы) // Теория и практика общественного развития. 2013. № 8. С. 130-132.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13-25.
8. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.

FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS OF OLDER ADOLESCENT STUDENTS CONTRIBUTING TO THE FORMATION OF ANTISUICIDAL BARRIERS

Gurova O.V., Yezhova L.H.

Abstract. The article presents comparative studies of groups of older adolescents, formally divided into subgroups using a questionnaire. The first subgroup consider themselves happy, they are supported by relatives, friends, they do not have depressive states, they categorically deny the suicidal risk. The second group: they are prone to depressive, depressed states, rarely receive support, and understanding from relatives and friends, they deny the suicidal risk. The third subgroup: they are often subject to depressive states, consider themselves loners, do not have understanding from relatives, they had suicidal thoughts. The analysis of the characteristics of the subgroups reveals the possibility of creating an antisuicidal psychological barrier in the form of structural education from developed value orientations and life meanings as signs of personality maturity, allows us to determine guidelines for building a program of psychological support for adolescents.

Keywords: values; teenager; life orientations; suicidal risk; depressive states; prevention of suicidal behavior.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Данилова М.В.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования жизнестойкости и копинг-стратегий 156 респондентов в возрасте 13-17 лет, из них 63 подростка в возрасте 13-14 лет и 93 респондента юношеского возраста 15-17 лет. Для сбора эмпирических данных были использованы социально-демографическая анкета, в которую были включены вопросы о способах реагирования в трудных жизненных ситуациях; тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева); юношеская копинг шкала ACS (в адаптации Т.Л. Крюковой). Показано, что уровень жизнестойкости повышается от подросткового к юношескому возрасту. Юноши и девушки, в сравнении с подростками, чаще используют продуктивные копинги. Выбор продуктивных способов совладания с трудными ситуациями способствует повышению жизнестойкости, обращение к непродуктивным копингам, напротив, препятствует ее проявлению.

Ключевые слова: подростки; юношество; трудные жизненные ситуации; жизнестойкость; копинг-поведение.

Введение

Темп жизни, в соответствии с которым живет современная личность, сопровождается множествами факторов, которые, так или иначе, оказывают влияние на самочувствие, настроение, психологическое благополучие и психическое здоровье. Способность личности, которая проявляется в устойчивости к ситуации повышенного стресса определяется в психологической литературе как «жизнестойкость». В современной научной и практической психологии интерес к данному феномену серьезно повышается.

С. Мадди рассматривал жизнестойкость как интегративное качество, представляющее систему установок и убеждений человека о себе и об окружающем мире, которая позволяет ему выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннее равновесие, и помогает перерабатывать и преобразовывать стрессовые негативные в новые смыслы и возможности (Maddi, Harvey, 2011).

Д.А. Леонтьев (Леонтьев, Рассказова, 2011) наиболее близким к понятию жизнестойкости Д.А. Леонтьев рассматривает термин «жизнетворчество». Основными компонентами жизнестойкости, по его мнению, являются убежденность личности в готовности справиться с ситуацией и открытость новому опыту.

Несмотря на достаточную разработанность проблемы, в современном научном сообществе до сих пор не принято единого определения жизнестойкости. Тем не менее, анализ имеющихся исследований показывает, что большинство авторов сходится во мнении, что жизнестойкость личности

в целом может рассматриваться как личностный потенциал, ресурс, интегральное психологическое свойство личности, которое развивается на основе установок при активном взаимодействии с жизненными ситуациями; способность к социально-психологической адаптации на динамике смысловой саморегуляции.

В настоящее время происходит постоянное пополнение и наращивание знаний о жизнестойкости. Исследования показывают, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение всей жизни человека. Поэтому большая роль отводится таким социальным институтам, как семья, школа, культура. Подростки и юноши, обладающие высоким уровнем жизнестойкости более коммуникабельны и способны активно преодолевать сложные жизненные ситуации по сравнению с подростками, у которых жизнестойкость находится на низком уровне. Подростки с низким уровнем жизнестойкости не склонны отстаивать свои интересы, действуют чаще всего под влиянием эмоций и не обдумывают свои действия и поступки, чаще проявляют асоциальное и агрессивное поведение (Лобза, 2019). Исследования показывают также динамический характер жизнестойкости. Постепенно в подростковом, а позднее в юношеском возрасте жизнестойкость укрепляется за счет возникающих смыслов, формирующихся ценностей, которые являются базой для поддержания собственной устойчивости в мире. Повышение жизнестойкости подростков способствует возможности личностного роста (Калашникова, Никитина, 2011).

Жизнестойкость подростков и юношей отражается и в выборе копинг-стратегий. Копинг поведение рассматривается как целенаправленное социальное поведение, направленное на совладание личности с жизненными трудностями. Существует утверждение, что уровень жизнестойкости личности определяется продуктивностью используемых копинг-стратегий (Щербакова, Гудилина, 2010). Анализ исследований подростков и юношества показывает, что существуют положительные взаимосвязи между уровнем жизнестойкости, высокой социальной активностью и просоциальными копинг-стратегиями (Гуцунаева, 2015).

Однако, учитывая то, что изначально создатели юношеской шкалы совладающего поведения Э. Фрайденберг и Р. Льюис исходили из того, что индивидуальный выбор копинг-стратегий не зависит от природы стрессовой ситуации, а исследования жизнестойкости показывают ее динамический характер, возникает целый ряд вопросов о соотношении и взаимовлиянии жизнестойкости и выбираемых субъектом стратегий совладания (Калашникова, 2011; Куляцкая, Камин, 2020; Pordanjani, Ebrahimi, Doostkam, 2018). В целом, анализ работ отечественных и зарубежных исследователей показывает, что большое число исследований посвящено изучению

жизнестойкости детей, подростков и юношества с проблемами здоровья, психического развития и неблагоприятными условиями жизни, в которых респонденты условно здоровые составляют контрольные группы. Существует необходимость продолжения работы по изучению жизнестойкости условно здоровой выборки подростков-юношеского возраста для получения дополнительных знаний об особенностях этого психологического феномена и его взаимосвязей с совладающим поведением.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи жизнестойкости и стратегий совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение, что в подростковом и юношеском возрасте будет диагностирован не только разный уровень выраженности жизнестойкости, но и разное соотношение ее компонентов. А также мы предположили, что с повышением жизнестойкости в старшей группе респондентов будут выявлены более структурированные связи жизнестойкости с показателями копинг-поведения в целом и с конструктивными копингами и приемами реагирования на трудные жизненные ситуации.

Метод

Участники исследования

В исследовании принимали участие 156 респондентов в возрасте 13-17 лет (71 юноша и 85 девушек). Также выборка была разделена на подростковую (63 человека в возрасте 13-14 лет) и юношескую группу (93 человека в возрасте 15-17). Все респонденты являются учащимися старших классов средних школ РФ.

Психодиагностический инструментарий

Для достижения целей исследования применялись следующие психодиагностические методы: социально-демографические характеристики, способы поведения и реакции респондентов в трудных жизненных ситуациях были проанализированы с помощью составленной нами анкеты; критерии жизнестойкости и степень их проявления изучались с помощью теста жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева); показатели копинг-стратегий проанализированы с помощью юношеской копинг шкалы ACS (в адаптации Т.Л. Крюковой).

Методы анализа данных

Статистическая обработка массива данных проводилась с помощью программы SPSS 20. Были использованы анализ описательных статистик, сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ по Спирмену, факторный анализ.

Результаты

Анализ жизнестойкости проводился по параметрам вовлеченности (как активного интереса к окружающему и убежденности в собственных возможностях), контроля (как убежденности человека в выборе собственной стратегии поведения и деятельности в конкретной ситуации), принятия риска (как открытости любому новому опыту как положительному, так и отрицательному и уверенности в его пользе), а также с учетом общего показателя жизнестойкости. Респонденты как подросткового, так и юношеского возраста показали наиболее высокие результаты по параметру вовлеченности ($26,95 \pm 11,9$ у подростков и $31,46 \pm 7,3$ у юношества), показывающего, активную и заинтересованную вовлеченность молодежи в происходящую вокруг жизнь. Стоит отметить в подростковой группе большую, чем в юношеской, вариативность ответов, свидетельствующую о меньшей устойчивости у подростков этого компонента жизнестойкости. Сравнительный анализ показал высокую тенденцию к различиям между исследуемыми возрастными группами по этому параметру ($p = 0,062$). Различия на высоком уровне значимости получены также и по всем остальным параметрам (контроль, $p = 0,009$; принятие риска, $p = 0,028$), включая общий уровень жизнестойкости ($p = 0,014$), свидетельствующие о более высокой выраженности ее в группе юношества.

Анализ выбора копингов, по шкале ACS, показал, что большинство подростков в трудных ситуациях проявляют беспокойство последствиях и о своём будущем в целом ($3,74 \pm 1,02$), что свидетельствует об обращении к неэффективному копинг поведению. Большинство респондентов юношеской группы стараются разрешить ситуацию ($3,96 \pm 0,64$), что позволяет говорить о преимуществе использования эффективного способа совладания. Реже всего как подростки, так и юношество отмечают, что не знают, как найти выход из трудных ситуаций ($2,78 \pm 1,12$ и $2,52 \pm 1,08$ соответственно). В большинстве своём подростки и юноши применяют те или иные стратегии. Большинство респондентов как подросткового так и юношеского возраста, в качестве совладания с проблемами, стараются найти время для активного отдыха и приятного досуга ($3,38 \pm 1,0$; $3,93 \pm 0,82$ соответственно), что авторами методики отмечается как непродуктивный копинг, однако для того, чтобы взять паузу и восстановиться для дальнейшей активности, это может быть достаточно продуктивной временной мерой. Различия в копинг-стратегиях между подростковой и юношеской группой обнаружены только по двум показателям – это стратегия разрешения проблем ($p = 0,010$) и обращение к досуговой активности ($p = 0,030$), к которым чаще прибегают представители юношества. Таким образом, более старшие респонденты чаще используют как продуктивные, так

и непродуктивные копинги, и различия могут быть объяснены, прежде всего, наличием объективно большего спектра доступных возможностей у более взрослого человека.

Далее проанализируем данные, полученные по вопросам составленной нами анкеты. Она содержит 34 вопроса с вариантами ответов на вопросы о конкретных поведенческих реакциях на трудные жизненные ситуации: нет, редко, не знаю, часто, всегда, де нет – 1, а всегда – 5. Для уменьшения количества параметров был проведён факторный анализ. В связи с тем, что из 12 показателей только по 2 найдены достоверные различия между подростковой и юношеской группой, мы провели его, включив показатели всей выборки. Факторный анализ позволил выделить основные компоненты.

В результате были получены 3 фактора, описывающие 50 % объясненной дисперсии с распределением по факторам: на 1-й фактор пришлось 20 %, на 2-й фактор – 18%, на 3-й фактор – 12% общей дисперсии. Первый фактор (собственное значение 2,43) включил с положительным знаком ответы на вопросы относительно каких-либо самостоятельных действий в трудной жизненной ситуации, с отрицательным знаком ответы на вопросы бездействия. Здесь можно отметить два условно конструктивных способа реагирования (поиск решения проблемной ситуации и обращение за советом к друзьям) и два неконструктивных способа (обращение к компьютерным играм и плач). Этот фактор может быть интерпретирован как поиск разрешения проблемы с помощью обращения к внешним факторам.

Второй фактор (собственное значение 2,15) включил в себя с положительным знаком ответы на вопросы, отвечающие за просьбы о помощи, с отрицательным знаком ответы, содержательно отражающие закрытость, уход в себя. Этот фактор можно условно представить как передачу ответственности за принятие решения.

Третий фактор (собственное значение 1,44) включил в себя с положительным знаком ответы, свидетельствующие об отвлечении от ситуации. Этот фактор определен нами как уход от решения проблемы.

Следует отметить, что больший вес имеет фактор, отвечающий за обращение к внешним воздействиям при столкновении с трудными ситуациями. Дальнейший анализ не обнаружил достоверных различий по полученным факторам преодоления трудных ситуаций между подростковой и юношеской группой.

Проведенный анализ описательных статистик дал возможность сравнить параметры жизнестойкости и копинг поведения в группах подростков и респондентов юношеского возраста и наиболее существенным можно считать тот факт, что от подросткового к юношескому периоду развития все показатели жизнестойкости отмечаются на более высоком

уровне, тогда как различий в копинг-стратегиях способах поведения в трудных ситуациях выявлено не так много. Основной характеристикой этих изменений является их более конструктивный характер в юношеском возрасте.

Для исследования взаимосвязей показателей жизнестойкости с показателями копинг-стратегий и способов реагирования на трудные ситуации был проведён корреляционный анализ, который показал общие и специфические тенденции в разных возрастных группах. Так в подростковой группе получено большее количество взаимосвязей (24), в сравнении с группой юношества (12). В группе подростков умение решать проблемы и умение переключаться становятся важными условиями для проявления жизнестойкости, тогда как переживание чувства вины и отсутствие понимания выхода из ситуации может стать препятствием для того, чтобы полноценно включаться в жизнь, брать ответственность на себя и не бояться жизненного опыта. В целом, анализ показал серьезную взаимосвязанность как продуктивных, так и непродуктивных копингов и жизнестойкости в подростковом возрасте. В этой группе также выявлены положительные взаимосвязи с фактором передачи ответственности за принятие решения.

Что касается корреляционных взаимосвязей в юношеской группе, то стоит отметить, что их почти в два раза меньше, чем в группе подростков, но они характеризуются большей структурированностью.

Обсуждение

Полученные в нашем исследовании результаты позволяют подтвердить некоторые сведения о жизнестойкости и копинг-поведении подростков и юношества, а также уточнить их в контексте учета возрастных характеристик респондентов.

Так, полученные нами данные о том, что в подростково-юношеском возрасте наиболее выраженным компонентом жизнестойкости является «вовлеченность», соответствуют результатам исследования И.А. Горьковой и А.В. Микляевой (2019).

Что касается взаимосвязей жизнестойкости и копинг поведения, в научной литературе существуют исследования, показывающие, что подростки и юноши, занимающиеся активными видами деятельности, в частности спортом, имеют показатели жизнестойкости выше, лучше могут контролировать свою жизнь, чем те, кто не участвует в социально активной деятельности (Шварева, 2011), подростки с высоким уровнем жизнестойкости в большей степени склонны в трудных жизненных ситуациях использовать активные, просоциальные, стратегии преодоления

(Гуцунаева, 2015). В нашем исследовании были выявлены положительные корреляционные связи между параметрами жизнестойкости и продуктивными копингами: ориентацией на работу и достижения, поиском решения проблемы, предполагающими определенные усилия и активность.

В нашем исследовании параметры жизнестойкости обнаруживают как положительные, так и отрицательные взаимосвязи с копингами разной направленности и характера в группе подростков, тогда как в группе юношества связи структурируются, образуя отрицательные корреляции с непродуктивными социальными копингами (отсутствие решения о выходе из трудной ситуации, избегание, обращение к мнению других людей) и положительные – с продуктивными (ориентация на работу и достижения, поиск решения проблемы).

Что касается проверки выдвинутых в исследовании гипотез, надо отметить, что предположение о разном уровне выраженности жизнестойкости подростковом и юношеском возрасте и разном соотношении ее компонентов подтвердилось. А гипотеза о повышении жизнестойкости в юношеской группе и более высокой структурированности связей жизнестойкости с показателями копинг-поведения в целом и с конструктивными копингами и приемами реагирования подтвердилась частично, так как ни одной связи с факторами реагирования на трудные жизненные ситуации обнаружено не было.

В целом, наше исследование встроилось в имеющиеся в научном знании факты, а также уточнило, конкретизировало и расширило знания о жизнестойкости и копинг-поведении в подростково-юношеском возрасте.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие *выводы*:

1. Показатель вовлеченности, которая сопровождается уверенностью в том, что в любых жизненных ситуациях личность стремится быть в курсе событий, активно в них участвует, находится в контакте с окружающими людьми, наиболее выражен как в подростковом, так и юношеском возрасте. Однако с возрастом общий уровень жизнестойкости повышается. Юноши и девушки, в сравнении с подростками, чаще используют продуктивные копинги.
2. В разработанной в целях исследования анкете были представлены конкретные приемы реагирования на трудные жизненные ситуации, которые оказались во многом сходными для подростков и юношества. С помощью факторного анализа показателей способов реагирования на трудные жизненные ситуации были выявлены три фактора, условно названные «поиск разрешения проблемы с помощью обращения

- к внешним факторам», «передача ответственности за принятие решения» и «уход от решения проблемы».
3. Преобладание способов разрешения проблемы с помощью обращения к внешним факторам в трудной жизненной ситуации как подростками, так и юношеской выборкой, свидетельствует о том, что респонденты 13-17 лет в возникающих непонятных, сложных ситуациях предпочитают проявить активность, обращаясь к сверстникам, к сетевым играм или привлекая внимание к себе с помощью проявления эмоций, в частности плача.
 4. Параметры жизнестойкости в подростковом и юношеском возрасте тесно связаны с показателями копинг-стратегий. В юношеском возрасте связей меньше, однако они более логичны и структурированы. Выбор продуктивных копингов способствует повышению жизнестойкости, обращение к непродуктивным копингам, напротив, препятствует ее проявлению.

Определенным ограничением исследования является то, что полученные факторы способов реагирования в трудных жизненных ситуациях характеризуют конкретную выборку участников исследования и требуют дальнейшей проверки.

В заключение необходимо отметить, что в ходе исследования было обнаружено повышение жизнестойкости от подросткового к юношескому возрасту. Теоретическая актуальность и значение работы состоят в расширении научных представлений об особенностях понятия жизнестойкости, в раскрытии роли продуктивных и социально-ориентированных копингов как важного ресурса жизнестойкости личности.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных эмпирических данных в консультировании подростков и их родителей, а также в разработке коррекционно-развивающих занятий по улучшению внутренней устойчивости личности.

Библиографический список

1. Горьковая И.А., Микляева А.В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 90-102. DOI: 10.17759/psyclin.2019080106
2. Гуцунаева С.В. Копинг-стратегии подростков с различным уровнем жизнестойкости // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 3–1. С. 92-95.
3. Калашникова М.Б., Никитина Е.В. Жизнестойкость как необходимая личностная характеристика современных подростков // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 4 (102).

4. Куляцкая М.Г., Камин А.А. Копинг-стратегии, жизнестойкость и смысложизненные ориентации студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 4. С. 34-51. DOI: 10.17759/psyedu.2020120403
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
6. Лобза О.В. Жизнестойкость как компонент психологической безопасности личности // Вестник Прикамского социального института. 2019. № 2 (83). С. 75-79.
7. Шварева Е.В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 180-185.
8. Щербакова А.М., Гудилина О.Н. Сравнительная характеристика отношения к ограниченным возможностям своего здоровья лиц с врожденными и приобретенными нарушениями статодинамической функции // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 77–86.
9. Maddi S.R., Harvey R. The Personality Construct of Hardiness, V: Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life // Journal of Humanistic Psychology. 2011. V. 51(3). P. 369-388. DOI: 10.1177/0022167810388941
10. Pordanjani T.R., Ebrahimi A.M., Doostkam Z. Religious Attitudes and Psychological Hardiness as Predictors of Stress in Students' Life // Journal of Pizhūhish dar dīn va salāmat. 2018. P. 21-32.

HARDINESS AND CONCURRENT BEHAVIOR IN ADOLESCENCE PERIOD OF LIFE

Danilova M.V.

Abstract. In the article there are research results of hardiness and coping-strategies of 156 respondents of 13-17 years old, 63 of them are 13-14 years old and 93 respondents are 15-17 years old. To collect empirical data social-demographic questionnaire was used that consists of: questions about methods to react in difficult life situations; Hardiness Survey S.Maddi (adapted by D.A. Leontiev); Adolescent Coping Scale (adapted by T.L. Krukova). The research shows that hardiness level increases from adolescent to youthful period. Males and females of youthful period more frequently use efficient coping actions. The choice of efficient methods to deal with difficult life situations is a way to increase hardiness. At the same time taking inefficient coping actions is an obstacle to develop hardiness and its manifestation.

Keywords: adolescent; youthful; difficult life situation; hardiness; coping-behavior.

НЕФОРМАЛЬНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ И УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Клименко А.И.

Аннотация. Содержание статьи посвящено исследованию характера связи между неформальным социальным статусом современного студента и такими сторонами личности, как: учебная активность, мотивация достижения к успеху, самооценка. Испытуемые – студенты 1-го курса, будущие психологи, в количестве 23-х человек. Результаты исследования показали, что в нашей выборке, одним из факторов, влияющих на неформальный социальный статус личности современного студента в учебной группе, являются личностные качества, которые пользуются популярностью, считаются важными (ценными, значимыми) в данной группе. Выявлена статистически значимая прямая связь между учебной активностью личности студента и мотивацией достижения к успеху ($r = 0,05$). Учебная активность, в нашей выборке, не является определяющим фактором высокого неформального социального статуса личности современного студента в учебной группе ($r = 0,02$).

Ключевые слова: социальный статус личности; учебная активность; мотивация достижения к успеху; самооценка.

В современной социальной психологии статус рассматривается как положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности, определенные привилегии в группе (Коломинский, 2010).

Проблема статуса личности в студенческих группах, на наш взгляд, исследована недостаточно и, поэтому, требует дальнейших исследований. Открытым остается вопрос о социально-психологических факторах, влияющих на статус личности в студенческой группе.

Целью нашего исследования было изучение характера связи между неформальным социальным статусом современного студента в учебной группе и такими сторонами личности, как: учебная активность, мотивация достижения к успеху, самооценка. Исследование проводилось в Костанайском региональном университете имени А. Байтурсынова. Испытуемые – студенты 1-го курса, будущие психологи, в количестве 23-х человек. В своем исследовании мы исходили из того, что неформальный социальный статус – явление динамичное и поэтому может зависеть от разных факторов. А также мы предположили, что такие стороны личности, как учебная активность, мотивация достижения к успеху и самооценка личности могут быть значимыми для современного студента.

В ходе исследования была поставлена задача: выявить качества, которые являются наиболее значимыми и популярными у современного студента. Исследование проводилось на учебных занятиях «Практикума по общей психологии». Основной метод исследования – эксперимент

(констатирующий). Для изучения неформального социального статуса студента в группе была использована специально разработанная нами анкета на основе метода социометрии, где были указаны фамилии, имя каждого члена группы. А также представлена инструкция, в которой предлагалось к каждому из 23-х однокурсников подобрать и написать положительные качества (свойства, характеристики), которые, по мнению оценивающего, могут характеризовать или отразить те или иные его позитивные стороны. Опрос проводился анонимно. См. Анкета.

Анкета

Дорогие студенты! Подберите, пожалуйста, для каждого вашего сокурсника(цы) положительные качества (свойства), которые, по вашему мнению, наиболее могут характеризовать или отражать те или иные позитивные стороны человека. Впишите полученный результат в соответствующий раздел таблицы. Спасибо за сотрудничество!

№ п/п	Фамилия, имя	Качества (характеристики)
1		
	и так далее	
23		

Для изучения личностных особенностей студентов (учебная активность, мотивация достижения к успеху, самооценка) были использованы следующие методики: 1) «Вопросник учебной активности студентов», разработанный и адаптированный А.А. Волочковым (Волочков, 2007); 2) «Методика исследование самооценки личности» по С.А. Будасси и «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса (Пантिलеев, МГУ, 1989).

Наиболее популярные (часто встречаемые) качества, которыми однокурсники описывали и характеризовали друг друга, приведены в табл. 1. Здесь указаны лишь только те «оригинальные» качества, - которые повторялись (встречались) от 10-ти и более раз.

Качества проранжированы от наиболее встречаемых (повторяющихся) к менее встречаемым (повторяющимся).

Таблица 1. Наиболее популярные качества группы

№	Личностные качества	Кол-во повторений, встречаемости
1	добрая (ый)	135
2	веселая (ый)	123
3	скромная (ый)	77

№	Личностные качества	Кол-во повторений, встречаемости
4	общительная (ый)	62
5	ответственная (ый)	53
6	отзывчивая(ый)	47
7	умная (ый)	41
8	активная (ый)	38
9	спокойная (ый)	35
10	красивая (ый)	34
11	воспитанная (ый)	29
12	вежливая (ый)	29
13	дружелюбная (ый)	26
14	позитивная (ый)	26
15	честная (ый)	24
16	милая (ый)	22
17	аккуратная (ый)	19
18	жизнерадостная (ый)	19
19	доброжелательная (ый)	18
20	смелая (ый)	16
21	оптимистична (ый)	15
22	улыбчивая (ый)	14
23	внимательная (ый)	14
24	уверенная (ый)	12
25	коммуникабельная (ый)	11
26	любопытная (ый)	11

Одним из возможных способов выявления неформального социального статуса членов группы, мы решили воспользоваться простым подсчетом общего количества наиболее популярных качеств в группе, которыми члены группы смогли описать (охарактеризовать) того или иного своего однокурсника. В данном случае, мы исходили из следующего предположения:

1. Чем большим количеством популярных качеств в группе (характеристик, свойств) будет описываться тот или иной человек, - тем у него будет более высокий неформальный статус. То есть, чем большее количество человек описывает кого-либо большим количеством популярных положительных качеств, значит, тем больше позитивного («хорошего») о нем могут сказать окружающие его люди. Такой человек, скорее всего, будет более популярен (уважаем, авторитетен и т.д.) в группе.

2. И, наоборот, чем меньшим количеством популярных качеств в группе (характеристик, свойств) будет описываться тот или иной человек, - тем у него будет менее высокий (низкий) неформальный статус. То есть, чем меньшим количеством положительных популярных в группе качеств описывается тот или иной человек, значит, тем меньше позитивного («хорошего») о нем могут сказать окружающие его люди. Такой человек, скорее всего, не будет высоко популярен (уважаем, авторитетен и т.д.) в группе.

Ниже приведена табл. 2, в которой члены группы проранжированы по этому значению (от большего, к меньшему). Чем больше значение, тем выше неформальный статус человека, и, наоборот, - чем меньше значение, тем неформальный статус ниже.

- Фон зеленого цвета – отмечены студенты с высоким социальным статусом (значения: 51, 49, 48). Это наиболее популярные (уважаемые, авторитетные и т.д.) члены группы. С большой долей вероятности среди них могут находиться, как формальные, так и неформальные лидеры коллектива.
- Фон синего цвета – отмечены студенты, со средним социальным статусом (значения: 44, 43 и 42).
- Фон фиолетового цвета – отмечены студенты с низким социальным статусом (значения: 35, 31). Это наименее популярные (уважаемые, авторитетные и т.д.) члены группы.

Прозрачный (бесцветный) фон:

- Значения: 47, 46 и 45. Отмечены студенты с социальным статусом выше среднего.
- Значения: 40, 39,38 и 37. Отмечены студенты с социальным статусом ниже среднего.

Таблица 2. Рейтинг неформального социально-группового статуса

№ п/п	Фамилия, имя	Кол-во всех качеств	Значение неформального социального статуса
1	Т. К	51	
2	С. А.	51	
3	Р. Ж.	51	
4	Т. Д.	51	
5	Ж. Е.	49	
6	Л. А.	49	
7	Ш. Н.	48	
8	К. Р.	48	

№ п/п	Фамилия, имя	Кол-во всех качеств	Значение неформального социального статуса
9	С. В.	47	
10	Т. К.	46	
11	И. Г.	45	
12	Б. К.	44	
13	С. С.	44	
14	Г. Е.	44	
15	А. Е.	43	
16	К. К.	42	
17	С. А.	42	
18	А.Д.	40	
19	А. А.	39	
20	Н. Т.	38	
21	Х. А.	37	
22	Ж. А.	35	
23	И. М.	31	
Среднее значение		21	

Результаты исследования неформального социального статуса студента в учебной группе и его учебной активности, мотивации достижения к успеху и самооценки представлены в табл. 3.

Таблица 3. Учебная активность, мотивация достижения к успеху, самооценка и социальный статус личности в группе

№ п/п	Социальный статус личности		Учебная активность		Мотивация достижения к успеху		Самооценка	
	Кол – во баллов	уровень	Кол – во баллов	уровень	Кол – во баллов	уровень	Кол – во баллов	уровень
1	51	высокий	20	низкий	15	средний	0,3	адекватна
2	51	высокий	38	высокий	15	средний	-0,4	занижена
3	51	высокий	37	высокий	13	средний	0,4	адекватна
4	51	высокий	23	низкий	10	низкий	0,7	адекватна
5	49	высокий	37	высокий	20	умерено высокий	0,5	адекватна
6	49	высокий	30	средний	9	низкий	-0,5	занижена
7	48	высокий	37	высокий	13	средний	0,8	завышена
8	48	высокий	33	средний	12	средний	0,7	адекватна
9	47	выше ср.	36	высокий	11	средний	0,2	занижена
10	46	выше ср.	30	средний	12	средний	0,7	адекватна
11	45	выше ср.	27	средний	8	низкий	0,6	адекватна

№ п/п	Социальный статус личности		Учебная активность		Мотивация достижения к успеху		Самооценка	
	Кол – во баллов	уровень	Кол – во баллов	уровень	Кол – во баллов	уровень	Кол – во баллов	уровень
12	44	средний	18	низкий	10	низкий	0,2	занижена
13	44	средний	23	низкий	21	слишком высокий	-0,6	занижена
14	44	средний	25	низкий	12	средний	0,4	адекватна
15	43	средний	33	средний	15	средний	0,9	завышена
16	42	средний	33	средний	16	средний	0,6	адекватна
17	42	средний	45	высокий	16	средний	0,4	адекватна
18	40	ниже ср.	34	средний	13	средний	0,8	завышена
19	39	ниже ср.	32	средний	14	средний	0,1	занижена
20	37	ниже ср.	39	высокий	10	низкий	0,7	адекватна
21	38	ниже ср.	38	высокий	20	умерено высокий	0,3	адекватна
22	35	низкий	34	средний	9	низкий	0,6	адекватна
23	31	низкий	32	средний	19	умерено высокий	0,9	завышена

Как видно из табл. 3, в нашей выборке:

- 1) 8 студентов с высоким уровнем неформального социального статуса; 6 студентов со средним социальным статусом личности; 2 – с низким социальным статусом; у 3 –х студентов социальный статус выше среднего и у 4-х студентов социальный статус ниже среднего уровня;
- 2) среди студентов с высоким уровнем социального статуса личности в группе:
 - у 4-х студентов - высокий уровень учебной активности, у 2-х – низкий и у 2-х студентов средний уровень учебной активности;
 - 5 студентов имеют средний уровень мотивации достижения к успеху, 1 – низкий уровень и 1 – умеренно высокий уровень мотивации достижения к успеху;
 - 5 студентов имеют адекватную самооценку, 2 – заниженную и 1 студент имеет завышенную самооценку;
- 3) среди студентов со средним уровнем социального статуса личности в группе:
 - у 3-х студентов – низкий уровень учебной активности, у 2-х средний и у 1-го высокий уровень учебной активности;

- 4 студента имеют средний уровень мотивации достижения к успеху, один – низкий и у одного слишком высокий уровень мотивации достижения к успеху;
 - 3 студента имеют заниженную самооценку, у 3-х - адекватная и у одного студента завышенная самооценка;
- 4) среди студентов с низким уровнем социального статуса личности в группе:
- у 2-х студентов средний уровень учебной активности;
 - один студент имеет низкий уровень мотивации достижения к успеху и один – умеренно высокий уровень мотивации достижения к успеху;
 - у одного студента адекватная самооценка и у одного завышенная самооценка;
- 5) среди студентов с выше среднего уровня социального статуса личности в группе:
- два студента имеют средний уровень учебной активности и один - высокий уровень учебной активности;
 - у двух студентов средний уровень мотивации достижения к успеху и у одного – низкий уровень мотивации достижения к успеху;
 - два студента имеют адекватную самооценку и один – заниженную;
- б) среди студентов с ниже среднего уровня социального статуса личности в группе:
- у двух студентов высокий уровень учебной активности и у 2-х – средний уровень учебной активности;
 - у двух студентов средний уровень мотивации достижения к успеху; у одного – умеренно высокий и у одного студента низкий уровень мотивации достижения к успеху;
 - у двух студентов адекватная самооценка, у одного – завышенная и у одного студента самооценка занижена.

Зависимость между неформальным социальным статусом личности в группе и другими изучаемыми явлениями, есть ли между ними определенная связь, мы выявляли с помощью метода корреляций, используя коэффициент ранговой корреляции по Спирмену (Немов, 2000), формула которого следующая:

$$R_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n^3 - n},$$

В табл. 4 представлена статистическая обработка результатов исследования.

Таблица 4. Коэффициенты корреляций между изучаемыми явлениями

№ п/п	Показатели	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
1	Неформальный социальный статус личности в группе – учебная активность	0,02	-
2	Неформальный социальный статус личности в группе – мотивация достижения к успеху	-0,1	-
3	Неформальный социальный статус личности и самооценка	-0,3	0,05
4	Учебная активность и мотивация достижения к успеху	0,3	0,05
5	Учебная активность и самооценка	-0,6	0,001
6	Самооценка и мотивация достижения к успеху	-0,07	-

На основе анализа результатов нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

- 1) одним из факторов, влияющих на неформальный социальный статус личности в группе, в нашей выборке, являются личностные качества, которые пользуются популярностью, считаются важными (ценными, значимыми) в данной группе;
- 2) выявлена статистически значимая связь между учебной активностью личности и мотивацией достижения к успеху ($p < 0,05$);
- 3) выявлена обратная связь между неформальным социальным статусом и самооценкой ($p < 0,05$), между учебной активностью и самооценкой ($p < 0,001$);
- 4) учебная активность, в нашей выборке, не является определяющим фактором высокого неформального социального статуса личности в учебной группе.

Чтобы управлять процессом формирования личности в учебной группе, преподавателю необходимо знать и учитывать неформальный социальный статус личности в группе, а также структуру личности, характер связи между отдельными сторонами личности.

Результаты нашего исследования показали, что необходимо уделять внимание формированию учебной направленности в учебных группах.

Библиографический список

1. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: ПГГПУ, 2007. 376 с.
2. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. М.: АСТ, 2010. 448 с.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. М., 2000. Гл. 3. С. 558-592.
4. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. М.: МГУ, 1989.

INFORMAL SOCIAL STATUS OF A PERSON AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF A MODERN STUDENT

Klimenko A.I.

Abstract. The content of the article is devoted to the study of the nature of the relationship between the informal social status of a modern student and such aspects of personality as learning activity, motivation to achieve success, self-evaluation. Survivors are 23 first-year students, future psychologists. The study results showed that one of the factors influencing the informal social status of the personality of a modern student in the study group is the personal qualities. The personal qualities are important (valuable, significant) in this group. A statistically significant relationship was revealed between the study activity of the student's personality and the motivation to achieve success ($p = 0.05$). In this sample learning activity is not a determining factor in the high informal social status of the personality of a modern student in the study group ($r = 0.02$).

Keywords: social status of personality; learning activity; motivation to achieve success; self-evaluation.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА

Константинов В.В., Осин Р.В.

Аннотация. В данной статье авторы проводят анализ постмодернизма и проблемы адаптации личности в эпоху постмодерна. По мнению исследователей, постмодернизм следует понимать не как новую концепцию, а скорее, как выражение духа времени. Именно таким духом можно считать наличие огромного количества теорий личности, подрывающего веру в единую непротиворечивую систему знаний о природе психики человека. Постмодернизм изменяет само понятие личности, возникает трудность в определении и изучении влияния эпохи постмодерна на личностную адаптацию. Для постмодернизма не существует каких-либо абсолютных норм. Постмодернизм в науке показывает, что традиционные подходы к личности не изучают ее, а конструируют в соответствии с ценностными, культурными и властными отношениями исторической эпохи.

Ключевые слова: постмодерн; адаптация; адаптация личности; проблема личности; эпоха постмодерна; психология постмодерна.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00445 «Социально-психологическая адаптация трудовых мигрантов в России: условия, факторы и механизмы»

Переход к эпохе постмодерна характеризуется возникновением нового мышления и нового постнеклассического типа рациональности в науке. Те радикальные изменения в основаниях науки, которые происходили в конце XX – начале XXI вв., можно охарактеризовать как четвертую глобальную научную революцию, в ходе которой возникает новая, постнеклассическая наука. Характерными чертами науки конца XX – начала XXI вв. являются распространение комплексных исследовательских программ, в которых принимают участие специалисты различных областей знания, а также углубление рефлексии над научным познанием, в поле которой включается проблематика социокультурной детерминации научной деятельности.

В постнеклассической науке конца XX в. происходит отход от традиционных детерминистических представлений о мироустройстве, меняется отношение к истине: она рассматривается как множественная и относительная (Лиотар, 1998). Н.Б. Маньковская характеризует переход к постмодернизму в науке следующим образом: «Прогресс современной науки превратил цель, функции, героев классической и модернистской философии истории в языковые элементы, прагматические ценности антииерархичной, дробной, терпимой постмодернистской культуры с ее утонченной чувствительностью к дифференциации, несоизмеримости, гетерогенности объектов» (Маньковская, 2012).

Важнейшей чертой постмодернизма является изменение отношения к личности. Постмодернизм провозглашает «смерть субъекта», т.к. «независимо от сознания и воли индивида через него проявляются силы, явления и процессы, над которыми он не властен или в отношении которых его власть относительна и эфемерна...» (Волков, 2014). Субъект всегда существует в дискурсе и не может быть осмыслен вне его. Постмодернистская философия рассматривает идентичность современного человека как «рассеянную, номадическую, ризоматическую, связанную с особенностями организации его ментальности, и пытается обозначить структуры идентичности этой множественной расщепленной личности» (Волков, 2014).

Одним из основополагающих принципов постмодернистского подхода является принцип плюрализма, т.е. признание существования множества различных теорий, идентичностей, ни одна из которых не может быть более правильной.

Проявление постмодернистских тенденций хорошо видно в развитии феминистской теории конца XX в., получившей название «постфеминизм». Постфеминистская концепция основана на постмодернистском понятии «смерти субъекта», субъект в ней понимается как фрагментарный и противоречивый. Признание противоречивости природы субъективности означает признание возможности выбора для нее множественных репрезентаций в различных ситуациях (Гарифуллин, 2015).

К. Джерджен выделяет наиболее важные черты, отличающие постмодернистскую психологию от модернистской. Модернистская психология основана на утверждении о центральной роли индивидуального познания, объективности мира и языке как носителе истины. Постмодернистская психология характеризуется критикой этих положений и основана на признании главной роли социального, а не индивидуального в познании мира, рассмотрении языка как продукта социального взаимодействия и утверждении о социальном конструировании мира.

В эпоху постмодерна, по мнению Э. Гидденса, происходят социальные трансформации, обретающие центробежный и беспорядочный характер; личность индивида подвергается разрывам и расчлененности, в результате того, что жизненный опыт носит фрагментарный характер; ощущается теоретическая беспомощность перед глобальными тенденциями и процессами, возникает опустошение повседневной жизни как результат вторжения в нее абстрактных систем. Стабильность и равновесие социальной системы снижаются по причине нелинейного характера социокультурной динамики. В таких условиях социально-психологическая адаптация совершенно иная и требует большей гибкости и рефлексивности как от самой системы, так и от акторов (Гидденс, 2004).

Жан-Франсуа Лиотар рассматривает постмодерн как эпоху, при которой ни одна позиция не претендует на главенство, нет и не может быть всеобщих правил, постмодернизм в противовес модернизму с его диктатурой единого устанавливает равенство позиций и плюрализм мнений, поскольку любое сведение к единству ставит под угрозу саму человеческую идентичность (Лиотар, 1998).

Постмодернизм следует понимать не как новую концепцию, а скорее, как выражение духа времени. Именно таким духом можно считать наличие огромного количества теорий личности, подрывающего веру в единую непротиворечивую систему знаний о природе психики человека.

Постмодернизм показывает, что традиционные подходы к личности не изучают ее, а конструируют в соответствии с ценностными и властными отношениями исторической эпохи. В центре внимания оказывается логически связанная языковая система той или иной концепции, претендующей на подлинное знание о человеке (Дубровский, 2001).

В традиционной психологии существуют два способа понимания личности. Оба принадлежат к эпохе модерна и имеют один корень, несмотря на декларирование их принципиальных расхождений.

Первый можно обозначить как объективный, а второй – субъективный. Для первого характерно понимание человека через экспериментальное изучение отдельных его составляющих, это: эмоции, потребности, чувства и т.п. Второй подход основывается на постулировании изначальной уникальной личности, ее свободы, ответственности и права на выбор. Существует большое количество вариантов интеграции этих двух подходов (Бодрийяр, 2015).

На каждом временном отрезке, в каждой эпохе социально-психологическая адаптация личности зависела от тех исторических предпосылок и факторов, которые преобладали в обществе. В архаическом обществе мировоззренческим центром был Бог, все право, структура власти были божественными, а религия являлась фундаментом общества. Личность рассматривалась в контексте ее религиозных обязанностей. В религии человек, с одной стороны, находил своеобразное утешение, с другой стороны, она внушала каждому чувство вины. Церковь заверяла в безусловной любви Бога к человеку, в его прощении, в обещании спасения и вечной жизни на небесах. В отношении к Богу помимо чувства страха культивировались чувства любви и доверия. Человек имел ограниченную свободу самовыражения, лишь в пределах узкой сферы своей жизнедеятельности (Горичева, 1991).

Эпоха модерна радикально изменила роль личности в обществе. Все, что было рационально объяснимым, имманентным, научным, объект-

субъектным, все приобретало современное звучание. Парадигма модерна предполагала существование объекта и субъекта независимо от распределения первичности между двумя этими категориями. Можно было быть приверженцем дарвинизма, с его эволюционной теорией происхождения путем естественного отбора, либо, напротив, склоняться к теории Шопенгауэра, с его миром как волепредставлением, все это давало право находиться в рамках той эпохи. Главным условием мировоззрения модерна и критерием современности было отрицание Бога. И здесь средневековый принцип традиционного общества, заключающийся в предопределенном положении, уступает место частной инициативе. Новая «религия» - выплыть или утонуть, заключенная в рамках этой эпохи, создает новую личность городского среднего класса. Протестантизм задает новый вектор смысла жизни, обозначающий переход от аграрного общества к современному, индустриальному, в котором индустриализм как явление охватывает экономические, социальные, культурные и политические сферы жизни общества, тем самым вызывая в них кардинальные перемены (Фромм, 2005).

Как результат, общество приобрело современный облик, проявляющий себя в светском характере социальной жизни, стремлении к инновациям, демократической форме власти, в массовом образовании, повышении роли человеческого фактора, правах и свободах личности. В эпоху модерна распространяется гуманистическая культура, развиваются техническая мощь и социальные институты. Модернизм выступает за порядок, разум и рациональность. Чем более упорядочено общество, тем оно рациональней функционирует.

В эпоху модерна индивид больше не связан жесткой социальной системой, основанной на традициях. Он полагается на себя, принимает собственные решения, старается смотреть на себя объективно и уходить от предрассудков. Развивается политическая свобода личности. Любой индивид при соответствующих усилиях и условиях может стать обладателем власти. Менталитет верноподданного уступает новым качествам личности, таким как свобода, независимость и активность (Шабанов, 2013; Rogers et al., 2014).

Исследователи личности индустриального общества того времени, такие как К. Маркс, М. Вебер, Э. Фромм, Э. Тоффлер, в своих работах подчеркивали противоречивость приобретенной свободы личности, выявляя ее негативные стороны. Самоутверждение личности, формируемое индустриальным обществом, порождало в ней самоотрицание и конформизм. Экономическая деятельность, успех, выгода, обретение власти, становились самоцелью. Личность становится деталью индустриальной машины, государства. Человек уже не хозяин своего мира, напротив, индустриальный мир, созданный человеком, превратился в его хозяина. Взаимоотношения

людей приобрели характер манипуляций, утратив ясный человеческий смысл. Индивид стал использоваться как средство, а в межличностные отношения пришло отчуждение, стимулируемое практикой конкуренции. Рыночные требования к личности быть привлекательной, активной и инициативной привели к тому, что дух отчуждения пронизал и отношение человека к самому себе. В итоге личность отчуждается от исконных человеческих качеств, от своей сущности.

Мироощущение личности в эпохи модерна и постмодерна разительно отличается. Модерн характеризует оптимистический настрой, веру в светлое будущее и бесконечный, линейный прогресс, убежденность в полном познании мира и всемогущую науку. Постмодерну, напротив, присущ глубинный пессимизм и скептицизм в отношении ко всему миру, познанию и истине (Маслоу, 2018). Постмодернизм изменяет само понятие личности, возникает трудность в определении и изучении влияния эпохи постмодерна на личностную адаптацию.

Таким образом, для постмодернизма не существует каких-либо абсолютных норм. Постмодернизм в науке показывает, что традиционные подходы к личности не изучают ее, а конструируют в соответствии с ценностными, культурными и властными отношениями исторической эпохи. Важнейшим постмодернистским понятием является «дискурс», которое понимается как текст, имеющий социокультурное измерение, язык, отражающий некий контекст, в который погружена личность: постмодернизм провозгласил дифракцию субъективности, смерть индивидуального «Я», растворяющегося в лингвистических конструкциях и конгломератах социальных отношений.

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. 240 с.
2. Волков В.Н. Субъект, личность, дух и духовное в эпоху постмодерна // Культурное наследие России. 2014. № 4. С. 3-10.
3. Гарифуллин Р.Р. Основы постмодернистской психологии. Казань: ИПК «Бриг», 2015. 196 с.
4. Гидденс Э. Ускользающий мир: Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004. 116 с.
5. Горичева Т.М. Православие и постмодернизм. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991. 64 с.
6. Дубровский Д.И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. 2001. № 8. С. 42-47.
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 159 с.
8. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2012. 347 с.

9. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 2018. 448 с.
10. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. М.: АСТ; Транзиткнига, 2005. 571 с.
11. Шабанов Л.В. Современный взгляд на человека эпохи постмодерна // Вестник Томского гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 168-176.
12. Rogers L., Ryce P., Sirin S. Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescent's well-being // Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families / Edited by R. Dimitrova, B. Bender, F. Vijver. London, UK: Springer, 2014. P. 1-30.

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PERSONALITY ADAPTATION IN THE POST-MODERN ERA

Konstantinov V.V., Osin R.V.

Abstract. In this article, the authors conduct an analysis of postmodernism and the problem of personality adaptation in the postmodern era. According to researchers, postmodernism should be understood not as a new concept, but rather as the expression of the spirit of time. It is such a spirit that can be considered the presence of a huge number of personality theories, undermining faith in a single consistent system of knowledge of human psyche. Postmodernism changes the very concept of personality, the difficulty arises in determining and studying the influence of the postmodern era on personal adaptation. For postmodernism, there are no absolute norms. Postmodernism in science shows that traditional approaches to personality do not study it, but design in accordance with the value, cultural and power relations of the historical era.

Keywords: postmodern; adaptation; personality adaptation; personality problem; postmodern era; postmodern psychology.

The research was supported by financing project of RFBR (Russian Foundation for Basic Research) № 20-013-00445 «Socio-psychological adaptation of labor migrants in Russia: conditions, factors and mechanisms».

ДИНАМИКА СФЕР АКТИВНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Митрофанова Е.Н.

Аннотация. Исследование посвящено отслеживанию проявления сфер активности (познание, учебная активность, общение, созерцание, рефлексия) студентов на протяжении их обучения в ВУЗе от первого курса к четвертому. А также изменения в жизнестойкости, психологическом благополучии и удовлетворенности жизнью. Методом одномоментного среза были измерены выраженность сфер активности студентов разных курсов, их удовлетворенность жизнью, общее психологическое благополучие и жизнестойкость. Для сравнения средних значений измеренных параметров был использован Т-критерий Стьюдента. Была обнаружена динамика от курса к курсу в сфере общения, а также в уровне удовлетворенности жизнью.

Ключевые слова: активность в сфере общения; активность в сфере рефлексии; активность в сфере учебной деятельности; активность в сфере созерцания; активность в сфере познания; жизнестойкость; психологическое благополучие; удовлетворенность жизнью.

Введение

В отечественной психологии, с проникновением в нее постнеклассической парадигмы, на первый план вновь выходят исследования субъектного в человеке. При этом ведущей характеристикой субъекта признается его активность.

Исходя из представлений И.А. Джидарьян (1988) в феномене активности человека существует две стороны: качественная и количественная. Качественная сторона активности отражает способ самовыражения личности, количественная же сторона отражает меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью.

Качественная сторона феномена активности представлена индивидуальным своеобразием пространства жизни субъекта в 5 наиболее типичных, по А.В. Брушлинскому (1995), сферах жизни: учебная деятельность, познание, общение, созерцание, рефлексия. Количественная мера взаимодействия представлена пониманием активности К.А. Абульхановой-Славской, которая выделяет три компонента активности, т.е. три меры субъектности, характеризующие взаимодействие на разных этапах: 1) потребность во взаимодействии, как мера субъектности его выбора, мера внутренней детерминации активности субъекта в конкретном взаимодействии; 2) волевая регуляция взаимодействия, саморегуляция, представляет собой усилия по преодолению трудностей, личностную настойчивость; 3) удовлетворенность взаимодействием представляет собой удовлетворенность личности предметными результатами деятельности, и удовлетворенность собой в реализации взаимодействия (Попов, 2015).

В Пермской психологической школе теоретические и экспериментальные исследования активности в структуре интегральной индивидуальности идут по направлению исследований отдельных ее видов (моторная, волевая, эмоциональная, интеллектуальная, коммуникативная, авитальная, религиозная, учебная) к изучению целостной активности субъекта бытия (Волочков, 2007, 2010, 2015; Попов, 2015) и активности интегральной индивидуальности (Митрофанова, 2019). По А.А. Волочкову активность субъекта есть мера шага в конкретной сфере бытия, который делает сам субъект (Волочков, 2007).

Изучению качественной и количественной сторон активности посвящены исследования А.Ю. Попова, в рамках разработки интегрального опросника, который бы измерял разнонаправленные типы активности человека. Эти исследования в основном посвящены изучению количественной стороны активности субъекта жизни (потребность во взаимодействии, волевая регуляция взаимодействия, удовлетворенность результатом взаимодействия). В нашем же исследовании большее внимание посвящено исследованию характера и изменениям качественной стороны активности, а именно активности в различных сферах взаимодействия: познании, учебной активности (предметная активность для студентов), рефлексии, созерцании и общении.

Сфера познания ограничена теми взаимодействиями, в которых нет учебных требований (читаю научно-популярную литературу, раздумываю над проблемными вопросами по специальности). Созерцание – целенаправленное созерцание объектов художественной культуры (художественных фильмов и книг, музыкальных произведений). Рефлексия в форме, во-первых, специально организованной рефлексии, возникающей не спонтанно, во время какого-то другого взаимодействия, и, во-вторых, личностной рефлексии по поводу себя и своего места в мире или шире смыслообразующей активности.

Таким образом, целью исследования стало – проследить динамику сфер активности в студенческом возрасте от 1 к 4 курсу, а также изменения в психологическом благополучии, удовлетворенности жизнью и жизнестойкости.

Метод

Участники исследования

186 студентов, из них первокурсников 16, второкурсников 59, третьекурсников 48, студентов 4 курса 63.

Психодиагностический инструментарий

- 1) Опросник «Диагностика активности студентов» (ДАС), авторы А.А. Волочков, А.Ю. Попов (Волочков, Попов, 2015).

- 2) «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction with Life Scale – SWLS), автор Е. Динер, адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2011).
- 3) «Общий опросник здоровья» (General Health Questionnaire — GHQ), авторы Д. Голберг и П. Уильямс.
- 4) «Тест жизнестойкости», автор С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Методы анализа данных

Методом одномоментного среза были измерены выраженность сфер активности студентов разных курсов, их удовлетворенность жизнью, общее психологическое благополучие и жизнестойкость. Для сравнения средних значений измеренных параметров был использован Т-критерий Стьюдента.

Результаты

По результатам обработки полученных данных можно говорить о том, что проявленность студентов в различных сферах активности, их удовлетворённость жизнью, психологическое благополучие и жизнестойкость в основном не меняются на протяжении их обучения в ВУЗе.

Была обнаружена динамика активности студентов в сфере общения, она значимо снижается от первого к четвертому курсу.

Самый высокий уровень активности в сфере общения был обнаружен у студентов первого курса. Он значимо выше, чем у студентов 2-ого ($p \leq 0,05$), 3-его ($p \leq 0,05$), и 4-ого курсов ($p \leq 0,03$). Вовлеченность в общение у студентов 2, 3 и 4 курсов значимо не отличается.

Далее были обнаружены некоторые различия в удовлетворенности жизнью студентов разных курсов. Студенты 3-его курса меньше остальных удовлетворены жизнью, их удовлетворенность жизнью значимо отличается от студентов 2-ого ($p \leq 0,03$) и 4-ого курсов ($p \leq 0,03$).

Обсуждение

Таким образом, наиболее значимой сферой активности первокурсников является общение. Именно общение является важной сферой самореализации, самопредъявления в период адаптации и распределения социальных ролей, позиций в новой группе. После прохождения процесса адаптации и формирования групп значение общения снижается, стремясь к среднему.

По остальным сферам активности: познание, учебная активность, рефлексия и созерцание динамики от 1-ого к 4-му курсу обнаружено не было.

Студенты всех курсов примерно одинаково реализуют себя в познании, учебной активности, рефлексии и созерцании.

Студенты третьего курса менее остальных удовлетворены своей жизнью, именно среди третьекурсников наблюдается «провал» в удовлетворенности. Вероятно, данный факт связан в том числе и с тем, что именно третий курс признан этапом снижения уровня учебной мотивации, накоплением усталости, а также с некоторыми кризисными моментами в становлении идентичности и профессиональной идентичности, в частности. На фоне общего «кризисного периода» общая удовлетворённость собственной жизнью также снижается. К 4-му курсу удовлетворенность жизнью значимо увеличивается.

Заключение

1. Больше всех вовлечены в общение первокурсники. На этапе знакомства и адаптации в новом коллективе – повышается необходимость в проявлении своих коммуникативных характеристик.
2. Другие сферы активности – рефлексия, созерцание, учебная деятельность и познание значимо не изменяются на протяжении всего обучения.
3. Жизнестойкость и психологическое благополучие также стабильны на протяжении всего обучения.
4. Удовлетворенность жизнью третьекурсников значимо ниже. Такое снижение, вероятно, вызвано общими тенденциями «кризисного периода» снижения мотивации, увлеченности, пересмотром целей обучения. Но уже к 4му курсу удовлетворённость жизнью значимо увеличивается.
5. Таким образом, динамика была обнаружена в такой сфере активности студентов, как общение и в их удовлетворённости жизнью на протяжении обучения в ВУЗе.

Библиографический список

1. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / под ред. А.А. Волочков. Пермь: ПГГПУ, 2015. 200 с.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К.А. Абульхановой-Славской. М.: Институт психологии РАН, 1995. 193 с.
3. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: ПГГПУ, 2007. 376 с.
4. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика (на примере профессиональной активности учителя) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 12-45.

5. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии / отв. ред. Л.И. Анциферова. М.: Наука, 1988. 243 с.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 178-209.
8. Митрофанова Е.Н. Активность индивидуальности как ресурс жизнестойкости: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2019. 157 с.
9. Попов А.Ю. Волочков А.А. Структура и психологическая диагностика активности студента. Пермь: ПГГПУ, 2015. 152 с.

DYNAMICS OF THE AREAS OF ACTIVITY AND HARDINESS OF STUDENTS DURING STUDYING AT THE UNIVERSITY

Mitrofanova E.N.

Abstract. The study is devoted to tracking the manifestation of the spheres of activity (cognition, learning activity, communication, contemplation, reflection) of students during their studies at the university from the first year to the fourth. As well as changes in hardiness and psychological well-being. The one-time slice method was used to measure the severity of the spheres of activity of students of different courses, their satisfaction with life, general psychological well-being and hardiness. To compare the average values of the measured parameters, the Student's t-criterion was used. Dynamics were found from course to course in the field of communication, as well as in the level of satisfaction with life.

Keywords: activity in the field of communication; activity in the field of reflection; activity in the field of educational activity; activity in the field of contemplation; activity in the field of cognition; hardiness; psychological well-being; life satisfaction.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ, ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И СТИГМАТИЗАЦИЯ У ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ

Михайлова Н.Ф., Краско А.С., Фаттахова М.Э., Миронова М.А., Вячеславова Е.В.

Аннотация. В контексте концепции стигматизации и копинг-парадигмы нами были исследованы 489 глухих и слабослышащих студентов, обучающихся в разных институциональных условиях образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Казани. На характер и степень стигматизированности студентов влияли возраст, степень потери слуха, тип коммуникации, особенности личности, способ совладающего поведения, тип идентичности, а также условия обучения (инклюзия/дифференциация), способствующие их аккультурации. К самостигматизации в большей степени были склонны лица с более низким уровнем самооценки, самосознания, худшим психическим здоровьем, менее эмоционально стабильные, с несформированным чувством самоценности, с недостаточной способностью к эмпатии и автономии. Склонных к стигматизации также отличало частое использование неконструктивного копинга и специфических для глухих копинг-стратегий «сокрытие» и «погружение», а также маргинальная или «слышащая» идентичность.

Ключевые слова: самостигматизация; идентичность; копинг; глухота; маргинальность.

Исследование поддержано грантом РФФИ № 19-013-00406

Социальная интеграция глухих и слабослышащих студентов в систему высшего и среднего профессионального образования показывает, что опыт их взаимодействия со слышащими сверстниками зависит от уровня социальной и коммуникативной компетенции, эмоциональной стабильности и включенности в общественную жизнь образовательного учреждения. В идеале, инклюзия должна была бы научить глухих эффективному функционированию в обоих обществах – и слышащих и глухих. Однако это далеко не всегда так происходит. Несмотря на модернизацию специального образования (внедрение акустической поддержки, инклюзивного и дистанционного обучения), получение профессиональных знаний и навыков по-прежнему происходит на жестовом и устном языках.

Даже использование новых современных технических средств и медицинских технологий (субтитры, смартфоны, слуховые аппараты, кохлеарная имплантация) открывает больше возможностей для обучения глухих, однако ограничения в коммуникации и доступе к общению в группе сохраняются (не все слышит, что ему говорят, особенно сейчас в условиях пандемии, когда губы закрыты масками). Развитие навыков устной и письменной речи также отстает. Остаются и трудности в социальных отношениях со слышащими сверстниками, поскольку те плохо понимают их проблемы, ассоциированные с глухотой. Все это негативно сказывается на их

самооценке, статусе в группе сверстников, академических достижениях и способствует стигматизации, которая препятствует успешной интеграции и адаптации глухих в образовательном учреждении (Kersting, 1997). В связи с чем, проблема социальной дискриминации (стигматизации) глухих в образовательном учреждении, выходит на первый план, и, соответственно, преимущества инклюзивной формы обучения для них могут оказаться не столь очевидными.

Тем ни менее целый ряд исследований доказал, что идеальная образовательная среда та, которая позволяет глухим развивать бикультурные навыки, необходимые в обществе слышащих, и в тоже время, позволяет идентифицировать себя с обществом глухих. Это означает, что школа, где глухие находятся среди таких же как они, но при этом взаимодействуют со слышащими сверстниками, была бы идеальна для развития их самооценки и способствовала бы дестигматизации. Crocker и Major (1989) обнаружили фактор, который может смягчить влияние инклюзивного обучения на их самооценку и психологическое благополучие - членство в группе меньшинства (обществе глухих). В обсуждении самозащитных свойств стигмы они утверждают, что членство в группе меньшинства (обществе глухих) защищает их самооценку не только от явных предрассудков или дискриминации, но и от повседневных неудач, провалов и отказов, позволяет игнорировать мнение «посторонних», как незначительное и учитывать только положительные оценки значимых лиц в своей собственной среде. Сохранение связи с миром глухих для эмоциональной и социальной поддержки рассматривается исследователями как специфический психологический ресурс (Mikhailova, Fattahova, Mironova, Vyacheslavova, 2019).

Однако роль факторов личности и копинга в формировании самостигматизации у глухих и слабослышащих ранее не рассматривалась.

В концептуальном контексте исследований стигматизации глухих, основными *гипотезами* нашего исследования стали следующие предположения:

1. Более выраженный слуховой дефект повышает риски самостигматизации у глухих студентов.
2. Выраженность самостигматизации сопряжена с большей потерей слуха, с «маргинальной» аккультурацией (идентичностью), низкой самооценкой, худшими личностными ресурсами и психическим здоровьем, низким уровнем самосознания и эмоциональной стабильности, плохо сформированной способностью к автономии и эмпатии, а также менее конструктивным копингом.

Цели исследования:

1. Определить наиболее уязвимые, значимые жизненные сферы, в которых у глухих и слабослышащих студентов формируется стигма.
2. Оценить влияние факторов, связанных с глухотой (возраст и степень потери слуха), средой и условиями обучения (инклюзия/дифференциация, интернат/семья, тип коммуникации) на степень самостигматизации глухих студентов.
3. Определить влияние факторов личности на степень их стигматизации. Выяснить, кто в большей степени склонен к самостигматизации? Какие характеристики личности, совладающего поведения и тип аккультурации характерны для «стигматизированных» глухих и слабослышащих студентов?

Для реализации поставленных целей проводились сравнения между группами в зависимости от ответов на главные вопросы, указывающие на «стигматизационные» установки и переживания глухих. С этой целью использовались первичные статистики (Cross-Tabs, χ^2 Пирсон, t-test, однофакторный дисперсионный анализ).

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие 489 глухих и слабослышащих студентов (267 мужчин и 222 женщин) в возрасте от 18 до 45 лет. Из них 240 учащихся 8 колледжей и 249 студентов 7 вузов Санкт-Петербурга и Казани, обучающихся в разных институциональных условиях (110 чел. – в условиях инклюзии, 379 – дифференциации). В качестве первичной гипотезы выдвигалось предположение, что институциональная система образования может оказаться более привычной и безопасной для глухих и слабослышащих, чем тоже дифференцированное обучение, но только ограниченное рамками учебного процесса, потому что только 74 (15,1%) из них были компенсированы слуховыми аппаратами и учились в условиях полной инклюзии по массовой программе. Остальные обучались в специализированных коррекционных школах - 253 человека (51,7%) в школе-интернате для глухих (I вида) и 162 человек (33,1%) – в школе для слабослышащих (II вида) в условиях полной дифференциации.

222 (45,4%) респондентов были в возрасте 17–20 лет, 209 (42,7%) – в возрасте 21–25 лет, остальные 57 (11,7%) – старше 26 лет. Степень потери слуха (без слухового аппарата) у 11 (2,2%) человек была легкая потеря слуха, у 110 (22,5%) – умеренная, 207 (42,3%) учащихся имели тяжелую и 161(32,9%) – глубокую потерю слуха. У 372 (76,1%) респондентов была врожденная потеря слуха, 117 (23,8%) – потеряли слух после 1 года жизни.

Психодиагностический инструментарий

В качестве методов исследования использовались модифицированная анкета «Самооценка и копинг стратегии» (Jambor, Elliot, 2005). Для оценки личностных характеристик применялись «Шкала самооценки» (M. Rosenberg, C. Schooler, C. Schoenbach, F. Rosenberg), «BigFive» (P. Costa, R. McCrae), «Трирский личностный опросник» (TRF) (P. Becker), копинга-опросник «Способы копинга» (R. Lazarus, S. Folkman), а также модификация шкалы самостигматизации (Михайлов, 2007).

Оценка типов идентификации осуществлялась 3 инструментами: шкалами «Мир глухих» и «Мир слышащих» (Jambor, Elliot, 2005), шкалами DIDS (Glickman, Carey, 1993) и DAS (Maxwell-McCaw, Zea, 2011).

Результаты

1. Наиболее значимые аспекты стигмы у глухих и слабослышащих студентов

41,1% респондентов считают себя инвалидами, 37,8% - это отрицают, остальные – затруднились с ответом. В качестве основных проблем, связанных с их глухотой, 77,1% отметили потерю или недостаточность слуха, 56,2% - трудности в общении с окружающими, 47,4% - изменение отношения к ним окружающих, 39,3% - недоверие со стороны людей. В качестве основного негативного фактора, оказавшего влияние на их качество жизни (КЖ) и социальные возможности 64,6% выделили саму потерю слуха, однако 35,4% отметили, что на них, главным образом, повлияло отношение к ним общества, что также свидетельствует о стигматизации. Главным образом, глухота привела к потере или отсутствию работы (33,7%), непониманию со стороны друзей и окружающих (39,7%), ухудшила материальное положение (26,8%), а также привела к невозможности продолжить учебу (16,6%). 37,5% респондентов пытались скрывать от окружающих, что они глухие, 37,0% - отметили, что были ситуации, когда люди узнав, что они глухие, начинали к ним хуже относиться. На вопрос, от каких проблем, связанных с потерей слуха, они страдают больше всего – 44,2% отметили зависимость от других, 39,5% - изменения характера, 31,7% - негативное отношение к ним окружающих, 40,7% - ограничения в получении образования, 59,2% - от социальных ограничений в трудоустройстве, 30,3% - сообщили о трудностях в создании семьи. 39,1% респондентов не верят в улучшение состояния слуха и 38,7% - считает лечение бесперспективным.

2. Оценка влияния степени потери слуха, условий обучения (инклюзия/дифференциация), типа школы и коммуникации на степень стигматизации

- Среди тех, кто считал себя инвалидами, студентов вузов было больше, чем учащихся колледжей (при $p = 0,011$);
- Считавших себя инвалидом было больше в возрастной группе 21-25 лет, нежели в других возрастных группах (при $p = 0,003$);
- Считавших себя инвалидом было больше среди лиц с большей потерей слуха как со слуховым аппаратом (при $p = 0,044$), так и без него (при $p = 0,098$, тенд.);
- Те, кто считал себя инвалидами, в большей степени идентифицировали себя со «слышащими» (при $p = 0,032$) или были «маргиналами» - не отнесли себя ни к культуре слышащих, ни к культуре глухих (при $p = 0,035$).
- Кто в качестве основных проблем, связанных с их глухотой, отмечал трудности в общении с окружающими, были в возрасте 21-25 лет (при $p = 0,001$), страдали тяжелой потерей слуха (при $p = 0,027$), являлись выпускниками школ-интернатов для глухих (при $p = 0,027$), в вузе/колледже обучались в дифференцированных группах (при $p = 0,046$) и использовали только устную речь для коммуникации (при $p = 0,003$). Они также в большей степени идентифицировали себя с культурой слышащих (при $p = 0,061$, тенд.) либо были «маргиналами» (при $p < 0,001$), и реже имели двойную идентификацию (бикультурализм) (при $p = 0,076$, тенд.).
- Кто в качестве основных проблем из-за потери слуха отмечал изменения отношения к ним окружающих, был в возрасте 21-25 лет (при $p = 0,024$), являлся выпускником школ-интернатов для глухих (при $p = 0,09$, тенд.), использовал смешанную (устная речь и жесты) коммуникацию (при $p = 0,012$), а также чаще имел «глухую» (при $p = 0,002$) или «слышащую» (при $p < 0,001$) аккультурацию, либо «маргинальную» (при $p < 0,001$).

3. Оценка личностных факторов и копинг-поведения у «стигматизированных» студентов

Предстояло выяснить, кто в большей степени склонен к самостигматизации? Какими характеристиками личности и способами совладания обладают «стигматизированные» глухие и слабослышащие? Критериями для их разделения на группы послужили их утвердительные или отрицательные ответы на вопросы, раскрывающие разные аспекты стигматизации. Группа респондентов, ответивших «затрудняюсь с ответом», из анализа была исключена. Однофакторный дисперсионный анализ показал:

- Те, кто считал себя инвалидами, обладали более низкой самооценкой (при $p = 0,088$, тенд.) и низким уровнем экстраверсии (при $p = 0,041$), худшим психическим здоровьем (при $p = 0,026$), а также более частым использованием специфических для глухих копинг-стратегий «сокрытие» (при $p = 0,051$, тенд.) и неспецифических копинг-стратегий «поиск социальной поддержки» (при $p = 0,052$, тен.) и «принятия ответственности» (при $p = 0,043$).
- Кто отмечал трудности в общении с окружающими, отличался более низким уровнем самооценки (при $p = 0,041$), экстраверсии (при $p = 0,039$), самосознания (при $p = 0,086$, тенд.), сотрудничества (при $p = 0,008$), худшим психическим здоровьем (при $p = ,001$), недостаточной автономией (при $p < 0,001$) и наполненностью жизни чувствами/смыслом (при $p = 0,031$). Они также чаще использовали специфический копинг «сокрытие» (при $p < 0,001$) и стратегии «бегство/избегание» (при $p = 0,084$, тенд.).
- Кто в качестве основных проблем потери слуха отмечали изменения отношения к ним окружающих чаще использовали специфические копинг-стратегии «сокрытие» (при $p < 0,001$), «погружение или уход в мир глухих» (при $p = 0,089$, тенд.), «Бикультурные навыки» (при $p = 0,046$), а также копинг-стратегии «конфронтация» (при $p = 0,009$), «дистанцирование» (при $p = 0,012$), «самоконтроль» (при $p = 0,011$), «поиск социальной поддержки» (при $p = 0,003$), «планирование решения проблем» (при $p = 0,051$, тенд.), «положительной переоценки» (при $p = 0,006$). Их также отличала недостаточная автономия (при $p = 0,013$) и наполненность жизни чувствами и смыслом (при $p < 0,001$).

Выводы

Используемый нами инструментарий оказался достаточно эффективным для определения наиболее чувствительных аспектов жизни глухих людей, в которых формируется стигма. Были выявлены наиболее значимые проблемы, с которыми сталкиваются глухие и слабослышащие студенты, и которые отражают суть социальной стигматизации-дискриминации (ограничения в трудоустройстве, отношение общества к глухим, зависимость от других, непонимание со стороны друзей и окружающих, трудности в создании семьи, проблемы в выборе профессии, взаимоотношений в семье и учебном коллективе пр.).

Используемый нами методический аппарат позволил проверить первоначальные гипотезы о том, что характер и степень

стигматизированности зависит от степени выраженности глухоты, условий жизни и обучения, особенностей личности и типа идентичности/аккультурации.

В большей степени были стигматизированы студенты с глубокой и тяжелой потерей слуха – они чаще отмечали, что потеря слуха значительно отразилась на их качестве жизни и социальных возможностях, основным последствием глухоты они отмечают недоверие и изменение отношения общества к глухим.

Выпускники школ-интернатов для глухих в результате оказались самыми социально неадаптированными и плохо подготовленными к самостоятельной жизни и профессиональному обучению, а условия и атмосфера институциональной системы «подготовили почву» для формирования стигмы в условиях уже нового для них образовательного учреждения – вуза или колледжа.

Полученные результаты позволяют также сделать вывод о том, что «стигматизационные» установки преимущественно характерны для глухих и слабослышащих студентов с плохо сформированными личностными качествами, такими как самосознание/организованность, готовность к сотрудничеству, личностные ресурсы, экстраверсия, низкая самооценка и принятие себя (чувство самоценности), способность к эмпатии/любви и автономии. Они также обладали худшим психическим здоровьем и недостаточной наполненностью их жизни чувствами/смыслом. Их копинг-репертуар также характеризовался меньшей адаптивностью и большей специфичностью стратегий, нежели копинг-поведение глухих и слабослышащих с невыраженной стигмой

Наше исследование самостигматизации также показало, что обучение глухих и слабослышащих в условиях полной дифференциации приводит к малой востребованности бикультурных навыков коммуникации, и, в конечном итоге, к еще большему «погружению в мир глухих». Это, естественно, отражается на их оценке себя и социального окружения, с их точки зрения, более негативно настроенного по отношению к ним. Это также ограничивает «вектор» их дальнейшего образовательного маршрута, поскольку большинство профессий все-таки требует владения устной речью.

Таким образом, успешность социальной и психической адаптации глухих и слабослышащих студентов в образовательном учреждении обусловлена не только степенью потери слуха, личностными и средовыми факторами их развития, но и зависит от адаптации образовательного учреждения к образовательным потребностям и ограничениям глухих и слабослышащих учащихся. Ответы студентов наглядно демонстрируют,

насколько они нуждаются в поддержке центров, обеспечивающих психологическое сопровождение и необходимый уровень адаптации глухих студентов, как в образовательном учреждении, так и после окончания обучения.

Библиографический список

1. Crocker J., Major B. Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma // *Psychological Review*. 1989. V. 96(4). P. 608–630. DOI: 10.1037/0033-295x.96.4.608
2. Kersting S.A. Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1997. V. 2(4). P.252-263.
3. Mikhailova N., Fattahova M., Mironova M., Vyacheslavova E. Psychological adaptation of deaf and Hard-of-Hearing students // *Future Academy. The European proceedings of social and behavioral sciences: Psychology of subculture: Phenomenology and Contemporary Tendencies of Development*. 2019. V. 64. P. 398-405. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.52

COPING BEHAVIOR, PERSONALITY CHARACTERISTICS AND STIGMATIZATION IN DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS.

*Mikhailova N.F., Krasko A.S., Fattakhova V.E., Mironova M.A.,
Vyacheslavova E.V.*

Abstract. We studied stigma and coping in 489 deaf and hard of hearing students studying in different institutional settings of educational institutions of St. Petersburg and Kazan. The nature and degree of stigmatization of students was influenced by age, degree of hearing loss, type of communication, personality characteristics, coping behavior, type of identity, as well as learning conditions (inclusion / differentiation) contributed to their acculturation. Individuals with a lower level of self-esteem, self-awareness, poorer mental health, less emotionally stable, with an unformed sense of self-worth, lack of empathy and autonomy were more prone to self-stigmatization. Those prone to stigmatization were also distinguished by their frequent use of non-constructive coping and specific for deaf coping strategies “concealment” and “immersion”, as well as marginal or “hearing” identity.

Keywords: stigmatization; identity; coping; deaf.

The study was supported by RFBR grant No. 19-013-00406.

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ РАССМОТРЕНИЕ ПСИХИКИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ СУБЪЕКТА

Овчинникова Т.Н.

Аннотация. Заявленную тему конференции можно понимать двояко. С одной стороны, рассматривается вопрос изменения индивидуальности человека в процессе его развития, где под развитием понимается степень освоения предложенного ему материала, а также степень овладения некоторыми навыками (усидчивость, произвольность и пр.). С другой стороны, очень важно *самостоятельное* освоение субъектом теми возможностями, овладение которыми он *сам* ставит своей *целью*. Оба прочтения будут верны. Более того, возможен и третий вариант рассмотрения предложенной темы, который позволяет судить *о развивающемся* субъекте. Это *диалектический* подход к пониманию развития психики, где человек рассматривается как *открытая саморазвивающаяся система* (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков и др.). Концептуальной основой предлагаемой работы является теория *философского диалектического* рассмотрения развития психики человека (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.).

Ключевые слова: детерминация; диалектика; логика; развитие; система; целостность; цель.

Практикуемые подходы к изучению развития психики человека

Развитие психики человека является одной из наиболее актуальных проблем психологии, так как особенности ее решения определяют дальнейшие методы и построения исследования. В психологии можно выделить два противоположных подхода к пониманию *развития психики*. Основное отличие этих двух возможных подходов заключается в следующем. Если в одном случае доминирует задача *усвоения* субъектом *предлагаемых знаний, умений и навыков*, то в другом случае ставится акцент на его стремлении *к самовыражению*, на потребности к самостоятельному *обновлению* уже известного, *поиску нового*.

Однако, человек по своей природе *целостен*, что требует разработки и применения соответствующего методологического подхода к *целостному* исследованию его психики. В контексте такой методологии стремился строить свои исследования Л.С. Выготский, чьи идеи и мысли мы будем приводить в работе.

Кратко изложим методологические основы психического развития человека, используемые Л.С. Выготским, которые позднее были проработаны и осмысленные группой философов-*диалектиков* (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.). Но сначала остановимся на *диалектически* понимаемых социальных условиях развития человека.

В современной России в жизни людей можно наблюдать своеобразные взаимоотношения социальной и психологической реальностей. Человек, будучи *развивающимся* существом, оказывается включенным в *жесткие*

социальные рамки системы, работающей по иным законам. Логика развития этих двух систем, – *органической* и *механической*, – диаметрально противоположна.

Особенно явно этот конфликтный характер *взаимоотношений и взаимодействий* проявляется в сферах деятельности, направленных на работу с людьми (образование, медицина, культура и пр.).

Развиваясь при нормальных условиях по логике *органических систем*, человек вынужден взаимодействовать с окружающим его миром, который развивается по иным законам логики *механических систем*. «Сами понятия «органического» и «неорганического» (механического) могут быть отнесены не только к каким-то объективно существующим предметам и системам, но также к способам мышления, восприятия и понимания мира. Это как бы два различных подхода, два различных взгляда на мир, понимание мира, и, соответственно, его познание» (Арсеньев, 2001, с. 127).

В обществе, где *причинно-следственные* отношения господствуют и считаются «истиной в последней инстанции», ни о каком *развитии* речи быть не может, – возможна лишь *адаптация*, которая называется *стабильным развитием*, и ведет к *деградации* населения (Овчинникова, 2014).

Необходимость *целостного* подхода в психологии диктуется практикой, так как осуществление любой психологической помощи возможно лишь при наличии *целостной* картины психического состояния субъекта. *Интеграция* же отдельных разрозненных психологических знаний, полученных в контексте разных школ и направлений, со своими исходными положениями и видением предмета оказывается просто бессмысленной. Поэтому предметом нашего рассмотрения будет психическая жизнь человека, взятая в ее *целостности*, рассматриваемая, согласно утверждению С.Л. Рубинштейна, в единстве его *взаимоотношений* с окружающим миром. (Рубинштейн, 1976).

И, однако, выстроить благоприятные условия для развития Человека в таких условиях все же можно, если, расставив необходимые приоритеты, учитывать особенности развития, как субъекта, так и объекта. Мы видим такую возможность в выстраивании *взаимоотношений и взаимодействий* человека с окружающей его средой, если возьмем за основу положения *диалектического* подхода к пониманию человека (Э.В. Ильенков, А.С. Арсенев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов), где субъект рассматривается как *саморазвивающаяся открытая система*.

В соответствии с вышесказанным, полагаем, что необходимо постепенно включать в обучение и воспитание детей *целенаправленную* деятельность, способствующую развитию *смысловой* сферы сознания (деятельности) субъекта. Развитие же этих возможностей необходимо

начинать с детства, как это делается в школе *развивающего* обучения В.В. Давыдова, в школе «Диалога культур» В.С. Библера.

Следует подчеркнуть, что изменить создавшееся удручающее положение в обществе, могут только *гуманитарные* знания путем постепенного изменения сознания у живущих в стране людей.

Рассмотрение психики субъекта в ее целостности

Целостный (системный) подход к пониманию психики человека открывает возможность исследования субъекта *в его развитии*, которое возможно лишь при рассмотрении его *в единстве взаимоотношений и взаимодействий* с окружающим миром (С.Л. Рубинштейн, Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер и др.). Только в этом случае можно проследить *процесс* развития субъекта при одновременном преобразовании им окружающего мира и *самого себя*.

Так как человек живет *в двойственном*, по своей природе, мире (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.), то любую выполняемую им деятельность следует рассматривать как двойко детерминированную, то есть, как включающую в себя, минимум, две составляющие: *личностно-смысловую* и *операционально-техническую* (Овчинникова, 2014).

Двойственность выполняемой человеком деятельности определяется *двойственностью* того мира, в котором живет человек, что проявляется в направленности и степени активации сфер его сознания, – в зависимости от характера деятельности, ориентированной на *внешний* или на *внутренний* мир.

Согласование характера их побудительности между собой является одной из основных особенностей субъекта, характеризующей тип связи между сферами его сознания. Одна из сфер сознания, характеризующая сознательно поставленную конкретную *цель (то, что делается)*, направлена на решение *внешней* задачи. Другая же сфера, отражая *глубинную смысловую* ориентацию личности (*то, ради чего* что-то делается), не всегда осознается. Тогда любую активность человека – деятельность, общение, поступок и пр. – можно рассматривать как *равнодействующую* двух сфер сознания, в результате *взаимодействия* которых порождается «я» субъекта, развивается его психика (Овчинникова, 2013).

Психическое развитие человека в случае постоянной активации обеих выделенных составляющих, состоит, как бы в «*деятельном проживании*» осуществляемой деятельности в процессе которой происходит становление *личностных смысловых* и *операционально-технических* сфер сознания в их единстве. Только в этом случае *чувственная* и *рациональная* ткани сознания реализуют себя в совместной работе, в *творческом поиске*, обращаясь то к *прошлому* (имеющийся опыт), то к *будущему* (*цели и смыслы*).

Рассмотрение же социальных условий жизни человека, а также *внутренних глубинных* психических особенностей, определяющих формирование его сознания, позволяет заметить, что *возможности* человека, как и его *потребности*, не получают *реализации* в современном обществе.

С целью дать анализ происходящего, кратко охарактеризуем процесс *взаимодействия внутренних глубинных* психических особенностей человека с социальными, условиями жизни, воздействующими на развитие его сознания.

Если в первом случае основное внимание уделяется *деятельности* исполнителя, ее *результату*, где также ценится *усидчивость* и *исполнительность*, то в другом случае акцент ставится на *поисковой активности* субъекта, характеризующей способность и стремление к *самовыражению и творчеству*. Основное отличие этих двух возможных подходов к рассмотрению развития психики заключается в том, что в одном случае доминирует *усвоение предлагаемых знаний, умений и навыков*, в то время, как в другом, – *изобретение* чего-то нового, еще неизвестного.

Поставленная В.С. Мерлиным задача реализации *системного* подхода (Мерлин, 1980), который позволяет вести исследование субъекта в его *целостности*, очень актуальна и перспективна. Однако, ее решение, на наш взгляд, требует использования соответствующей методологии, позволяющей учитывать особенности построения отношений субъекта *к людям и к вещам*, проявляющейся в логике их развития. Если логика *органических систем* характерна для развития всего *живого*, то развитие *вещного* мира происходит по логике *механических систем*. В первом случае развитие происходит путем *порождения* нового самим субъектом и называется *диалектическим*. Во втором же случае развитие осуществляется путем воздействия на предмет *извне*.

В реальной жизни человек использует в своей деятельности *операционально-техническую* и *смысловую* логику развития. Однако, важно, на какой из них он делает акцент. Возможность оперативного изменения человеком одной *логики* на другую, – в зависимости от того, на что направлены его действия: на работу с *объектом* или с *субъектом*, – является наиболее значимой отличительной чертой *диалектического* подхода.

Изначальное принятие этой *двойственности*, скрывающей две различные направленности в их *взаимодействии*, открывает путь к более глубокому пониманию личностных и интеллектуальных особенностей действующей личности в процессе их *диалектического* взаимодействия. Если *операционально-техническая* сторона деятельности (сознания), являясь *исполнительной* частью преобразований, где используемые приемы и способы действий как бы заданы особенностями *внешней* ситуации, то *смысловая* сторона как бы корректирует соответствие действий избранной

цели, соразмеряя ее с потребностями действующего субъекта в конкретной, иногда меняющейся ситуации. Сопряженность своего рода между этими двумя мотивационными составляющими обеспечивает реализацию одной из них средствами второй. При этом важно, какая из них является *доминирующей*, поскольку они могут меняться между собой в роли *средства и цели*.

В реальной жизни человека они тесно переплетены друг с другом, а *взаимодействие* их следует рассматривать как проблему соотношения разных «деятельностей» сознания, т.е. как одну из основных проблем психологии, по определению Л.С. Выготского (Выготский, 1926, с. 102).

Диалектическое осмысление концепции Л.С. Выготского

Как отмечалось выше, исследование психики *развивающегося* субъекта в ее целостности требует рассмотрения его психической жизни в единстве *взаимоотношений и взаимодействий* с окружающим миром (С.Л. Рубинштейн, Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер и др.). Только в этом случае субъект может полноценно развивать свои силы, преобразуя окружающий мир и *самого себя*.

Рассматривая такое *взаимодействие*, особенно важно отметить, что в контексте идей Л.С. Выготского, «сознание должно быть понято как реакция организма на свои же собственные реакции» (Выготский, 1982, с. 58). Таким образом, рассматривая психику в ее *целостности*, – отмечает Л.С. Выготский, – «мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и психофизиологические процессы, которые при этом становятся совершенно непонятными для нас, – мы должны брать целый процесс развития субъекта, который характеризуется со стороны *субъективной и объективной* одновременно» (Выготский, 1982, с. 137).

Таким образом, *взаимодействие* субъекта с окружающим миром характеризуется особым образом, т.к. развитие *живого развивающегося* субъекта и окружающей его среды, большую часть которой составляют *вещные* отношения, осуществляется по разным законам логики.

Если логика *механических систем* характеризуется развитием *от частей к целому* с применением *причинно-следственных отношений*, то логику *органических систем* характеризует *целеполагание* (детерминация целью) и *аналитическое* развитие *от целого к частям*. В связи с этим необходимо изначальное выделение обеих видов логики: *свойственной всему живому*, логики *органических систем*, и характерной для развития *вещного мира* логики *механических систем*.

Так, *органическая система* является *саморазвивающейся*, проходящей различные фазы и ступени развития, что представляет собой развитие

реального *живого* существа. Его развитие начинается с *целого*, как правило, с одиночной клетки, где еще не дифференцированы ни органы, ни ткани. В любом *живом* существе господствует *детерминация целым своих частей, где целое предшествует частям*.

И «каждая *органическая система* развивается, будучи детерминирована двумя противоположными способами: детерминацией, идущей из прошлого, – *причиной*, и детерминацией, идущей из будущего, – *целевой*. При этом детерминация *целевая* должна иметь определенные преимущества, быть, так сказать, *первичной* по отношению к детерминации *причинной*, ибо в противном случае не было бы эволюции *от прошлого к будущему*» (Арсеньев, 2001, с. 13).

В *неорганической системе*, – наоборот, определенная конструкция *из частей*, характерных для предметов *вещного* мира, где соединение этих *частей детерминирует* свойства полученного *целого*, используется логика *причинно-следственных* отношений. Если для развития разных видов деятельности с предметами *вещного* мира, а также для занятости в сферах промышленности, характерна логика *механических систем* с ее *причинно-следственными* отношениями, то развитие сфер *гуманитарного* профиля при благоприятных условиях происходит по логике *органических систем*, ориентированной на достижение поставленных человеком, как правило, *стратегических целей*, с учетом возможности изменений, направленных *в будущее*.

Современное состояние дел в практике обучения

Обратим внимание, что детей, начиная с раннего возраста, учат только логике *вещных* отношений; предлагая им игрушки и предметы *вещного* мира, что закрепляет у них на этой основе способ действий и отношений ко всему окружающему. (Животные, птицы, и даже растения встречаются в семьях с маленькими детьми достаточно редко; или же детей стараются оградить от контакта с ними.) Это не позволяет детям в довольно раннем, например, дошкольном, возрасте наделять тех, с кем они «общаются», некоторыми желаниями, чувствами, переживаниями, чтобы действовать или обращаться с ними, исходя из их учета. Главное, чего следует остерегаться, – формирования *функционального* подхода к *живому*, поскольку это отношение впоследствии очень трудно искоренить.

Видимо, у большинства взрослых, по крайней мере так показывают наши наблюдения, плохо развито представление о логике *целесолагания*, ориентированной на *будущее*. Другого, собственно, трудно ожидать, поскольку социальные условия ее развитию не способствуют.

Итак, если развитие логики *органических* систем, – это детерминация *будущим*, – *целью*, что предполагает развитие *от общего к частному* путем *поиска* новых решений с учетом *возможного будущего*, то развитие логики *механических* систем, – это детерминация *прошлым*, которое как бы подталкивает последующий «шаг» достижения поставленной кем-то цели. Развитие этой логики происходит *от частей к целому* в процессе *интеграции отдельных частей* по логике *причинно-следственных* отношений.

Однако, факт различия обеих логик не учитывается даже в процессе обучения, где в реальной практике традиционных школ всем известна только логика *причинно-следственных* отношений («я сделал, – ты повтори»). Логика же *целеполагания*, предполагающая постановку собственной *цели* субъектом, что возможно лишь при наличии у него явно выраженной *собственной* мотивации, неизвестна большинству учащихся даже в *гуманитарных* ВУЗах. Исключением можно считать лишь обучение детей в школе *развивающего* обучения (В.В. Давыдов) и в школе «Диалога культур» (В.С. Библер), где дети с самого начала самостоятельно ставят *цели*, являясь хозяевами положения в обучении.

В реальной жизни россиян вместо рассмотрения *взаимодействия* двух систем, – *органической и механической*, – характеризующих *взаимоотношения* субъекта с социумом, человек рассматривается по аналогии с тем предметным *вещным* миром, который его окружает, т. е., по логике *причинно-следственных* отношений. Хорошим примером подобного явления может быть изучение в школе в курсе биологии организма человека «по частям» в виде отдельных элементов, – например, разных *частей* скелета («косточек» и пр.), – вне соотнесения которых друг с другом, процесс *взаимодействия* даже представить трудно. (Аналогичную картину можно наблюдать в школе при изучении детьми внутренних органов человека, с которыми их знакомят также «по частям», без знакомства с их *целостным системным* расположением в теле человека, поскольку в учебнике отсутствует даже подобие Атласа.)

В связи с вышесказанным рассмотрение субъектом всего *живого*, включая *его самого*, осуществляется также по логике *причинно-следственных* отношений, рассматривается *по частям*. Это вынуждает ученика использовать лишь *причинные* зависимости и отыскивая лишь *причины* происходящего, без обусловленности его *поставленной целью*.

Диалектический подход в психологии

В заключение следует напомнить, что понимание *процесса развития* как *диалектического*, предполагает, прежде всего, рассмотрение *развивающегося* субъекта в его *целостности*. Необходимым условием

изучения такого развития является рассмотрение его *в процессе* постоянного *взаимодействия* с окружающим миром, понимая его *диалектически*: так, как это делает Л.С. Выготский, вводя понятие *социальной ситуации развития*, позволяющей наблюдать *внутренние* «шаги» «единого процесса *саморазвития*» субъекта (Выготский, 1991, с. 165).

Теперь кратко представим в этом контексте *диалектического* подхода *предмет* психологии, предмет ее изучения.

Психология, предметом которой является *постоянно развивающийся субъект*, отличается от других наук, прежде всего, тем, что «предмет» ее изучения *постоянно развивается*, что не позволяет использовать в психологии ту же логику и те же методы, что и в других *науках*, имеющих дело с предметами *вещного* мира. Это различие проявляется, например, в том, что поведение субъекта детерминировано *целью*, а не *причиной*, как это свойственно предметам *вещного* мира, поскольку развитие всего *живого* осуществляется в процессе *дифференциации* (от *общего*, еще нерасчлененного, к *частному* и конкретному), а не в процессе *интеграции*, (от *частей* к *целому*), как это свойственно любому *неодушевленному* предмету, любой *вещи* (Овчинникова, 2013). Именно *диалектический* подход мы находим в трудах Л.С. Выготского, утверждающего, что «ко всякому акту поведения должна подходить психология из *целого постигая части*, а не наоборот, из частей строя целое» (Выготский, 1926, с. 102, *курсив наш*).

Психология, находясь в процессе постоянного преобразования, изменения имеющихся знаний, в отличие от других наук о *предметном* мире, развивается по логике *органических* систем (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов). Поэтому выявление новой зависимости, закономерности или получение новых данных в психологии предполагает *переосмысление* всей системы уже имеющихся знаний о психике человека, а не просто их *накопление*. Подобная процедура *переосмысления* возможна лишь в случае рассмотрения психики человека как некоторой *целостности*.

Именно *целостный* подход к *развивающемуся* субъекту в единстве его взаимоотношений с окружающим миром, что характерно для *диалектического* подхода к развитию человека, может позволить выходить со своими предложениями в социум с целью оказания необходимой людям помощи, а также с целью решения других насущных проблем.

Библиографический список

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М.: Академия, 2001, 592 с.
2. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. М.: Прогресс; Гнозис, 1991. 169 с.

3. Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109-131.
4. Выготский Л.С. Проблема доминантных реакций // Проблемы современной психологии. Л.: ГИЗ, 1926. Т. 2. С. 100-123.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Ильенков Э.В. Логическое и историческое // Философия культуры. М.: Политиздат, 1991. С. 294-308.
7. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 1. С. 58-71.
8. Овчинникова Т.Н. Истоки криминального поведения в современной России // Психотерапия. 2014. № 3. С. 95-101.
9. Овчинникова Т.Н. Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. 2013. № 4. С. 63-70.
10. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.

DIALECTICAL CONSIDERATION OF THE PSYCHE OF A DEVELOPING SUBJECT

Ovchinnikova T.N.

Abstract. The stated topic of the conference can be understood in two ways, On the other hand, the issue of changing a person's individuality in the process of his development is considered, where development is understood as the degree of mastering the material offered to him, as well as some skills (perseverance, arbitrariness, etc.). On the other hand, it is very important for the subject to independently master the capabilities that he himself sets as his goal. Both readings will be correct. Moreover, a third option for considering the proposed topic is also possible, which allows us to judge the developing subject. This dialectical approach to understanding the development of the psyche, where man is seen as an open self-developing system (L.S. Vygotsky, E.V. Ilyenkov etc.). The conceptual basis for the proposed work is the theory of dialectical philosophical consideration of the development of the human psyche (E.V. Ilyenkov, A.S. Arseniev, V.S. Bibler, F.T. Mikhailov, etc.)

Keywords: determination; dialectica; logic; development; system; integrity; purpose.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ, ПЕРЕБОЛЕВШИХ COVID-19

Продовикова А.Г., Шилова О.С.

Аннотация. Проблема исследования состояла в определении особенностей когнитивной сферы и психических состояний студентов, перенесших COVID-19. В исследовании приняли участие 30 студентов ПГНИУ, переболевших COVID-19, и 30 студентов ПГНИУ, не болевших данным заболеванием. Диагностический инструментарий включал в себя «Краткий ориентировочный тест» В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика, методика «Объем кратковременной памяти» (метод Джекобса), методику «Корректирующая проба» Б. Бурдона и опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка. Методами статистической обработки были выбраны U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ по Спирмену. Выявлено, что у студентов, переболевших COVID-19, ниже интегральный показатель умственных способностей, чем у студентов, не болевших COVID-19. У студентов, переболевших COVID-19 обнаружена более сложная система корреляционных связей между показателями когнитивной сферы и параметрами психических состояний, что может свидетельствовать о взаимной компенсации когнитивных процессов, а также о напряженности в психоэмоциональной сфере.

Ключевые слова: когнитивная сфера; психические состояния; студенты; переболевшие COVID-19.

Введение

11 марта 2020 года ВОЗ объявило, что вспышка заболевания COVID-19 приобрела характер пандемии. Заболевание COVID-19 воздействует на пациента через три фактора (Baker, Clark, 2020): биологический (негативное воздействие вируса и его метаболитов на организм, иммунную реакцию организма и т.д.), социальный (качество и доступность медицинской помощи, информационный контекст, отношение общества к болезни, доступность социальной поддержки и т.д.) и психологический (индивидуальное переживание болезни).

После года пандемии мировая статистика свидетельствует о том, что значительная часть населения, переболевшего COVID-19, сталкиваются с такими последствиями, как тревожность, бессонница, депрессия, нарушение процессов памяти, внимания и т.д. (Hampshire et al., 2021; Hosey, Needham, 2020; Talevi et al., 2020). Вопрос об исследовании психологического здоровья людей, перенесших COVID-19, и организации своевременной комплексной реабилитации становится актуальным. Для студентов, переболевших COVID-19 на первый план выходит оценка познавательных процессов и психических состояний, так как их нарушения могут привести к трудностям в освоении образовательной программы.

Проблема нашего исследования состоит в недостаточности исследований психологических последствий у лиц, переболевших COVID-19.

Данная проблема приводит к трудностям разработки рекомендаций по реабилитации пациентов, перенесших эту болезнь (Конюховская, 2020).

Предметом исследования выступают особенности кратковременной памяти, внимания, общего уровня интеллектуальных способностей и психических состояний (тревожности и фрустрации) у лиц, перенесших COVID-19.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей познавательных процессов и психических состояний у студентов, переболевших COVID-19.

После перенесенного COVID-19 возможно развитие различных последствий и осложнений, которые длятся от нескольких недель до нескольких месяцев после первоначального выздоровления. Так, по результатам исследования, проведенного в Италии, среди пациентов в возрасте 18 лет и старше ($n = 185$), поступивших в университетскую больницу Сан-Раффаэле с 25 февраля 2020 г. с подтвержденной инфекцией SARS-CoV-2, когнитивные нарушения выявлялись у 1/4 пациентов, несмотря на отсутствие в анамнезе когнитивных расстройств (Пизова, Пизов, Пизов, 2021).

Когнитивные расстройства могут проявляться в виде нарушений памяти, внимания и исполнительных функций, иногда выздоровевшие сообщают о неспособности управлять финансами и соблюдать рекомендации по лечению, а также о трудностях с пониманием прочитанного и отслеживанием разговоров. Исследования показывают, что у 1/3 пациентов с тяжелым острым респираторным синдромом (severe acute respiratory syndrome, SARS), после острой дыхательной недостаточности, даже спустя год имеются когнитивные нарушения, которые по результатам нейропсихологических тестов соответствуют умеренной черепно-мозговой травме (Talevi et al., 2020).

Группа учёных из Великобритании опубликовала результаты масштабного исследования, которые однозначно говорят о негативном влиянии коронавируса на уровень интеллекта. По данным исследователей, оно сохраняется и после выздоровления от COVID-19. Самый серьёзный ущерб коронавирус нанёс людям, которые переболели тяжёлой формой с привлечением ИВЛ – их глобальный сводный балл интеллекта снизился на 0,47 SD, что примерно соответствует семи традиционным баллам IQ. У людей, которым потребовалась госпитализация без использования ИВЛ, уровень интеллекта упал на 0,26 SD. Переболевшие на дому лёгкой формой Covid-19 потеряли в общем 0,23 SD. Исследователи также изучили возможную связь между когнитивными нарушениями и временем, которое прошло с момента заболевания. Они проанализировали подгруппу людей, которые проходили тестирование в разное время после выявления первых

симптомов COVID-19 – от нескольких недель до девяти месяцев. Никакой закономерности учёные не обнаружили – это значит, что пострадавший от коронавируса интеллект, скорее всего, не восстанавливается со временем (Hampshire et al., 2021).

Диагноз заболевания COVID-19 может переживаться как острый стресс и вызывать панику. Заболевание разрушает иллюзию неуязвимости или становится подтверждением собственной незащищенности от внешнего воздействия. Кроме того, может возникнуть страх заразить близких и вина перед теми людьми, с которыми человек общался, не зная о болезни (Конюховская, 2020). Течение болезни может приводить к нарушению высшей нервной деятельности из-за гипоксии мозга и/или задержки углекислого газа, отека, сосудистой дисфункции и других патологических изменений. Кроме того, некоторые противовирусные препараты, используемые в лечении, могут вызывать медикаментозные психические расстройства. Например, бессонница из-за приема глюкокортикостероидов может привести к увеличению тревожности и ухудшению психического состояния человека.

В условиях эпидемии коронавируса встречаются все варианты тревожных расстройств, однако на первое место выходят (Корабельникова, 2021): расстройства адаптации с тревожно-депрессивной реакцией, острая реакция на стресс с симптомами тревоги, в том числе ПТСР, COVID-фобия, которая характеризуется постоянным страхом инфицирования, паническое расстройство, генерализованное тревожное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство.

Вынужденная изоляция на время болезни, ограничение социальных контактов, невозможность получения своевременной медицинской помощи повышает уровень фрустрации у больных COVID-19 (Шепелева и др., 2020).

На основе этих исследований нами были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. У студентов, переболевших COVID-19, показатели познавательных процессов (памяти, внимания) и интеллекта будут ниже, чем у студентов, не болевших COVID-19;
2. У студентов, переболевших COVID-19, показатели тревожности и фрустрации будут выше, чем у студентов, не болевших COVID-19.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие 60 студентов (15 мужчин и 45 женщин) ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Средний возраст респондентов – 20,23.

Участники исследования были разделены на 2 группы по 30 человек, критерием для деления выступил факт болезни COVID-19. В группу переболевших COVID-19 вошли студенты, болезнь которых была подтверждена тестами ПЦР (7 мужчин и 23 женщины) и с момента выписки которых прошло не более 1 месяца; в группу не болевших были отнесены студенты, которые не болели с момента объявления пандемии (7 мужчин и 23 женщины).

Диагностика проводилась очно на базе ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» в небольших группах от 3 до 5 человек. Заполнение методик в среднем длилось 60 минут.

В исследовании использовался следующий *психодиагностический инструментарий*:

1. Краткий ориентировочный тест В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика, предназначенный для диагностики общего уровня интеллектуальных способностей.
2. Методика «Объём кратковременной памяти» (метод Джекобса) для определения объёма кратковременной памяти.
3. Методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона направлена на исследование свойств внимания — концентрации и устойчивости.
4. Тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка для определения выраженности таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

Методы анализа данных

С помощью критерия Колмогорова-Смирнова было выявлено, что первичные данные не соответствуют закону нормального распределения. Поэтому в дальнейшем для сравнительного анализа мы использовали непараметрические методы (U-критерия Манна-Уитни). Для проверки гипотез о связях между переменными применялся корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты

В группе студентов, переболевших COVID-19, по краткому ориентировочному тесту В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика полученное среднее значение равно $M = 29,1$, что соответствует показателю «выше среднего». В группе студентов, не болевших COVID-19, среднее значение по данной методике составило $M = 30,9$, что соответствует показателю «высокий».

Применение корректирующей пробы Бурдона выявило различия по шкале «Концентрация внимания» между группами. Так, среднее значение

по методике в группе переболевших COVID-19 составило $M = 645,1$, для не болевших – $M = 680,5$. И то, и другое значение соответствует среднему уровню концентрации внимания.

Студенты, переболевшие COVID-19, по методике «Объём кратковременной памяти» обнаруживают среднее значение $M = 9,3$. В группе не болевших COVID-19 аналогичный показатель составил $M = 9,4$. В том и в другом случае значения соответствуют нормативным для взрослого человека.

Применение U-критерия Манна-Уитни обнаружило значимые различия только по шкале «Интегральный показатель умственных способностей» ($U = 43,00$, $p = 0,02$). У студентов, которые не болели COVID-19, показатели умственных способностей выше, чем у студентов, которые перенесли эту инфекцию. По методикам «Объём кратковременной памяти» и «Концентрация внимания» между группами статистически значимых различий не выявлено.

По тесту «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка в группе студентов, переболевших COVID-19, получены следующие средние значения: по шкале «Тревожность» – $M = 8,7$, по шкале «Агрессивность» – $M = 8,4$, по шкале «Ригидность» – $M = 9,3$, что соответствует среднему уровню. Вместе с тем, по шкале «Фрустрация» этой методики выявленное среднее значение $M = 6,6$ свидетельствует о низком уровне. Другими словами, студенты устойчивы к неудачам, не боятся трудностей. В группе студентов, не болевших COVID-19, средние значения по шкалам «Тревожность» ($M = 8,9$) и «Ригидность» ($M = 8,9$) соответствуют среднему, допустимому уровню. Средние значения по шкалам «Фрустрация» ($M = 7,0$) и «Агрессивность» ($M = 7,7$) говорят о низком уровне данных состояний, то есть испытуемые спокойны, сдержаны, устойчивы перед лицом трудностей.

Применение U-критерия Манна-Уитни не обнаружило значимых различий по шкалам «Тревожность», «Фрустрация», «Агрессивность», «Ригидность» в исследованных группах студентов.

Результаты корреляционного анализа показали, что существуют следующие статистически значимые взаимосвязи между показателями когнитивной сферы и психическими состояниями в группе студентов, переболевших COVID-19 (рис. 1):

1. Обнаружена прямая корреляционная связь между объёмом кратковременной памяти и показателем умственных способностей ($r = 0,74$; $p \leq 0,001$). Таким образом, чем выше объём кратковременной памяти, тем выше показатель умственных способностей.
2. Была выявлена положительная корреляционная связь между фрустрацией и тревожностью ($r = 0,61$; $p \leq 0,001$). Соответственно, чем

выше у студента уровень тревожности, тем выше уровень фрустрации и наоборот.

3. Также были обнаружены прямые корреляционные связи шкалы «Агрессивность» со шкалами тревожности ($r = 0,31$; $p \leq 0,01$), фрустрации ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$) и ригидности ($r = 0,31$; $p \leq 0,01$). То есть чем более выражена тревожность, фрустрация и жесткость убеждений и моделей поведения, тем более агрессивны, невыдержаны в общении студенты, переболевшие COVID-19.
4. Объем кратковременной памяти образует прямую связь с концентрацией внимания ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$) и обратную связь со шкалой ригидности ($r = -0,30$; $p \leq 0,01$).

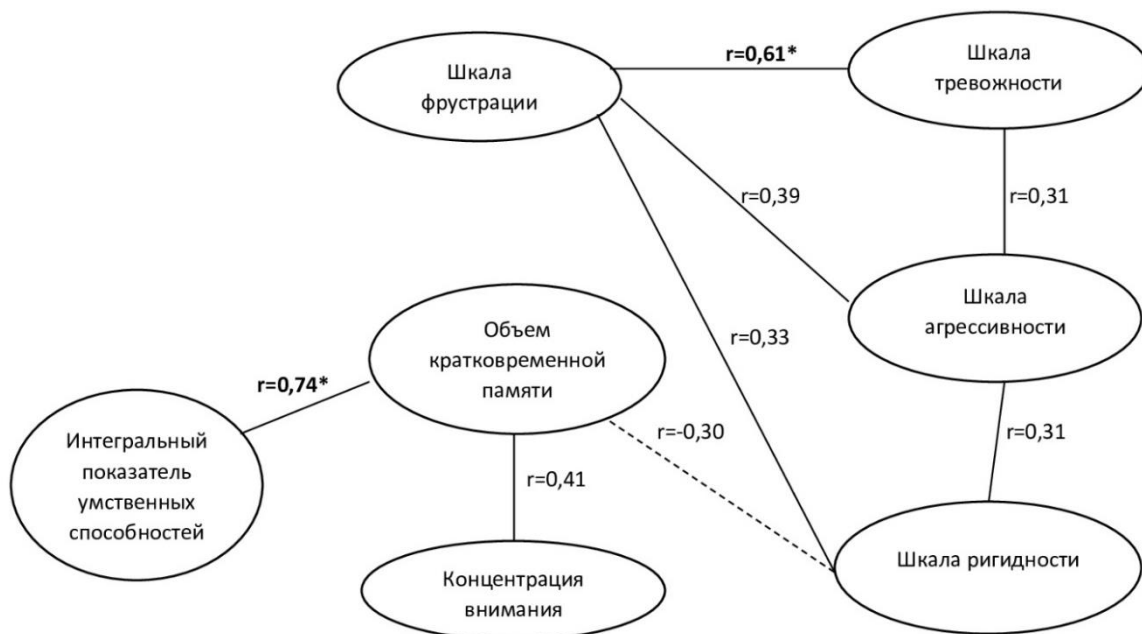


Рисунок 1. Корреляционная плеяда показателей когнитивной сферы и психических состояний в группе студентов, переболевших COVID-19

Примечание: прямая линия – положительная связь, пунктирная линия – отрицательная связь, жирным шрифтом выделены корреляции при $p \leq 0,001$.

Корреляционный анализ не обнаружил связи между особенностями когнитивной сферы и психическими состояниями студентов, не болевших COVID-19. Корреляционные связи между шкалами, оценивающими психическое состояние, повторяют связи, обнаруженные в группе студентов, перенесших COVID-19 (рис. 2): шкала фрустрации обнаруживает прямые корреляционные связи разной силы со шкалами тревожности ($r = 0,66$; $p \leq 0,001$), агрессивности ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$), ригидности ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$).

Соответственно, чем более студент тревожен, агрессивен и негибок в своих убеждениях и поведении, тем более он склонен испытывать состояние фрустрации.

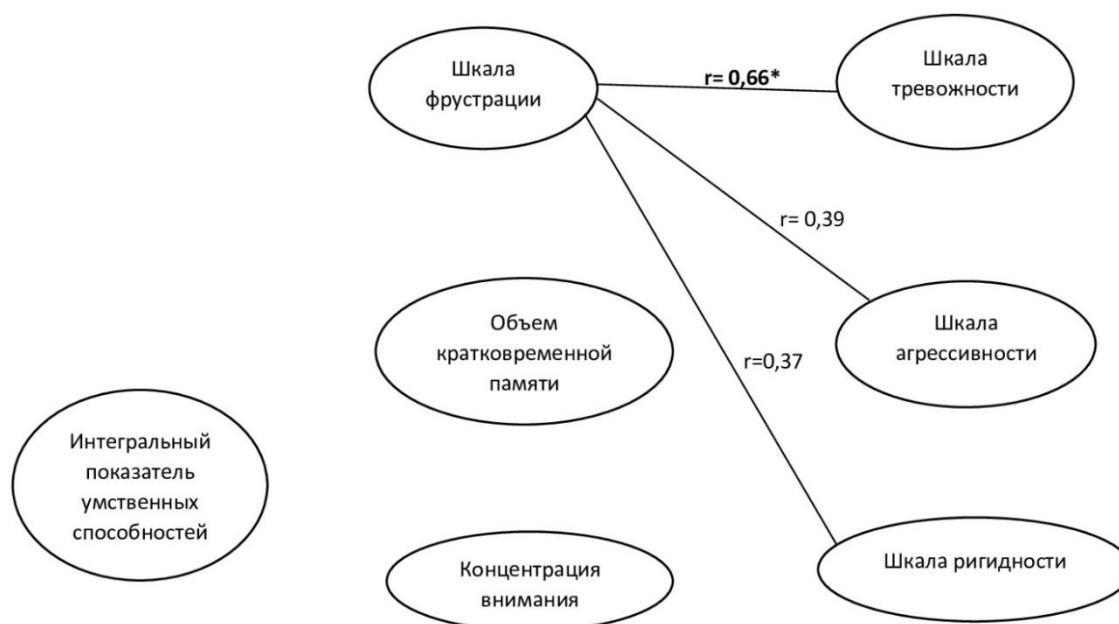


Рисунок 2. Корреляционная плеяда показателей когнитивной сферы и психических состояний в группе студентов, не болевших COVID-19

Примечание: прямая линия – положительная связь, жирным шрифтом выделены корреляции при $p \leq 0,001$.

Обсуждение

Отметим, что первая гипотеза о более низких показателях познавательных процессов (памяти, внимания) и интеллекта у студентов, болевших COVID-19, подтвердилась частично: обнаружены значимые различия по шкале «Интегральный показатель умственных способностей». Вторая гипотеза о более высоких показателях тревожности и фрустрации у студентов, перенесших COVID-19, не подтвердилась.

Тот факт, что у студентов, которые не болели COVID-19 показатели умственных способностей выше, чем у группы студентов, которые переболели этой инфекцией согласуется с уже опубликованными результатами. Так, британские учёные установили, что даже при лёгком течении болезни человек теряет около 0,23 SD (Hampshire et al., 2021). После болезни COVID-19 часто развивается астенический синдром, который характеризуется снижением умственной работоспособности и продуктивности психической деятельности, повышенной утомляемостью, эмоциональной неустойчивостью.

Обнаруженная нами взаимосвязь показателей интеллекта и кратковременной памяти в группе переболевших студентов может быть обусловлена тем, что снизившийся уровень интеллекта студенты пытаются компенсировать процессами памяти, то есть вместо того, чтобы думать, испытываемые вспоминают информацию.

Выявленное в группе студентов, переболевших COVID-19, большее количество связей между психическими состояниями, а именно появление связей шкалы «Агрессивность» со шкалами «Тревожность» и «Ригидность» рассматривается нами как свидетельство о психо-эмоциональной напряженности и готовности реагировать в ситуации общения агрессивно при переживании угрозы и невозможности действовать стереотипно.

Выводы

1. «Интегральный показатель умственных способностей» у студентов, перенесших COVID-19, снижен по сравнению со студентами, не болевшими этой инфекцией. Вместе с тем, студенты как болевшие, так и не болевшие COVID-19, не обнаруживают значимых различий по объему кратковременной памяти и концентрации внимания.
2. По показателям «Тревожность», «Фрустрация», «Агрессивность», «Ригидность» статистически значимых различий между группами студентов, болевших и не болевших COVID-19, выявлено не было.
3. В группе студентов, переболевших COVID-19, обнаружена сильная положительная корреляционная связь между интегральным показателем умственных способностей и объемом кратковременной памятью.
4. В обеих группах студентов выявлена сильная положительная корреляционная связь между фрустрацией и тревожностью.
5. У студентов, переболевших COVID-19, обнаружено большее количество связей между психическими состояниями, что говорит о тенденции к переходу из одного негативного состояния в другое.

Ограничения проведенного исследования связаны прежде всего с небольшим объемом выборки. Возможно, выявленные особенности студентов являются не следствием перенесенной болезни, а отражают присущие им характеристики, которые были и до болезни. Поэтому необходимы дальнейшие исследования перспективы которых видятся в расширении выборочной совокупности, в привлечении диагностического инструментария, оценивающего как количественные, так и качественные характеристики психической деятельности человека, а также в исследовании динамики восстановления нарушений после болезни COVID-19.

Библиографический список

1. Конюховская Ю.Е. Воронка стресса – психологические последствия для пациентов, переболевших (переживших) COVID-19 // Астма и аллергия. 2020. № 2. С. 8-12.
2. Конюховская Ю.Е. Пережить COVID-19: рекомендации психолога // Астма и аллергия. 2020. № 2. С. 13-16.
3. Корабельникова Е.А. Тревожные расстройства в условиях пандемии COVID-19 // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2021. Т. 16(1). С. 79-85. DOI: 10.14300/mnnc.2021.16022
4. Пизова Н.В., Пизов Н.А., Пизов А.В. Когнитивные нарушения у лиц, перенесших COVID-19 // Медицинский совет. 2021. № 4. С. 69–77.
5. Шепелева И.И., Чернышева А.А., Кирьянова Е.М. Сальникова Л.И., Гурина О.И. COVID-19: поражение нервной системы и психолого-психиатрические осложнения // Социальная и клиническая психиатрия. 2020. Т. 30. Вып. 4. С. 76-82.
6. Baker E., Clark L.L. Biopsychopharmacosocial approach to assess impact of social distancing and isolation on mental health in older adults // British Journal of Community Nursing. 2020. V. 25(5). P. 231-238. DOI: 10.12968/bjcn.2020.25.5.231
7. Hampshire A., Trender W., Chamberlain S.R., Jolly A.E., Grant J.E., Patrick F., ... Mehta M.A. Cognitive deficits in people who have recovered from COVID-19 // EClinicalMedicine. 2021. V. 39. P. 101044. DOI: 10.1016/j.eclinm.2021.101044
8. Hosey M.M., Needham D.M. Survivorship after COVID-19 ICU stay // Nature Reviews Disease Primers. 2020. V. 6(1). P. 60. DOI: 10.1038/s41572-020-0201-1
9. Talevi D., Socci V., Carai M., Carnaghi G., Faleri S., Trebbi E., di Bernardo A., Capelli F., Pacitti F. Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic // Riv Psichiatr. 2020. V. 55(3). P. 137-144. DOI: 10.1708/3382.33569

FEATURES OF THE COGNITIVE SPHERE AND MENTAL STATES OF STUDENTS WHO HAVE RECOVERED FROM COVID-19

Prodovikova A.G., Shilova O.S.

Abstract. The problem of the study was to identify the features of the cognitive sphere and mental states of students who recovered from COVID-19. The study involved 30 students who had been ill with COVID-19, and 30 students who were not ill with this disease. The diagnostic tools included "Brief Orientation Test" by V.N. Buzin, E.F. Vanderlik, "Capacity of Short-term Memory" method (Jacobs method), Bourdon test and questionnaire "Self-assessment of Mental States" by H. Eysenck. The Mann-Whitney U-test and Spearman correlation analysis were chosen as methods of statistical processing. It was revealed that students who had COVID-19 had a lower integral index of mental abilities than students who had not had COVID-19. Students who have recovered from COVID-19 revealed a more complex system of correlations between indicators of the cognitive sphere and parameters of mental states, which may indicate mutual compensation of cognitive processes, as well as tension in the psycho-emotional sphere.

Keywords: cognitive sphere; mental states; students who have recovered from COVID-19.

ДИСТАНЦИОННАЯ ПСИХОДРАМА КАК СПОСОБ ПОМОЩИ В ПРОЖИВАНИИ КРИЗИСА ПАНДЕМИИ

Романчик Н.В., Киришина Л.Н., Прожога И.В.

Аннотация. В статье представлен опыт использования психодрамы в онлайн формате как способа психологической помощи в период пандемии. Проанализированы трудности адаптации метода психодрамы к виртуальному пространству, а также специфика использования основных техник психодрамы – обмена ролями, зеркала, дублирования в онлайн формате. В качестве примера приводится описание полной психодраматической игры в группе социального проекта «Пройти через кризис» в психологическом театре «Лютея».

Ключевые слова: психодрама; дистанционная психодрама; методы психодрамы; психодраматическая игра; пандемия.

Пандемия внесла глобальные изменения во всех сферах жизни людей во всём мире, разрушила привычный жизненный уклад, сильно повлияла на представления об общении, на осознание его ценности. «Жизнь никогда не будет прежней» – зазвучит со всех сторон: рухнули прежние социально-экономические, этические, психологические опоры, разрушено базовое доверие к миру. Различные грани кризиса существования коснулись каждого из нас.

С целью оказания психологической помощи в условиях пандемии апреле 2020 года, на базе психологического театра «Лютея» (Минск, Беларусь) начался социальный онлайн проект «Пройти через кризис», который продолжается до сих пор. Основным методом групповой терапии, используемым в проекте, явилась психодрама. К участию в проекте были привлечены психодраматерапевты из России и Украины.

Создатель метода Якоб Морено определял психодраму как «науку, которая исследует реальность, представляя её драматическими методами, то есть методами действия, пересмотра и помещения в ситуацию» (Шутценбергер, 2007). Данный метод предполагает реальное действие на сцене, телесный контакт, вчувствование в другого человека, поэтому Международное психодраматическое сообщество переходило в новый формат с трепетной осторожностью, стремясь сохранить качество и специфику метода.

В предисловии к книге Райнхарда Крюгера «Лечение психодрамой», известный немецкий психодраматист Петер Феликс Келлерман сожалел, что психодрама, которая возникла, «как метод лечения психических заболеваний, в современной клинической практике используется не часто». По его мнению, это является следствием дефицита работ специалистов, описывающих эффективность метода, а также того, что часть пациентов

испытывают сложности входа «в воображаемый мир ролевой игры» (Крюгер, 2017). Тем не менее, необходимость работать дистанционно методом психодрамы побудила психодраматерапевтов разных стран мира активно включиться в изучение его возможностей. До сих пор идёт поиск приёмов, содействующих «символическому воспроизведению внутреннего мира посредством игры» (Крюгер, 2017) на виртуальной сцене, которая охватывает весь мир, и одновременно является приватной, включает жилые пространства участников групп.

Психодраматистам, как и другим психотерапевтам, пришлось преодолевать ряд трудностей, связанных с использованием метода в онлайн формате, а именно: плохое интернет-соединение, угроза личной безопасности, отсутствие телесного контакта, сложность считывания невербальных сигналов, сложности с эмоциональной включенностью участников в групповые процессы, большое физическое напряжение, и, соответственно утомляемость, риск формализации участия.

К особым трудностям психодрамы онлайн следует отнести специфику использования основных техник. Психодрама, как метод групповой психотерапии, предполагает проигрывание значимых для клиента ситуаций. Участника, чья игра разворачивается на импровизированной сцене, принято называть протагонистом. Исполнителями ролей становятся выбранные им члены группы. Основными техниками психодрамы являются дублирование, обмен ролями и зеркало. Использование дублирования в онлайн формате делает невозможным нахождение дублера за спиной протагониста или рядом с ним, как в классической психодраме, «...дублер должен встать рядом с протагонистом, сбоку от него (лучше с противоположной от зрителей стороны)» (Киппер, 1993). Это важно, потому что дублеру необходимо проникнуться чувствами протагониста, быть чутким к содержанию его слов и интонациям. Техника обмена ролями самая простая и одновременно самая важная в психодраматическом действии: «два участника меняются местами физически, каждый перенимает позу, манеры, душевное и психологическое состояние другого» (Киппер, 1993). Протагонист, благодаря этой технике, имеет возможность глубже понять своего визави, а помогающий участник получает информацию для более точного исполнения роли. Третьей базовой техникой является зеркало, которая «...осуществляется вспомогательным лицом, исполняющим роль протагониста в течение короткого времени, а протагонист наблюдает за ним, удалившись из пространства действия. Основная задача вспомогательного лица - скопировать поведение протагониста, быть «психологическим зеркалом» (Киппер, 1993). Все три техники предполагают пространственное перемещение участников игры, что очень просто сделать, когда есть реальная

сцена, где происходит действие и невероятно сложно, а порой практически невозможно воспроизвести в режиме онлайн.

Дистанционная психодрама рождалась экспериментальным путем в разгар первой волны пандемии в условиях проживания экзистенциального кризиса, в условиях «коллективной травмы» пандемии.

В рамках проекта «пройти через кризис» в апреле 2020 года на платформе Zoom состоялась очередная встреча группы, которую предполагалось посвятить социодраматическому исследованию проблем, связанных с COVID-19. Для разогрева участникам встречи было предложено описать ситуацию, связанную с COVID-19, вызвавшую сильную эмоциональную реакцию, затем обратиться к группе с посланием из роли, которая больше всего актуализировалась в ответ на ситуацию.

Как и предполагалось, каждый участник рассказал свою историю, связанную с пандемией. В группе нарастало состояние тревоги. Один из участников Петр (имя вымышлено), был встревожен сильнее остальных, так как он оказался контактом первого уровня. Пётр сообщил группе, что разогрет для игры. Группа выбрала его в качестве протагониста. Ведущая, не имея опыта проведения «психодрамы онлайн», приняла вызов, понимая, что поддержка действительно нужна.

Петр рассказал о том, что создал ситуацию повышенной опасности заражения коронавирусом для своих пожилых родителей, находящихся в группе риска, встретившись с другом, у которого предполагают COVID-19 и страдает от чувства вины. А ещё он боится заболеть сам и винит себя в том, что доставит родителям неудобство и страдания, вызванные страхом за его жизнь и необходимостью ухода за ним.

Психодраматическая сцена разворачивалась в пространстве Zoom, где физически на удалении, но ментально близко находились те, к кому он обратился за помощью, и кто был готов его поддержать. Ведущему предстояло действовать в режиме кризисной интервенции: помочь протагонисту справиться с чувствами, почувствовать, что он не один, что он может рассчитывать на поддержку и контролирует ситуацию.

Открывая психодраматическое пространство, ведущий предлагает выбрать кого-либо из группы на роли Страх и Вины, ввести их в роль и показать, как они действуют на Петра. Петр рассказывает, что Вина и Страх властны настолько, что обессиливают его. Демонстрируя действия Страх и Вины, он сдавливая свою грудную клетку и горло, на лице проявляется маска страдания. У Петра начинается сухой кашель, он начинает задыхаться как больной коронавирусом.

Страх говорит грозно и безжалостно: «Я - твой страх! Я сдавливаю твою грудную клетку, я душу тебя!», показывает, как он это делает.

Вина: «Ты виноват в том, что твои родители страдают и могут умереть, ты виноват, что не соблюдал правила, что действовал из эгоистических интересов». Вина максимально приближает лицо к камере, создаёт свирепую гримасу. Она выглядит как грозная, расплывающаяся в пространстве туча, которая надвигается на Петра.

Страх и Вина повторяют свои послания и действия с нарастающей экспрессией. Внутренние голоса (другие участники группы) подсказывают Петру, что страх и вину надо гнать и сделать это так, чтобы они ушли. Протагонист принимает фразы, подсказанные голосами, но произносит их с интонацией виноватого, боящегося нарушить правила благовоспитанного мальчика и выглядеть плохим.

Ведущий предлагает исполнителям ролей Вины и Страху, используя технику дублирования, выразить послания в адрес Вины и Страху, которые снизят их степень влияния на Петра.

В роли взрослого Петра-мужчины Петр, при активной поддержке группы и ведущего, принимает уверенную позу и говорит Страху: «Пошел вон!». Страх отступает, изображая движениями тела отступление. Для того, чтобы справиться с Виною потребовалось больше усилий протагониста и группы, и, наконец, Вина отступила. В процессе шеринга участники игры поделились своим опытом переживания пандемии, Петр получил поддержку, выразил признательность и благодарность группе.

Анализируя результаты работы, следует выделить результаты для протагониста и результаты для ведущего, получившего опыт проведения «психодрамы онлайн». Протагонист получил экстренную психологическую помощь и поддержку группы в кризисной ситуации, проработал актуальные на момент обращения чувства вины и страха, снизил интенсивность из влияния на поведение, физическое и психическое состояние; сделал шаг в сторону социализации, «взросления» собственной агрессии. Ведущий получил опыт спонтанной реконсервации «профессиональных консервов», использования основных техник психодрамы и управления группой в режиме онлайн. Найденные решения не были идеальными, но позволили оказать действенную помощь.

Прошло больше года с момента игры. За это время нами было освоено множество приёмов, позволяющих успешно работать в режиме онлайн. Например, протагонист, для создания сцены в онлайн формате может использовать любую плоскость: пол, книгу, стол, на которую направлена веб-камера; для обозначения ролей на этой сцене можно использовать любые предметы, роли, при этом, озвучиваются участниками группы при выключенных экранах; зрители-участники группы, не задействованные в игре, также отключают камеры; для углубления контакта можно

приблизить к камере лицо, приблизив руки к кромке экрана, можно как бы прикоснуться к ладоням соседей.

Группа проекта «Пройти через кризис» продолжает свою работу. Несколько участников перенесли COVID-19 без серьёзных психологических и физических последствий. Для каждого заболевшего проводилась психодрама. Игры участников группы отражали различные аспекты экзистенциального кризиса, порой захватывали трансгенерационные травмы: «Несправедливость мира», «Предательство», «Жертвенность как ценность», «Страх неопределённости», «Жизнь-Смерть», «Передача по Роду чувства вины», «Героизация страдания», «Страх будущего». Работа с ситуациями горя, утраты прежней жизни, надежды, мечты способствовала высвобождению подавленных, закапсулированных чувств: боли, аутоагрессии, страха смерти, утраты идентичности. Одной из последних работ группы стала игра Петра «Обретение надежды», в которой он прошёл путь от отчаяния к принятию изменившейся реальности и обретению надежды.

Мы можем утверждать, что дистанционная психодрама в эпоху цифровых технологий занимает достойное место среди методов психологической помощи.

Библиографический список

1. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. М.: Класс, 1993. 224 с.
2. Крюгер Р. Лечение психодрамой. Теория и практика. М.: Класс, 2017. 720 с.
3. Шутценбергер А.А. Психодрама. М.: Изд-во «Психотерапия», 2007. 448 с.

REMOTE PSYCHODRAMA AS A WAY OF HELP IN LIVING A PANDEMIC CRISIS

Romanchik N.V., Kirshina L.N., Prozhoha I.V.

Abstract. The article presents the experience of using psychodrama in an online format as a method of psychological assistance during a pandemic. The difficulties of adapting the method of psychodrama to the virtual space are analyzed, as well as the specificity of using the basic techniques of psychodrama – the exchange of roles, mirror, duplication in the online format. As an example, a description of a complete psychodramatic game in the group of the social project "Get through the crisis" in the psychological theater "Luteya" is given.

Keywords: psychodrama; remote psychodrama; psychodrama methods; psychodrama game; pandemic.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ФИНАНСОВОЙ УСПЕШНОСТИ ЧАСТНОПРАКТИКУЮЩИХ ОНЛАЙН ПСИХОЛОГОВ: АНАЛИЗ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Ротманова Н.В.

Аннотация. В статье представлен анализ факторов возрастания предложения онлайн услуг психологами, ведущими частную практику (в качестве основной или дополнительной деятельности) на рынке психологических услуг в период пандемии COVID-19, проанализированы деятельностные составляющие самостоятельно продвигающих свои услуги психологов, представлены теоретические и эмпирические основания для изучения экономической и предпринимательской активности в качестве предикторов финансовой успешности частнопрактикующих психологов.

Ключевые слова: экономическая активность; предпринимательская активность; предприимчивость; эффективность деятельности; психологические услуги; онлайн консультирование.

Введение

По данным разных социологических исследований (в том числе озвученных на состоявшейся 3-4 декабря в Высшей Школе Экономики конференции «Психологическая служба университета: опыт пандемии») количество обращений за консультативной психологической помощью возросло за 2020-2021 годы в 2,5-3,0 раза по сравнению с аналогичным периодом 2018-2019 годов.

Большинство из них – запросы на онлайн консультирование.

Возросло также и количество психологов, оказывающих платные онлайн консультации.

В данный момент на одном из ведущих сайтов-агрегаторов психологических услуг (<https://www.b17.ru>) зарегистрировано 44267 психологов из 1187 городов. Данная цифра также существенно выросла за последние 2 года.

Эта тенденция весьма объяснима.

С одной стороны, пандемия COVID-19 существенно снизила, а в некоторые периоды времени сделала и вовсе невозможным оказание очной психологической помощи, с другой стороны, именно в периоды пандемии существенно выросли запросы на психологическую помощь и консультирование. Все это вместе привело к существенному изменению профессиональной траектории практических психологов, особенно частнопрактикующих, значительная часть которых вынуждена была перейти на онлайн-консультирование.

Кроме того, общее изменение в мире и изменение особенностей работы в отдельных организациях и предприятиях в период пандемии способствовало

поиску дополнительного заработка и новых форм работы психологами, до этого работающими очно в организациях различных сфер занятости. При этом онлайн работа по финансовым вложениям выглядела значительно выигрышнее – как минимум, не нужно арендовать кабинет.

Все это привело к тому, что количество частнопрактикующих психологов за период с 2020 года существенно возросло. При этом, не все психологи, попробовавшие себя в частной практике, оказались успешны с финансовой точки зрения.

На данный момент времени уже можно говорить о достаточном опыте и накопленной базе, позволяющей достаточно детально проанализировать опыт перехода в онлайн консультирование и личностные, профессиональные и организационно-правовые аспекты данного перехода.

Начнем с юридических аспектов. Традиционно частная практика не относится к предпринимательской деятельности. Само понятие «частной практики» законодательно не закреплено, нет четкого определения, что это за деятельность (Попова, 2017). Юридически на данный момент частная практика может быть оформлена как самозанятость, ЧП, ООО, АНО.

Одна из самых распространенных на данный момент времени форм работы частнопрактикующего психолога – самостоятельная практика, то есть личное консультирование клиентов без осуществления найма других работников (по данным Росстат). То есть оформление самозанятости.

При детальном рассмотрении технической составляющей частного психологического консультирования всю работу можно разложить на следующие составляющие:

- привлечение клиентов (маркетинговая составляющая),
- диспетчерская деятельность (организационная составляющая),
- собственно консультирование (психологическая составляющая),
- финансовые расчеты с клиентами, ведение общей бухгалтерии (финансово-экономическая составляющая).

И, очевидно, чтобы быть успешным, частнопрактикующий психолог должен реализовывать все эти составляющие достаточно хорошо.

Либо реализовывать вариант с привлечением профильных специалистов осуществляя

- административно-управленческую деятельность.

Однако последний вариант более финансово затратен на старте и реализуется значительно меньшим количеством психологов.

Конечно, есть различные сайты-агрегаторы для поиска клиентами и онлайн психологами друг друга, однако высокая комиссия и сугубо экономические требования этих агрегаторов делают работу онлайн психологов значительно менее экономически выгодной. Так, например, по данным Forbes осенью 2021 года сервис подбора психотерапевтов Zigmund.Online проанализировал статистику работы психологов и в результате отказался от сотрудничества с 100 специалистами из 620.

Все эти факторы, а также все большее развитие социальных сетей и переквалификации их из площадок развлекательного контента в площадки, используемые для торговых взаимоотношений, приводят ко все большему развитию самостоятельного продвижения психологов на рынке психологических услуг.

Важным фактором здесь является отсутствие какого-либо контроля за качеством оказания психологических услуг, закрепленного на законодательном уровне, со стороны государства либо иного органа управления/самоуправления психологическим сообществом.

Постановка проблемы

Если рассматривать вариант частной работы психолога, то можно заметить, что его новая деятельность совмещает в себе элементы не только профессиональной психологической работы, но и элементы традиционно предпринимательской деятельности. А эти виды деятельности требуют разных личностных особенностей.

То есть фактически можно констатировать тот факт, что частнопрактикующий и самостоятельно продвигающий себя психолог проявляет экономическую и предпринимательскую активность.

При таком подходе кроме качества и процессуальных основ собственно психологической деятельности на первый план выходит понятие эффективности и ее эмпирическое экономическое содержание. Традиционно под эффективностью понимается соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами. Взяв за основу подходы к изучению личной (Архангельский, 2007) и экономической (Попов, Шевчук, 2003) успешности мы ввели понятие личной экономической эффективности конкретного субъекта, под которой нами понимается выгода, приобретаемая в результате хозяйственной деятельности и выраженная в денежном эквиваленте (Ротманова, 2015). Иными словами, личная экономическая эффективность – это приобретение субъектом максимальной для себя выгоды (материальной, временной, статусной и т.д.) при минимальном вложении ресурсов (также материальных, временных, статусных и т.д. соответственно). Подобная эффективность достигается за счет активности самого субъекта в сфере личностных «продаж» — эффективной

самопрезентации, участия в нужных проектах, знакомствах с нужными людьми и т.п. В соответствии с формой участия в экономических отношениях в качестве выгоды может рассматриваться личный финансовый доход (для наемных рабочих) или прибыль (для предпринимателей). Важно подчеркнуть, что в качестве приобретаемой выгоды необходимо рассматривать не только материальную составляющую, ведь часть трудоспособного населения сознательно не переходит на более высокооплачиваемую работу, ведь ценит гибкий рабочий график или неполный рабочий день, невысокую интенсивность труда и другие неявные преимущества, получаемые в процессе трудовой деятельности. Логично предположить, что немаловажную роль здесь будет играть иерархия ценностей человека.

Задатки подобных исследований восходят к работам родоначальника макроэкономической теории – Дж.М. Кейнса (Кейнс, 1993), который предложил в качестве подобных детерминант – «склонность к потреблению» и «побуждение к инвестированию» (правда, в сугубо экономическом содержании данных терминов). На данный момент в психологической и экономической литературе накоплен достаточный эмпирический материал (Рывкина, 1994; Радаев, 1997; Ньюстром, Дэвис, 2000; и др.), позволяющий на новом уровне осмыслить данный подход.

В частности, метод экономической двойственности (Афанасьев, 2005) позволяет нам рассматривать все экономическое поведение человека в координатах двойственности – потребление-инвестирование. Причем как потребление, так и инвестирование целесообразно рассматривать в расширительном психолого-экономическом контексте.

Частью достаточно широкого феномена «экономическая активность» является более узкий термин «предпринимательская активность».

Предпринимательская активность – это сложное, многокомпонентное психологическое образование, определяемое как степень взаимодействия человека с окружающей действительностью, нацеленная на получение собственной экономической выгоды (Ротманова, 2009). В качестве потенциала предпринимательской активности мы рассматриваем «предприимчивость» – симптомокомплекс личностных свойств, позволяющий человеку использовать тот или иной случай в своих интересах, проявлять активность в соответствии с обстоятельствами и оперативно реагировать на изменения в окружающей обстановке (Ротманова, 2009).

Таким образом, соединяя функциональный анализ деятельности психолога-консультанта, работающего онлайн и самостоятельно занимающегося своим продвижением, и анализ феноменов экономической и предпринимательской активности, можно предположить, что именно специфика проявления последних и будет являться одним из существенных факторов экономической успешности онлайн психолога, ведущего частную практику.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Кроме теоретических оснований для выдвижения подобного предположения можно представить также эмпирические основания, в частности данные нашего пилотажного исследования, проведенного на 59 психологах из 18 городов РФ, начавших продвижение себя на онлайн площадках за последний год.

Целью данного нашего исследования стало изучение экономической активности и предпринимательской активности как предикторов финансовой успешности частнопрактикующих онлайн психологов.

В качестве общей гипотезы было выдвинуто предположение о высоком уровне выраженности таких компонент экономической и предпринимательской активности, как потенциал активности, инвестирование денежных и временных средств у успешно практикующих онлайн психологов в сравнении с менее финансово успешными коллегами.

Для изучения предприимчивости использовалась «Методика изучения предприимчивости» (Ротманова, 2017), для изучения экономической активности – «Методика изучения экономической активности» (Ротманова, 2015). В качестве оценки финансовой эффективности работы психологов использовался показатель прибыли, то есть количество денежных средств, которые психолог смог заработать за месяц за вычетом затрат (усредненный показатель за последние полгода).

Выявлена прямая корреляционная зависимость между уровнем финансовой эффективности деятельности и выраженностью таких компонент предпринимательской активности, как потенциал активности, предприимчивость ($r = 0,37$; $p < 0,05$) и компонент экономической активности, как склонность к инвестированию времени ($r = 0,51$; $p < 0,05$) и денежных средств ($r = 0,68$; $p < 0,05$). Интересно отметить, что наиболее значимая связь выявилась со склонностью к инвестированию денежных средств, то есть сугубо экономической составляющей (вероятно, сказывается умение видеть, не бояться, просчитывать и эффективно вкладывать денежные средства в рекламу своих услуг).

Важно подчеркнуть, что взаимосвязи финансовой эффективности и склонности к инвестированию интеллектуального потенциала выявлено не было. То есть можно предположить, что финансовая успешность частнопрактикующих онлайн психологов в большей степени связана с их личностным предпринимательским потенциалом, нежели, собственно, с качеством затраченных ими интеллектуальных усилий (косвенно с качеством оказания психологических услуг). Данный вывод требует дальнейшей детальной проверки и анализа.

Выводы

В результате теоретического анализа и анализа эмпирических данных можно сделать вывод о том, что экономическая и предпринимательская

активность может быть рассмотрена в качестве предиктора финансовой успешности частной практики психолога в сфере онлайн услуг.

Заключение

На наш взгляд, исследование различных предикторов разных видов успешности частно практикующих психологов весьма перспективно, полученные результаты и выводы могут быть использованы для сопровождения построения карьеры психологами в сфере частной практики.

В частности, нам кажется перспективным изучение профессионального опыта, часов практики и супервизии, особенностей образа и широкого спектра личностных и профессионально значимых качеств практикующих онлайн психологов в связи с успешностью (финансовой и профессиональной, содержательной) частной психологической практики.

Также нам представляется важным проведение сравнительного анализа данных особенностей у частнопрактикующих психологов онлайн и очно, изучение динамики изменения данных свойств на протяжении ведения психологами частной практики, а также изучение специфики личностных особенностей психологов, работающих индивидуально и с привлечением наемных работников.

Библиографический список

1. Агеев А.И. Предпринимательство: проблемы собственности и культуры. М., 1991. 112 с.
2. Архангельский Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
3. Афанасьев А.В. Метод экономической двойственности // Вопросы экономики. 2005. № 8. С. 4-18.
4. Кейнс Дж.М. Общая теория занятости, процента и денег // Антология экономической классики. Т.2. М.: Эконов, 1993. С. 135-432.
5. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
6. Попов Ю.Н., Шевчук А.В. Современная экономика и социология труда. М., 2003. 232 с.
7. Попова К. Частная практика: зачем она нужна [Электронный ресурс]. URL: <http://www.estimatica.info/assessment/miscellanea/285-chastnaya-praktika-zachem-ona-nuzhna>
8. Радаев В.В. Экономическая социология. Курс лекций. М.: АспектПресс, 1997. С. 50-63.
9. Ротманова Н.В. Модель экономической активности в свете теории интегральной индивидуальности // Вестник ПГПУ. Серия 1. Психология. 2009. № 1-2. С. 48-56.
10. Ротманова Н.В. Психологические «блокираторы» предпринимательской деятельности // XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность. Пермь: ПГПУ, 2017. С. 145-147.

11. Ротманова Н.В. Экономическая активность как системообразующий фактор интегральной индивидуальности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2011. № 9. С. 43–44.
12. Рывкина Р.В. Экономическая культура в России: трудности и этапы становления // Мир России. Социология. Этнология. 1994. Т. 3. № 1. С. 21-39.

ECONOMIC AND ENTREPRENEURIAL ACTIVITY AS FACTORS OF FINANCIAL SUCCESS PRIVATE ONLINE PSYCHOLOGY PRACTICE: ANALYSIS AND STATEMENT OF THE PROBLEM

Rotmanova N.V.

Abstract. The article presents an analysis of the factors of an increase in the supply of online services by psychologists conducting private practice (as a main or additional activity) in the market of psychological services during the COVID-19 pandemic, analyzed the activity components of psychologists independently promoting their services, presented theoretical and empirical grounds for studying economic and entrepreneurial activity as predictors of financial success of private psychologists.

Keywords: economic activity; entrepreneurial activity; entrepreneurship; performance efficiency; psychological services; online consulting.

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Скорынин А.А.

Аннотация. В статье раскрывается понятие эмоционального благополучия, описаны основные факторы, влияющие на него. Эмоциональное благополучие рассматривается как одна из составляющих психологического благополучия личности в целом. Результаты исследования, проведенного на базе школ Пермского края, свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между показателями эмоционального благополучия педагогов и особенностями межличностных отношений с учащимися.

Ключевые слова: педагоги; эмоциональное состояние; эмоциональное благополучие; самооценка; стиль педагогической деятельности.

Введение

В настоящее время сфера образования в России переживает непростой период. Это обусловлено не только с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19 и связанными с ним ограничительными мерами. Можно сказать, что пандемия COVID-19 выявила и заострила очень многие актуальные проблемы современного образования. На наш взгляд, важнейшей из них на сегодня является сохранение психологического здоровья и благополучия участников образовательного процесса. События, происходившие в течение 2021 года в различных образовательных организациях Пермского края (самым резонансным из которых стало вооруженное нападение на территории ПГНИУ в сентябре 2021 г.), являются косвенным признаком того, что психологическому здоровью обучающихся уделяется недостаточно внимания.

В работах, посвященных психологии здоровья, все более активно используется термин «эмоциональное здоровье», как один из важных компонентов здоровья человека (Тарабакина, 2015). Современные исследователи также используют понятие «эмоциональное благополучие», рассматривая его как одну из составляющих общего психологического благополучия личности (Джидарьян, 2003; Идобаева, 2014; Куликов, 2000). Л.В. Карапетян и Г.В. Глотова используют термин «эмоционально-личностное благополучие», под которым понимается целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром (Карапетян, 2018). Д.С. Никулина определяет психологическое благополучие как многомерное явление, которое отражает эмоциональное самочувствие человека и является показателем успешности эмоциональной саморегуляции (Никулина, 2008).

В целом эмоциональное благополучие понимается как целостное психическое состояние личности, которое отражено в ряде параметров, таких как: общий положительный эмоциональный фон; переживание спокойствия, стабильности и удовлетворенности жизнью; возможность осознанно регулировать эмоциональные переживания (отсутствие ригидности, способность быстро переключаться от негативных эмоций к позитивным). Соответственно, при нарушении указанных выше параметров можно говорить о состоянии эмоционального неблагополучия.

Мероприятия по ранней диагностике и профилактике эмоционального неблагополучия участников образовательного процесса в настоящее время крайне необходимы для обеспечения психологической безопасности образовательных организаций и повышения качества образования. Однако, заботясь о психологическом здоровье и благополучии обучающихся (школьников, студентов), не следует забывать и о педагогических работниках. В ряде исследований было достоверно установлено, что от уровня психологического благополучия педагогов во многом зависят и психологический климат учебного коллектива, и образовательные результаты обучающихся (Жданова, 2019; Минюрова, 2013). При этом на сегодняшний день недостаточно данных о связи эмоционального благополучия педагогов с их личностными особенностями и характеристиками профессиональной деятельности (в частности, со стилем педагогической деятельности).

Метод

Исследование проводилось с целью выявления связи эмоционального благополучия педагогов с их особенностями личности и отношением к отдельным аспектам профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 30 педагогов общеобразовательных школ Пермского края. Средний возраст участников исследования – 45,9 лет, педагогический стаж – от 6 до 40 лет (в среднем 24,3 года). Выборка не уравновешена по полу, большинство испытуемых (26 человек) – женщины. Все испытуемые имеют высшее педагогическое образование.

В качестве исследовательского инструментария применялись: методика «Психологический портрет педагога» (Резапкина, 2005) и методика диагностики эмоционального благополучия Д.Голдберга в адаптации А.А.Волочкова и А.Ю.Попова (Активность, ценностная направленность..., 2015).

Методика «Психологический портрет педагога» предполагает оценку следующих параметров:

- приоритетные ценности педагога (отношения с детьми, отношения с коллегами, собственные переживания);

- самооценка (позитивная, неустойчивая, негативная);
- психоэмоциональное состояние (благоприятное, нестабильное, неблагоприятное);
- стиль преподавательской деятельности (авторитарный, демократический, либеральный);
- уровень субъективного контроля (высокий, средний, низкий).

Исследование проводилось в дистанционном формате, с учетом неблагоприятной санитарно-эпидемиологической ситуации в Пермском крае, с применением онлайн-конструктора тестов «Online Test Pad». Статистическая обработка полученных данных производилась с использованием программного обеспечения Statistica 8.0.

Проверка нормальности распределения полученных данных с применением критерия Шапиро-Уилка показала, что большинство переменных имеют распределение, отличающееся от нормального. Поэтому для дальнейшей обработки результатов был использован непараметрический метод корреляционного анализа по Ч. Спирмену.

Результаты и их обсуждение

В разработанной нами анкете была предусмотрена количественная оценка (по шкале от 1 до 10) удовлетворенности педагога образовательными результатами учащихся, отношениями педагога с учащимися и коллегами, методической и психологической поддержкой образовательного процесса, а также возможностями повышения квалификации.

Интересными представляются корреляционные связи, выявленные между показателями удовлетворенности участников исследования различными аспектами педагогической деятельности и показателями эмоционального благополучия. Наиболее значимая корреляция выявлена между показателями «Удовлетворенность общением с детьми» и «Эмоциональное благополучие» по Д. Голдбергу ($r = 0,54$; $p < 0,05$). Также можно отметить, что показатель «Благоприятное психоэмоциональное состояние» (по методике Г.В. Резапкиной) положительно коррелирует с удовлетворенностью педагога общением с учащимися ($r = 0,46$; $p < 0,05$), а также с удовлетворенностью отношениями с коллегами ($r = 0,54$; $p < 0,05$). Показатель «Неблагоприятное психоэмоциональное состояние», напротив, отрицательно коррелирует с показателем удовлетворенности общением с детьми ($r = -0,49$; $p < 0,05$).

Общий педагогический стаж участников исследования положительно коррелирует с показателем «Благоприятное психоэмоциональное состояние» ($r = 0,55$; $p < 0,05$). Таким образом, чем больше стаж педагогической

деятельности учителя, тем более стабильно и благоприятно его общее эмоциональное состояние. Возможно, это суждение выглядит спорным, принимая во внимание тенденцию к профессиональному выгоранию педагогов. Но на наш взгляд это объясняется тем, что способность педагога сохранять и поддерживать благоприятное эмоциональное состояние в значительной степени определяется его опытом взаимодействия с учащимися. Возможно, влияют приобретенные педагогом за годы работы навыки контроля собственных эмоций, разрешения конфликтов и т.д.

Приоритетные для педагога ценности имеют связь с уровнем самооценки: выявлена значимая положительная корреляция между показателями «Приоритетные ценности – дети» и «Позитивная самооценка» ($r = 0,50$; $p < 0,05$) и отрицательная корреляция показателя «Приоритетные ценности – собственные переживания» и «Позитивная самооценка» ($r = -0,49$; $p < 0,05$). Можно полагать, что любовь и уважение педагога к детям способствуют его конструктивным отношениям с обучающимися, и, тем самым, повышают его профессиональную и личную самооценку. В то же время излишняя рефлексия педагога приводит к «застреванию» на негативных переживаниях, что в свою очередь сказывается на его самооценке.

«Избыточная рефлексия», т.е. признание педагогом собственных переживаний как основной ценности, положительно коррелирует с показателем «Низкий уровень субъективного контроля» ($r = 0,49$) и отрицательно – с показателем «Эмоциональное благополучие» ($r = -0,40$), в обоих случаях уровень значимости $p < 0,05$. Тем самым подтверждается, что сосредоточенность педагога на собственных переживаниях вряд ли будет способствовать его эмоциональному благополучию в профессиональной деятельности.

Неблагоприятное психоэмоциональное состояние педагога в значительной степени связано с высоким уровнем субъективного контроля ($r = -0,49$; $p < 0,05$). Как указывает Г.В. Резапкина, люди с высоким уровнем субъективного контроля принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (Резапкина, 2005). Можно отметить, что подобное отношение к жизни и профессиональной деятельности, стремление всегда и везде контролировать ситуацию, создает у человека излишнюю напряженность и, как следствие, приводит к ухудшению психоэмоционального состояния.

Таким образом, можно полагать, что отношения с учащимися для педагога выступают одним из наиболее значимых условий его высокой самооценки, а позитивная самооценка педагога, в свою очередь – условие его

эмоционального благополучия. С другой стороны, эмоциональное благополучие педагога необходимо для установления доверительных и конструктивных отношений с учащимися. Более того, как отмечают Я.А. Ветрова и Е.С. Щеголенкова (Ветрова, Щеголенкова, 2018), взаимоотношения педагогов и учащихся являются одним из ключевых показателей психологической безопасности образовательной среды школы.

Заключение

Проведенное нами исследование позволяет прийти к следующим выводам. Наиболее важными условиями сохранения эмоционального благополучия можно считать позитивную самооценку педагога, его любовь к детям и удовлетворенность общением с учащимися. Это не менее важный аспект образования, чем высокие образовательные результаты учащихся. В конечном счете, только доверительные и партнерские отношения педагогов и учащихся могут способствовать сохранению благоприятного психологического климата в образовательной организации, обеспечить ее психологическую безопасность и поддерживать качество образования на должном уровне. Поэтому именно на формирование конструктивных отношений между педагогами и учениками должны быть, прежде всего, направлены усилия психологов, работающих в системе общего образования.

Библиографический список

1. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / под ред. А.А. Волочкова. Пермь, ПГГПУ, 2015. 200 с.
2. Ветрова Я.А., Щеголенкова Е.С. Проблема психологической безопасности образовательной среды муниципальной системы образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 2 (49).
3. Волочков А.А., Скорынин А.А. Актуальные песенные предпочтения как индикатор эмоционального благополучия школьников и студентов // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: сб. материалов III Междунар. научн. конф. (08-10 ноября 2018 г.). Казань: изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 65-73.
4. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
5. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17-21.
6. Жданова Н.Е., Мухлынина О.В. Исследование психологического благополучия педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 14-17.
7. Идобаева О.А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестник МГЛУ. 2013. Вып. 7 (667). С. 93-101.
8. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / под ред. В.Ю. Большакова. СПб: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 476-510.

9. Минюрова С.А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94-101.
10. Орлова Д.Г. Психологическое благополучие в структуре индивидуальности: интегративный подход. Пермь, ПГГПУ, 2017. 57 с.
11. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2005. 124с.
12. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 250-252.
13. Bradburn N. The Structure of Psychological Well Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.

RELATIONSHIP OF EMOTIONAL WELL-BEING OF SCHOOL TEACHERS WITH PERSONAL FEATURES AND SATISFACTION WITH VARIOUS ASPECTS OF TEACHING

Skorynin A.A.

Abstract. The article is concerned with the problem of main factors of emotional well-being of schoolteachers in connection with personal qualities and satisfaction of different sides of teaching activity. The study shows that the most important conditions of emotional well-being are good relations between teachers and pupils, recognition of child as value and teacher's positive self-conception.

Keywords: schoolteachers; emotional state; emotional well-being; self-conception; pedagogical style.

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Таллибулина М.Т., Ибраева Р.Р.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу роли эмоционального интеллекта в конфликтно-напряженных ситуациях у представителей русской и татарской национальности, а также кросс-культурной специфичности выбора стратегий конфликтного поведения в зависимости от уровня выраженности эмоционального интеллекта. Выборку составили студенты высших учебных заведений. Кросс-культурное сравнение выборок обнаружило значимые различия в выборе стратегий конфликтного поведения между студентами русской и татарской национальностей с разным уровнем эмоционального интеллекта. Результаты исследования указывают на значимость такого предиктора как этно-культурная принадлежность при выборе стратегий конфликтного поведения.

Ключевые слова: межличностный конфликт; стратегии конфликтного поведения; эмоциональный интеллект; студенты.

Введение

Психологические исследования конфликтного поведения начались с середины прошлого столетия в США и на сегодняшний день представляют собой достаточно хорошо разработанную область исследований. Вместе с тем, несмотря на большое количество работ, посвященных данной проблеме, она не утратила своей актуальности. Во многом это связано с глобальными социокультурными трансформациями, переживаемыми современным обществом.

Как и многие другие формы социального поведения, действия человека в конфликтной ситуации детерминированы множеством факторов. Среди них – личностные и ситуативные особенности, специфика восприятия конфликта и т.п. Особый интерес для психологии представляют социально-исторические детерминанты и культурная вариативность предпочтения тех или иных стратегий поведения в конфликте (Голынчик, Батхина, 2017).

Во временном диапазоне до 10 лет, начиная с сегодняшнего дня, нам удалось найти несколько сотен российских и зарубежных кросс-культурных исследований, так или иначе посвященных изучению особенностей поведения личности в конфликте. Среди них – исследование Е.О. Голынчик и А.А. Батхиной стратегий поведения в межличностном конфликте у студентов русской и немецкой национальности (Голынчик, Батхина, 2017); исследование О.В. Лобза, Е.В. Эгамбердиевой и Я.С. Маасияевой особенностей ценностных ориентаций, личностных черт и типов поведения в конфликтной ситуации представителей славянских и кавказских народов (Лобза, Эгамбердиева, Маасияева, 2016); исследование О.А. Холиной

и Е.Г. Петровой представлений студентов о межличностных конфликтах на примере студентов русской и украинской национальностей (Холина, Петрова, 2017) и др. Однако, в ряду этих работ фактически отсутствуют исследования особенностей конфликтного поведения представителей русской и татарской национальностей.

Анализ научной литературы также показал, что в целом кросс-культурных исследований особенностей русских и татарских студентов крайне мало, при этом они зачастую содержат весьма противоречивые данные. Одной из таких работ является исследование М.Р. Хайрутдиновой, в котором были изучены кросс-культурные особенности духовно-нравственных качеств русских и татарских студентов, которые могут оказывать влияние на психологический климат в учебных группах. Полученные М.Р. Хайрутдиновой результаты показали, что студенты обеих национальностей характеризуются миролюбием, уступчивостью, способностью внушать уверенность и спокойствие, разрешать конфликты, возникающие в учебной группе. В данном исследовании не было выявлено значимых различий в личностных качествах студентов русской и татарской национальностей (Хайрутдинова, 2015).

Изучая такое значимое с точки зрения поведения в конфликте свойство личности как толерантность, И.М. Юсупов (2015), а также А.И. Вишняков, О.С. Карымова, Е.А. Трифонова (2015) указывают на то, что татары (в том числе и студенты), в сравнении с представителями русской национальности, менее толерантны по отношению к другим людям, особенно к представителям других этнических групп. В то же время, А.Ш. Юсупова, Г.А. Набиулина и Г.Н. Галимова отмечают, что терпимость и толерантность относятся к основным ментальным качествам татар, а культура общения и этикет играют важную роль в их коммуникативном поведении (Юсупова, Набиулина, Галимова, 2019).

Таким образом, мы видим, что существует необходимость уточнения имеющих место психологических свойств студентов русской и татарской национальностей. При этом мы считаем, что на данный момент сравнительное изучение особенностей конфликтного поведения представителей русской и татарской культуры является актуальным, так как на территории Пермского края проживает достаточно многочисленная татароязычная этнографическая группа, в состав которой входит примерно 200 тысяч человек. Учитывая социально-экономическую нестабильность, психологически неблагоприятные условия современного мира, несомненно важным остается недопущение межнациональных конфликтов, а также быстрое и продуктивное их устранение.

Итак, социально-экономическая нестабильность, психологически неблагоприятные условия современного мира, интенсивные межнациональные коммуникации с особой остротой ставят вопросы предотвращения и конструктивного разрешения социальных, межнациональных и межличностных конфликтов. При этом, фактически любой конфликт связан с проявлениями эмоциональных реакций, а также способностью их идентифицировать, контролировать и грамотно выражать. В этой связи актуальным представляется изучение особенностей поведения в конфликте в зависимости от выраженности показателей эмоционального интеллекта у студентов русской и татарской национальности, представляющих наибольшие по численности этнические группы в Пермском крае.

В настоящее время продолжается междисциплинарная работа над созданием единой теории конфликта, объясняющей условия его возникновения и способов управления его протеканием. Остановимся на ключевом явлении – стратегиях поведения в конфликте. Под ними мы подразумеваем установки на определенные формы поведения в ситуации конфликта. В концепциях, созданных представителями разных психологических направлений присутствуют различные описания форм реагирования на конфликт. Так, к примеру, Н.В. Гришина в этом отношении предлагает использовать понятия «уход», «борьба» и «диалог» (Гришина, 2008).

Е.Н. Богданов и В.Г. Зазыкин выделяют следующие тактики поведения в конфликте: «уход от конфликтной ситуации», «переговоры или «торг» (поиск компромиссов)», «демонстрация усиления собственных ресурсов», «выжидание», «риск», «принуждение», «дискредитация (снижение авторитета соперника)» (Богданов, Зазыкин, 2004).

В исследовании Е.С. Синельниковой предлагаются следующие стратегии взаимодействия в конфликте: «признание чувств и позиции партнера», «открытое выражение своих чувств и позиции», «предложение решения проблемы», «обвинение», «ирония». Три первых автор причисляет к конструктивным способам поведения в конфликте, две последних – к деструктивным (Синельникова, 2016).

Большой вклад в изучение межличностного конфликта внесли представители социально-психологической школы – К. Левин, К. Томас и др. Так, К. Томас и Р. Киллмен представили описание пяти стратегий поведения в конфликте, избираемых его участниками в зависимости от ориентации на достижение своих собственных целей или ориентации на цели партнёра: «сотрудничество (или партнерство)», «соперничество (или противоборство)»,

«компромисс», «приспособление», «избегание (или уход)» (Thomas, Killmann, 1977).

Необходимо отметить, что стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, имеют решающее значение для его последующего развития, а зачастую и для конечного результата, исхода конфликта. В ходе нашего исследования мы опирались на типологию, предложенную К. Томасом и Р. Киллменом.

Эмоциональный интеллект является относительно новым понятием в отечественной и зарубежной психологии. До настоящего времени в психологической науке нет общепризнанного определения понятия «эмоциональный интеллект» (Люсин, 2009). Среди отечественных и зарубежных подходов к исследованию эмоционального интеллекта можно отметить подходы И.Н. Андреевой, Л.Д. Камышниковой, Д.В. Люсина, Е.А. Сергиенко, Р. Бар Она, Д. Гоулмана, Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо, Р. Робертса, Дж. Мэттьюиса, М. Зайднера. В нашем исследовании, вслед за Е.С. Синельниковой, эмоциональный интеллект определяется как вид социального интеллекта, направленный на анализ эмоциональной информации, и обеспечивающий успешное понимание эмоций и управление ими (Синельникова, 2015).

В отечественных и зарубежных исследованиях была показана роль эмоционального интеллекта в адаптации к новым социальным условиям, в совладании со стрессом (Е.В. Ерохина, Т.С. Киселева, Т.А. Панкова, R. Bar On, Lin Yi-Chun), в межличностном взаимодействии, межличностных отношениях (R. Bar On, J.D. Mayer, M.A. Brackett, N.S. Schutte), в управленческой деятельности (О.В. Белоконь, Т.С. Киселева, А.К. Кравцова, А.С. Петровская).

Эмпирические исследования роли эмоционального интеллекта в конфликте очень немногочисленны, но свидетельствуют, что эмоциональный интеллект проявляется как в восприятии конфликтной ситуации, так и в предпочтении стратегий взаимодействия в конфликте (Синельникова, 2015). В зарубежных исследованиях, посвященных роли культурных факторов во взаимодействии в конфликте, в качестве ведущих, опосредующих культурные различия, рассматриваются следующие параметры: индивидуализм-коллективизм, дистанция власти, контекстность культуры (М.Г. Леонтьев, Н.С. Triandis, R. Kaushal, С.Т. Kwantes). Среди отечественных работ наиболее значительными представляются диссертационное исследование М.Г. Леонтьева, посвященное роли культуры в выборе стратегий разрешения конфликта (Леонтьев, 2009), а также диссертационное исследование Е.С. Синельниковой, посвященное сравнительному анализу роли эмоционального интеллекта в конфликте

у представителей российской и голландской культур (Синельникова, 2015). В то же время изучение роли эмоционального интеллекта в предпочтении способов взаимодействия в конфликте у представителей русской и татарской культур до настоящего времени не становилось предметом эмпирического исследования. Решению данного вопроса и было посвящено предпринятое нами исследование.

Метод

В исследовании приняли участие 80 студентов русской и татарской национальности в возрасте 19-24 лет. Все представители татарской национальности (40 человек) выросли в татароязычной среде, свободно владеют татарским языком и следуют традициям татарской культуры. Аналогично и русские студенты (40 человек) – в полной мере идентифицируют себя с русским этносом. Для решения поставленных задач использовались следующие психодиагностические методики: К. Томас «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликте» (адаптация Н.В. Гришиной), Е.П. Ильин «Личностная агрессивность и конфликтность», Д.В. Люсин «Методика определения эмоционального интеллекта». Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью методов кластерного анализа (k-means), корреляционного анализа К. Пирсона, сравнительного критерия Ч. Стьюдента.

Результаты

Первоначально с помощью кластерного анализа выборка студентов была разделена на 2 группы в зависимости от уровня выраженности композитной оценки эмоционального интеллекта. В кластер с относительно низким уровнем эмоционального интеллекта вошли 38 студентов, в кластер с высоким уровнем – 42 студента.

С целью выявления особенностей выраженности стратегий поведения в конфликте и параметров конфликтности в группах студентов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта был проведён сравнительный анализ Стьюдента. В ходе анализа были обнаружены значимые различия в показателях конфликтности и агрессивности у данных групп студентов. Так, установлено, что студенты с относительно низкими значениями эмоционального интеллекта в большей мере склонны к вступлению в конфликт с другими людьми, стремятся добиваться своих целей, напористы и неуступчивы. Тогда как студенты со сравнительно высоким уровнем эмоционального интеллекта, напротив, стремятся к сглаживанию конфликтных ситуаций, более уступчивы и менее напористы.

Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте в группах студентов разной национальности и с разным уровнем эмоционального интеллекта также показал наличие статистически значимых различий. При этом, в группе студентов татарской национальности различия не достигали уровня статистической значимости, тогда как в группе студентов русской национальности обнаруженные различия были значимыми. Итак, было установлено, что студенты русской национальности со сравнительно низкими значениями эмоционального интеллекта более склонны к вступлению в конфликт и отстаиванию своих интересов, а также менее способны контролировать свои эмоции и принимать осознанные решения в конфликте, чем студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Данные факты подтверждаются также итогами корреляционного анализа. Сравнение корреляционных матриц в группах студентов разных национальностей показало, что общими для обеих изучаемых групп являются взаимосвязи показателей «вспыльчивость» и «обидчивость» с таким показателем эмоционального интеллекта как «контроль экспрессии», а также показателя «обидчивость» с показателем «внутриличностный эмоциональный интеллект». Обозначенные корреляции свидетельствует о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта у студентов татарской и русской национальности, тем они менее обидчивы, менее чувствительны к несоответствию своих представлений в отношении других людей, и более способны контролировать негативные эмоциональные реакции. И напротив, чем ниже уровень эмоционального интеллекта у студентов, тем они более обидчивы и критичны по отношению к окружающим людям.

Кроме того, обнаруженная взаимосвязь показателя эмоционального интеллекта «контроль экспрессии» и показателей «вспыльчивость» и «обидчивость» говорит о том, что чем лучше студенты русской и татарской национальности умеют контролировать выражение своих эмоций, тем они менее склонны к обидам и неконтролируемому эмоциональному поведению в ситуации конфликта. И напротив, чем хуже студенты способны контролировать эмоциональную экспрессию, тем чаще их задевает и обижает поведение других людей, а также они более вспыльчивы в ситуации конфликта.

Обсуждение

Все эти факты ярко демонстрируют роль и значение уровня развития эмоционального интеллекта в том, каким образом человек будет вести себя в конфликтно-напряженных ситуациях. Как видим, более конструктивно ведут себя студенты с высокими значениями эмоционального интеллекта.

Для описания специфики в проявлениях стратегий поведения в конфликте, личностной агрессивности и конфликтности у студентов разной национальности в зависимости от уровня эмоционального интеллекта вновь обратимся к результатам сравнительного анализа Стьюдента. Примечательно, что в группах студентов русской и татарской национальности с высоким уровнем эмоционального интеллекта статистически значимых различий в показателях доминирующего стиля поведения в конфликтных ситуациях, личностной агрессивности и конфликтности выявлено не было. Возможно, данный результат связан с тем, что высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет студентам прибегать к различным стилям поведения в конфликте, гибко использовать разнообразные поведенческие стратегии в отношениях с другими людьми. При этом были выявлены статистически значимые различия в стратегиях поведения в конфликте у студентов русской и татарской национальности с низким уровнем эмоционального интеллекта. Так, студенты татарской национальности с низким уровнем эмоционального интеллекта более склонны к навязыванию и отстаиванию своего мнения, своего видения проблемы в конфликтной ситуации. Напротив, студенты русской национальности с низкими значениями эмоционального интеллекта менее склонны к отстаиванию своих интересов в конфликте и готовы слушать и слышать своего оппонента.

Наконец, установлены особенности выраженности параметров эмоционального интеллекта, агрессивности и конфликтности в зависимости от пола представителей обеих национальностей. Примечательно, что нам не удалось выявить статистически значимых различий между группами юношей русской и татарской национальности, но удалось обнаружить статистически значимые различия в группах девушек русской и татарской национальности. Установлено, что девушки татарской национальности более способны к осознанию своих эмоций, их распознаванию и идентификации, пониманию причин возникновения собственных эмоций, чем девушки русской национальности, у которых могут возникать трудности с осознанием своих эмоций, а также их вербальным описанием. Кроме того было обнаружено, что юноши татарской национальности, по сравнению с девушками, более склонны к сдерживанию эмоций, тогда как девушки более экспрессивны в проявлении своих эмоций. В свою очередь русским юношам, по сравнению с девушками, более свойственно отстаивать свои интересы в конфликте, настойчиво добиваться своих целей, они более способны контролировать свои эмоции и управлять эмоциями других людей. Тогда как русские девушки, напротив, более склонны учитывать потребности других людей, менее настойчивы в конфликтном достижении своих целей, более эмоционально экспрессивны и менее стремятся управлять эмоциями других людей.

Заключение

Таким образом, результаты исследования показывают значимые кросс-культурные и гендерные особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и стратегий поведения в конфликте. Эмпирические данные говорят в пользу того, что способность анализировать и осознанно регулировать проявления собственных эмоций в процессе межличностного взаимодействия является одной из важнейших с точки зрения профилактики деструктивных конфликтов и оптимального разрешения конструктивных. В этой связи полученные в работе факты с очевидностью ставят задачу развития у студентов параметров эмоционального интеллекта и способности конструктивно разрешать возникающие конфликты с учетом этнической принадлежности партнера по общению.

Библиографический список

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте. СПб.: Питер, 2004. 221 с.
2. Вишняков А.И., Карымова О.С., Трифонова Е.А. Особенности ценностной сферы студентов русской и татарской этнической принадлежности // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2. С. 2248-2252.
3. Голынчик Е.О., Батхина А.А. Стратегии поведения в межличностном конфликте у студентов: кросс-культурное сравнение // *Психологические исследования* (электронный журнал). 2017. Т. 10. № 53. С. 12-28.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер. 2008. 544 с.
5. Леонтьев М.Г. Особенности культуры как фактор разрешения межличностного конфликта: Автореф. дис. канд. психол. наук. М.: МГУ, 2009. 24 с.
6. Лобза О.В., Эгамбердиева Е.В., Маасияева Я.С. Особенности ценностных ориентаций, личностных черт и типов поведения в конфликтной ситуации представителей славянских и кавказских народов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 12. С. 1526-1531.
7. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям* / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264-278.
8. Синельникова Е.С. Влияние характеристик ситуации на проявление культурных различий в предпочтении способов взаимодействия в конфликте // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2016. № 1. С. 64-78.
9. Синельникова Е.С. Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект: Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 2015. 24 с.
10. Хайрутдинова М.Р. Исследование духовно-нравственных качеств студентов русской и татарской национальности // *Филология и культура*. 2015. № 2(40). С. 340-344.
11. Холина О.А., Петрова Е.Г. Исследование представлений студентов о межличностных конфликтах (на примере студентов русской и украинской национальностей) // *Психолог*. 2017. № 6. С. 1-10. DOI: 10.25136/2409-8701.2017.6.24493

12. Юсупов И.М. Индикаторы толерантности народов Татарстана // *Tatarica*. 2015. № 2(5). С. 199-210.
13. Юсупова А.Ш., Набиулина Г.А., Галимова Г.Н. Этнические стереотипы коммуникативного поведения в паремииологическом фонде татарского и турецкого языков // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 12. Вып. 5. С. 372-375.
14. Thomas K.W., Killmann R.H. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The "Mode" Instrument // *Educational and Psychological Measurement*. 1977. V. 3(2). P. 309-325.

CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF PECULIARITIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT DEPENDING ON EXPRESSION OF INDICATORS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Tallibulina M.T., Ibraeva R.R.

Abstract. The article presents the results of an empirical study on the analysis of the role of emotional intelligence in the conflict among representatives of Russian and Tatar nationality, as well as the cultural specificity of choosing strategies for conflict behavior by students depending on the level of expression of emotional intelligence. The sample was made up of students of higher educational institutions in Perm. During the analysis, differences in the indicators of aggressiveness and conflict were found in students with different levels of emotional intelligence. Cross-cultural comparison of samples revealed significant differences in the choice of conflict behavior strategies between students of Russian and Tatar nationality with different levels of emotional intelligence. These results indicate the significance of such a predictor as culture in the choice of conflict behavior strategies.

Keywords: interpersonal conflict; strategies of conflict behavior; emotional intelligence; students.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПОЗНАНИЮ УЧИТЕЛЕМ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Ткачева О.Ю.

Аннотация. Рассматриваются теоретические основания и предпосылки к разработке модели педагогического исследования индивидуальности ученика на основе теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. Определяются концептуальные основания педагогического исследования: стиль учебной деятельности, психология познания индивидуальности, диалогический подход, программа наблюдения педагога за жизненными проявлениями индивидуальности учеников.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, субъектность, стиль учебной деятельности, психология познания.

Стремительные изменения социального устройства современного общества создают запрос на развитие школьника как самостоятельного и ответственного, способного преобразовывать собственную жизнь и проявлять индивидуальную инициативу. Взаимодействие с учеником через фокус субъектности обращает педагога к изучению ребенка в неразрывно развивающемся единстве качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. – во всех его сложнейших и противоречивых состояниях и свойствах, предполагает целостное, междисциплинарное исследование и формирует запрос к научному поиску педагогической модели познания индивидуальности ребенка на основе психологических знаний.

Предмет такого научного психологического познания чрезвычайно сложен, многогранен и объединяет в интегративное целое познание индивидуальности школьника как познаваемого субъекта учения и развития во всем многообразии его свойств нервной системы, личностных и социальных характеристик, а также педагога как познающего субъекта, объединяющего индивидуальность педагога и педагогический процесс познания ученика как его исследовательской программы действий.

В психологической науке понимание категории психологического познания идет в нескольких направлениях. Первое включает изучение целостного представления об индивидуальности человека и объединяет несколько исторически сложившихся подходов: аналитический, комплексный и системный. В русле дифференциальной психофизиологии (Теплов, 1961; Небылицын, 1966) основное внимание уделялось проблеме индивидуальных различий на базе исследования основных свойств нервной системы и их психологических проявлений. Б.Г. Ананьев развил идею комплексного подхода к изучению индивидуальности человека: объектом экспериментальных измерений выступали основные и множественные характеристики психологической структуры человека – антропометрические,

биохимические, физиологические, психологические, социальные (Ананьев, 1977). Теория В.С. Мерлина, положенная в основу интегрального подхода, позволяет исследовать индивидуальность с позиций системного подхода, рассматривать категорию индивидуальности в широком смысле, как саморегулируемую, самоактуализирующуюся систему, изучает человека на всех уровнях его проявления (Мерлин, 1986).

Второе направление включает изучение межличностного взаимодействия. В фокусе внимание в этом случае находится социальное познание как сложившийся процесс взаимодействия человека с миром, с социальной информацией (Г.М. Андреева, А.Н. Онучин, А.К. Мукашева и др.). Третье направление включает изучение познания как процесса восприятия и общения (Дж. Брунер, А.А. Бодалев и др.). Четвертое направление исследует познание в аспекте познавательной деятельности субъекта (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов и др.).

А.А. Знаков (2005) обобщает подходы к познанию человека в науке и выделяет два научных направления анализа познания человека человеком, предполагающие наличие активного взаимодействия между ними. Первое включает социально-психологическое изучение межличностного познания как рефлексивного многоуровневого процесса взаимодействия людей, а второе - анализ психологических детерминант межличностного понимания как формирования ценностно-смысловых позиций участников общения.

Актуальную тенденцию целостного познания не только как объекта, но и как субъекта познания решает теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. Она позволяет исследовать индивидуальность целостно, рассматривать категорию индивидуальности в широком смысле слова, как саморегулируемую, самоактуализирующуюся систему, изучает человека на всех уровнях его проявления. Интегральная индивидуальность определяется им как «целостная характеристика индивидуальных свойств человека» (Мерлин, 1986), особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, это динамическая система, обеспечивающая приспособление человека к среде, содержащая ряд иерархических уровней индивидуальных свойств: биохимических, физиологических, психологических, личностных, социально-психологических, общественно-исторических, находящихся между собой в особой зависимости.

В статье Б.А. Вяткина, С.Ю. Ждановой (2016) «Психология познания индивидуальности человека: тридцать лет спустя» проблема познания индивидуальности определяется как многоплановая. Познавая, субъект обязательно направляет свое познание, как на собственную индивидуальность, так и на индивидуальность окружающих его людей.

Познание индивидуальности с позиции субъекта её познающего, позволяет получать рефлексивное знание об индивидуальности на основе подхода к изучению индивидуальности как субъекта познания.

В своих исследованиях С.Ю.Жданова задает основные направления изучения индивидуальности, определяет специфику компонентов познания индивидуальности, раскрывает особенности познания применительно к различным исследовательским позициям: ученый и человек, не обладающий профессиональным психологическим знанием. Исследования группы ученых под руководством С.Ю.Ждановой (Зарипова, 2013; Аликина, 2015; Пузырева, 2019), показывают, что на процесс познания влияют особенности познающего субъекта: индивидуальные различия, профессиональная направленность, позиции, индивидуальная среда, характеристики деятельности, особенности коммуникации познающего субъекта. В контексте нашего исследования познания педагогами индивидуальности ученика особый интерес вызывают вопросы о познании индивидуальности растущего человека. Так, изучению особенностей познания взрослым значимым другим (матерью) индивидуальности ребенка в зависимости от характеристик семейной среды было посвящено диссертационное исследование Е.Л. Аликиной (2015). В ходе исследования были обнаружены общие и специфические тенденции в проявлении механизмов познания. Так, выявлено, что на процесс познания индивидуальности ребенка системное влияние оказывают факторы среды. В структуре познания матерью индивидуальности ребенка наибольший удельный вес имеют характеристики, отражающие психологические особенности ребенка; менее значимыми являются – особенности учебной деятельности, характеристики индивидуального уровня индивидуальности. Ведущая роль в познании матерью индивидуальности ребенка принадлежит индивидуальной среде матери

Основная задача интегрального исследования индивидуальности человека состоит в установлении связей (опосредующих звеньев) между разноуровневыми свойствами. Путем создания условий для возникновения того или иного опосредующего звена практик (учитель, психолог) получает возможность целенаправленно влиять на развитие индивидуальности человека, то есть, устраняя противоречия между отдельными разноуровневыми свойствами, он тем самым содействует гармонизации системы в целом (Вяткин, 2011). Таким опосредующим звеном в исследовании педагога может стать стиль учебной деятельности. В Пермской психологической школе создана большая научная база исследований в этом направлении (С.Ю. Жданова, О.С. Самбикина, Е.И. Сибирякова, Н.И. Леонов, В.А. Усталов и др.). В настоящее время стиль учебной деятельности понимается как целостное системное образование,

многоуровневое и многокомпонентное, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Изучение общих закономерностей в познании индивидуальности Значимым Другим, а именно: педагогом ученика будет являться продолжением и расширением исследований Пермской школы психологии.

В многочисленных отечественных научных исследованиях проблема исследования педагогом индивидуальности учащегося выделяется в контексте категории взаимодействия, общения, отношения и др.

Большой вклад в изучение этой темы внесли исследования А.А. Реан (1988, 1994, 1990, 2000) (Вяткин, Жданова, 2016), который категорию познания педагогом личности ученика раскрывает через социальное взаимодействие, социальную перцепцию и общение. Познание педагогом ученика входит в социально-перцептивный компонент его четырехэлементной модели процесса общения, кроме него включающий когнитивно-информационный, регулятивно-поведенческий, аффективно-эмпатийный компоненты. Социально-перцептивный компонент связан с процессами взаимного восприятия, понимания и познания субъектов в процессе общения. А.А.Реан выделяет педагогическую социальную апперцепцию, а именно: стереотипизацию, проецирование, механизмы децентрации и идентификации, называя последние важнейшими в процессе познания педагогом личности ученика. Знаков А.А. дополняет педагогические механизмы познания эмпатией и идентификацией и обращает внимание на особенности проявления этих механизмов с диалогических позиций.

В исследованиях А.А. Реан открываются следующие проблемные аспекты познания педагогом и учащихся, влияющие на продуктивность педагогической деятельности: познание педагогом учебной мотивации и мотивов выбора профессии учащимися, познание педагогом учащихся по параметру «автономность-зависимость» в учебной деятельности, связь личности педагога и результата познания им учащегося. Ученый акцентирует внимание на актуальности субъект-субъектной парадигмы в процессе педагогического познания.

Исследование системы оценочных представлений педагогов (Реан, 1990) показывает формирование у педагога определенной субъективной модели личности дисциплинированного учащегося, подтверждая восприятие ученика как объекта познания как нечто неизменное, застывшее. Такое познание В.В. Знаков определяет как «монологический подход в оценке личности учащегося», в котором ученик выступает как объект познания, наиболее важным качеством которого является успеваемость и предлагает

основываться на диалогическом подходе к межличностному познанию, определяющей тенденцией которого является ориентация на анализ процессуальных аспектов психики через взаимодействие и взаимообусловленность в диаде «ученик-учитель». В таком случае познание учителем ученика превращается из функции в самостоятельную исследовательскую деятельность педагога, направленную как на изучение ребенка в образовательном процессе, так и на анализ собственных инструментов регулирования отношений, выбор средств и технологий по проникновению в субъектный мир ученика.

Ученик как субъект педагогического познания обладает индивидуальными свойствами разного уровня индивидуальности: нейрофизиологическими, личностными, социально-психологическими, т.е. особенностями задатков (индивидуально-типологическими предпосылками), способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности; особенностями выполнения деятельности и т.д. Каждый обучающийся характеризуется собственным стилем деятельности, обучаемостью, возрастными характеристиками. Такой взгляд на познание учителем своих учеников предполагает несколько направлений: во-первых, познание индивидуальных свойств ребенка, во-вторых, познание учащегося как субъекта деятельности, в-третьих, анализом и оценкой профессионально-педагогической компетентности и выбором в связи с этим средств и технологий взаимодействия.

Исследование педагогом стиля учения учеников в разном возрастном периоде открывает возможность целостного динамического познания ребенка в ходе образовательного процесса, обеспечивает целенаправленное влияние на развитие его индивидуальности и регулирование их взаимодействия. Инструментом познания может стать разработанная на основе психологических знаний программа наблюдения педагога за жизненными проявлениями интегральной индивидуальности учеников в начальной, средней и старшей школе, которая может иметь разные варианты с учетом вида педагогической деятельности. Только осознав и оценив особенности ученика, можно усилить положительное влияние и скомпенсировать отрицательное на личность, поведение, учебную деятельность. В качестве обязательного и начального ее компонента может быть педагогическая диагностика параметров интегральной индивидуальности (свойств нервной системы, личностных качеств и поведенческих характеристик) через их жизненные проявления, основанная на наблюдении (Вяткин, 2013). В процессе разработки данной программы необходимо учитывать возможное влияние на процесс познания

выраженности характеристик субъектности, наличие особых перцептивных умений и навыков, личностные характеристики педагога, особенности рефлексивного познания познающего субъекта. В связи с этим исследование индивидуальности ученика включается в процесс целостной взаимообусловленной системы отношений познающего и познаваемого субъектов образовательного процесса в «диалогической парадигме» и соответствует современным требованиям к практике работы педагога.

Библиографический список

1. Вяткин Б.А. Жизненные проявления свойств нервной системы и темперамента у школьников: методические рекомендации для учителей, школьных психологов и родителей. Пермь: ПГГПУ, 2013. 34 с.
2. Вяткин Б.А. Понятие интегральной индивидуальности // Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин. М.: Смысл. 2011. С. 49-64.
3. Вяткин Б.А., Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека: тридцать лет спустя // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 3(27). С. 62-74. DOI: 10.17072/2078-7898/2016-3-62-74
4. Вяткин Б.А., Шукин М.Р. Стиль в учебной деятельности и поведении // Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин. М.: Смысл, 2011. С. 155-192.
5. Знаков А.А. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика. 1986. 256 с.
7. Почтер Р.В. Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Краснодар, 2006. 24 с.
8. Развитие субъекта образования. Проблемы, подходы и методы исследования / под ред. Е.Д. Божович. М.: Per Se, 2005. 399 с.
9. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося. М.: Высшая школа, 1990. 80 с.

HISTORICAL BACKGROUND OF THE SYSTEMATIC APPROACH TO TEACHER'S KNOWLEDGE OF SCHOOLCHILDREN'S INDIVIDUALITY

Tkacheva O.Y.

Abstract. The article considers the theoretical foundations and prerequisites for the development of a model of pedagogical research of a student's individuality on the basis of the theory of integral individuality of V.S. Merlin. The conceptual foundations of pedagogical research are determined: the style of educational activity, the psychology of cognition of individuality, the dialogical approach, the program of the teacher's observation of the life manifestations of the individuality of students.

Keywords: integral individuality; subjectivity; style of educational activity; psychology of cognition.

СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ: ФЕНОМЕН, МОДЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ

Толочек В.А.

Аннотация. В статье описываются эффекты проявлений стилей делового общения (СДО), вследствие взаимодействия людей в социальных группах, их социального опыта субъекта, влияния среды организации. Гипотезы: 1. Стили делового общения (СДО) субъектов подвержены влиянию условий социальной среды. 2. Стили делового общения субъектов сопряжены со стадиями эволюции организации. 3. В стилях делового общения интегрируют эффекты взаимодействия условий внешней и внутренней среды субъектов. Для проверки рабочих гипотез использовались авторские методики (СДО35 и СДО40); на протяжении ряда лет обследовались группы (от 30 до 180 ч.) представителей разных профессий, всего – более 2000 ч. Исследовательские методики характеризуются удовлетворительной надежностью и валидностью. Рабочие гипотезы получили подтверждение.

Ключевые слова: стили делового общения (СДО); феномен; проблема; модели; результаты; социальные условия.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ, тема № 0138-2021-0010 «Регуляция социального взаимодействия в условиях удаленной работы»

Введение

Изучение проблемы стилей в психологии широко проводилось с середины до конца XX ст. в разных научных подходах – как стилей руководства (лидерства), поведения, жизни, как когнитивных, эмоциональных стилей и др. В отечественной психологии наиболее изученными являются индивидуальны стили деятельности (стили деятельности, активности, саморегуляции). В 1950-2000-х годах эта проблематика активно разрабатывалась под руководством В.С. Мерлина, Е.А. Климова, Б.А. Вяткина, М.Р. Щукина, А.А. Волочкова, Е.П. Ильина и др. Вследствие изначальной постановки проблемы стилей, «исходных положений» ее разработки, выразительности научных результатов, их согласованности в независимых исследованиях и широких возможностей их практического применения, разработанные в 1950-1980-х годах подходы к разработке проблемы стилей де-факто стали каноническими.

Вместе с тем, изначальная постановка проблемы именно как «индивидуальных стилей деятельности» (в конце XX ст. уже чаще употреблялось сочетание «стили деятельности», «стили активности», «стили саморегуляции», что, однако, не изменяло методологических и методических «канонич», предложенных пионерами этого научного направления), ее первоначальная разработка в русле деятельностного подхода, первые

модели часто выраженной индивидуальной деятельности субъекта (ткачихи, токари, учителя, спортсмены и др.), оставляет открытыми вопросы о связи проявлений феномена «стиль» и модели его изучения.

В этой связи выбор нами стилей делового общения (СДО) как модели изучения феномена стили (в целом), следуя отечественным научным традициям, опираясь на «активы» современной методологии, разрабатываемой отечественными учеными, мог бы способствовать как дальнейшему изучению феномена «стиль», так и раскрытию ряда аспектов общения, ускользающих как при «жестком» выделении его типов, стилей, стратегий в номинативных подходах, так и при изучении специфических проявлений стилиа при решении частных задач общения, изучаемых в русле дескриптивных подходов. При изучении проблемы стилей на модели стилей делового общения (СДО) сразу же актуализируются вопросы роли в становлении и эволюции стилей взаимодействий людей в контактных группах, условий социальной микро- и мезосреды (семейной, рабочей), социального опыта человека (семейной и трудовой жизни, карьерного продвижения и пр.), корпоративной культуры организации и ее эволюции и др.

Цель исследования: изучение эффектов проявлений стилей делового общения (СДО), вследствие взаимодействия людей в социальных группах, их социального опыта субъекта, влияния среды организации. Гипотезы: 1) Стили делового общения (СДО) субъектов подвержены влиянию условий социальной среды. 2) Стили делового общения субъектов сопряжены со стадиями эволюции организации. 3) В стилях делового общения интегрируют эффекты взаимодействия условий внешней и внутренней среды субъектов.

Методы

Для проверки рабочих гипотез использовались авторские методики СДО35 и СДО40 (Толочек, 2018, 2021; Толочек, Сизова, Вильчес-Ногерол, 2019); на протяжении ряда лет обследовались группы (от 30 до 180 ч.) представителей разных профессий (студенты разных факультетов технических и гуманитарных вузов; медицинские сестры, учителя средних школ, преподаватели вузов, менеджеры коммерческих компаний, сотрудники промышленных предприятий и пр.), мужчины и женщины в возрасте от 18 до 65 лет, занимающие должности от рядового сотрудника (студента) до генерального директора организации; всего – более 2000 ч. Расчеты надежности (тест-ретест через 4 недели, через 12 мес.) и валидности исследовательских методик с разными шкалами оценки (5-, 7- и 9-балльной) с использованием коэффициента α -Кронбаха, корреляций с психодиагностическими методиками (УСК, ОСС и КПСС Т.Л. Крюковой,

16 РФ Р.Б. Кеттелла, «Темная триада» в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой; и др.) показали удовлетворительные психометрические характеристики методического инструментария. Для изучения проявлений СДО в разных ситуациях использовались разные статистические методы и их комбинации (корреляционный и факторный анализ, t-сравнение и др.).

Результаты

Как отмечено выше, при разных вариантах исследовательской методики (характеризуемой удовлетворительной надежностью и валидностью) были получены сходные результаты; асимметрия и эксцесс в большинстве случаев были в пределах $\leq |1,00|$. Следовательно, мы получали добротные эмпирические данные, позволяющие рассуждать как о сущности феномена «стиль», так и о его проявлениях в стилях делового общения, а также – о вероятных детерминантах становления и эволюции стиля людей в зависимости от окружающих условий, особенности профессии и взаимодействий с партнерами, в зависимости от складывающегося у них социального опыта (семейной жизни, воспитания детей, автовождения, успешности/неуспешности карьеры и пр.).

Обсуждение

Наиболее важным из множества полученных результатов НИР видится следующее:

1. При использовании разных методик, с разной размерностью шкалы оценки на разных выборках устойчиво выделяются шесть факторов, объясняющих большую часть дисперсии, интерпретируемых как стили делового общения (СДО).
2. Шесть СДО представляют собой три пары взаимно дополняющих стилей – «активный»/«адаптивный» стиль; три пары стилей отражают три стадии их «зрелости» (характеризуемой мерой полноты компонентного состава и оптимальности их структур).
3. Подтверждается, что в эволюции и функционировании СДО важную, возможно даже ведущую роль играют характеристики среды – «пространства общения» (представленные «высотой иерархии» профессиональной сферы, типом администрирования, корпоративной культурой и стилем первых руководителей организации); характеристики субъекта (индивидуально-психологические, социально-демографические, служебно-должностные) играют вспомогательную роль (аранжируют доминантные «темы» корпоративной культуры).

4. Выявлен слабый перенос разного экстенсивного социального опыта человека (семейной жизни, автовождения, управленческой работы) на формирование состава и структур СДО.
5. Потенциально успешность взаимодействия субъектов совместной деятельности предполагает не столько общность их целей, ценностных ориентаций, личностных черт и пр., но и дополнительность их качеств и стилей как субъектов совместной деятельности. Именно такая дополнительность качеств взаимодействующих субъектов и могла бы породить интересубъектные ресурсы. Однако, согласно регулярно получаемым результатам, люди как партнеры совместной деятельности предпочитают себе подобных партнеров по деловому общению. Последнее провоцирует становление ограниченного числа типовых стратегий общения, ограниченного репертуара средств общения, ограниченных возможностей выхода за пределы планируемого и прогнозируемого.
6. По итогам цикла НИР можно утверждать, что авторский подход, опирающийся на концепции совместной (а не индивидуальной) деятельности субъектов, способствует развитию отечественных концепций стилей (постулированных в трудах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина, Л.Я. Дорфмана, М.Р. Щукина; Е.П. Ильина, В.И. Моросановой, и др.).
7. Основные результаты НИР также могут эксплицироваться в разных подходах, представленных ведущими отечественными учеными – системогенетического и метасистемогенетического (А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, и др.); системного личностно-развивающего (Л.М. Митина); экопсихологического (В.И. Панов, А.В. Капцов, др.).

Заключение

Как отмечалось в начале статьи, в долгой и «успешной истории» изучения проблемы стиля в психологии запечатлены несколько прототипов – несколько успешных реализаций научных подходов; в отечественной психологии таким был и остается подход, первоначально названный «индивидуальные стили деятельности». К его историческим ограничениям можно относить решение ключевых вопросов в рамках классической парадигмы, в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева, в логике индивидуальной деятельности субъекта. Дальнейшее конструктивное развитие данного подхода видится в выходе в мето-позицию (использование ресурсов современной методологии, критический анализ роли избранной модели на возможности выявления существенных свойств феномена «стиль»

и др.), в переосмыслении первоначальной постановки проблемы, в ее новой интеграции в фактографию современной психологии, в обозначении новых перспектив исследования, в формировании новых социально-психологических технологий.

Библиографический список

1. Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М.: Физкультура и спорт, 1978. 135 с.
2. Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 1992. С. 36-55.
3. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 88-95.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. 278 с.
5. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
6. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Институт психологии РАН, 2013. 318 с.
7. Толочек В.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. М.: Юрайт, 2018. 186 с.
8. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 96-103.
9. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2021. 253 с.
10. Толочек В.А., Сизова Л.А., Вильчес-Ногерол В.В. Стили делового общения, социальный опыт субъекта, среда организации: эффекты взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 4 (32). С. 321-333.

BUSINESS COMMUNICATION STYLES: PHENOMENON, RESEARCH MODELS, RESULTS

Tolochek V.A.

Abstract. The article describes the effects of manifestations of styles of business communication (SBC), due to the interaction of people in social groups, their social experience of the subject, the influence of the organization's environment. Hypotheses: 1. The styles of business communication (SBC) of the subjects are influenced by the conditions of the social environment. 2. Styles of business communication of subjects are associated with the stages of evolution of the organization. 3. The styles of business communication integrate the effects of interaction between the conditions of the external and internal environment of the subjects. To test the working hypotheses, the author's methods were used (SBC 35 and SBC 40); over the course of a number of years, groups (from 30 to 180 hours) of representatives of different professions were examined, in total – more than 2000 hours. Research methods are characterized by satisfactory quality and validity. Working hypotheses were confirmed.

Keywords: styles of business communication (SBC); phenomenon; problem; models; results; social conditions.

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОДРОСТКАМИ И МАТЕРЯМИ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ

Хотинец В.Ю., Кузьмина А.А.

Аннотация. Средствами одномерного двухфакторного дисперсионного анализа ANOVA установлено, что у удмуртских и русских матерей с низкой значимостью ценности Доброта авторитетность получает низкие значения, в то время как по оценкам татарских матерей их авторитет безупречен в любых обстоятельствах независимо от значимости данной ценности. В группах русских и татарских подростков выявлено, что матери берут на себя больше ответственности в принятии совместных решений, проявляют изменчивость, непостоянство в воспитательных приемах, сомневаются в верности своих воспитательных усилий в том случае, если ценностная ориентация Самостоятельность не является значимой для их детей. У удмуртских подростков наблюдается обратная тенденция: по их оценкам матери более последовательны и решительны в воспитательных приемах, если ценностная ориентация Самостоятельность не является значимой для их детей. По оценкам подростков-удмуртов матери придерживаются демократичной схемы принятия решений в семье вне зависимости от того, является ли ценностная ориентация Самостоятельность предпочтительной или неприменной для их детей.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; культурные ценности; подростки; удмурты; русские; татары.

Актуальность

Новая социокультурная реальность изменила экономические, социальные и информационные условия жизни, трансформировалась система норм и семейных ценностей, преобразовались межпоколенные родственные связи, изменилось ролевое поведение мужчин и женщин в семье. Все это не смогло не отразиться на характере детско-родительского взаимодействия, воспитательном потенциале семьи. Специфика обозначенных проблем актуализирует вопрос о создании условий для осознания родителями ценности семьи как «эмоционального тыла» для ребенка, укрепления детско-родительских отношений, развития социально-педагогической рефлексии родителей (Еремина, 2015; Хотинец, 2018).

На сегодняшний день в современном обществе отмечается дефицитность системы ценностей, сформированность которых позволяет выработать перспективные жизненные позиции, стратегию в познавательной и социальной деятельности подростка. Отмечается недостаточность ценностно-смысловых оснований в обществе, которые могли бы закладываться в воспитание подрастающего поколения. Общество заинтересовано в базовых культурных ценностях, которые бы легли в основу детско-родительских отношений, и были бы использованы в качестве основания в отношениях между поколениями. В психологической науке особое внимание уделяется изучению образа детско-родительских

отношений у подростков, особенностей взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей подросткового возраста, изучению практики воспитания в семье. Однако данная проблема чаще всего рассматривается вне культурного контекста (Агафонов, 2017, с. 245).

Теоретический анализ поставленной проблемы в гуманитарных науках показал (Хотинец, 2020), что особенности взаимодействия родителей с детьми обусловлены традиционными культурными ценностями, в которых воплощены наиболее эффективные и в то же время доступные для представителей этнокультурного сообщества оптимальные модели, образцы межличностного взаимодействия. В нестабильную переходную эпоху особенно важен опыт минувших поколений, связанный с разрешением многих проблем на самых разных уровнях и в самых разных сферах жизнедеятельности. В современной поликультурной России семья остается одним из основных институтов этнокультурной социализации, и ее роль в наши дни еще больше возрастает, так как другие институты социализации не справляются с этой функцией (Панфилова, 2017, с. 329). Во многом благодаря семье молодой человек усваивает этнокультурный опыт, нормы и ценности своей этнической группы, а в будущем может успешно воспроизводить социальные связи, общественные отношения, культурные ценности и обеспечивать их дальнейшее развитие, успешно интегрироваться в человеческое сообщество в целом.

Проблема исследования: каковы особенности детско-родительских отношений в разных этнокультурных группах: удмуртов, русских и татар?

Объект: детско-родительские отношения.

Предмет: отношения между подростками и матерями в разных этнокультурных группах.

Гипотеза: в связи с вариативностью доминирующих культурных ценностей (на групповом уровне) в поликультурном сообществе изменяются отношения между подростками и матерями в этнокультурных группах.

Цель: изучение отношений между подростками и матерями в разных этнокультурных группах.

Задачи:

1. Провести теоретико-методологическое обоснование проблемы детско-родительских отношений в отечественной и зарубежной психологии.
2. Установить изменение показателей детско-родительских отношений в связи с вариативностью доминирующих ценностей (на групповом уровне) у подростков и у матерей в разных этнокультурных группах.

Метод

Участники исследования

Выборка эмпирического исследования: В исследовании приняли участие подростки (N = 141, девочек 75 (53,1%), мальчиков 66 (46,9%))

в возрасте от 13 до 17 лет ($M = 14,76$; $SD = 0,9$) и их матери ($N = 137$) в возрасте от 32 до 64 лет ($M = 41,43$; $SD = 5,5$).

Из них подростки ($N = 51$, девочек 29 (56,8%), мальчиков 22 (43,2%)) и их матери ($N = 47$) удмуртской национальности из Большой Учи, Пазяла; подростки ($N = 50$, девочек 25 (50%), мальчиков 25 (50%)) и матери ($N = 50$) русской национальности из Усть-Качки; подростки ($N = 40$, девочек 20 (50%), мальчиков 20 (50%)) и матери ($N = 40$) татарской национальности из Кояновского, Бардымкого поселений.

Методы исследования

1. Теоретические методы: теоретический анализ научной проблемы исследования.
2. Организационные методы: сравнительный метод.
3. Эмпирические методы: психодиагностические методы – «Детско-родительские отношения подростков (П.В. Трояновская, О.А. Карабанова), «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская), методика Шварца для изучения ценностей личности, адаптированная В.Н.Карандашевым.
4. Методы обработки данных: одномерный двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA. Обработка данных осуществлялась в программе SPSS 26 for Windows.

Результаты и их обсуждение

В соответствии с эмпирической задачей исследования показатели детско-родительских отношений в выборке удмуртских, русских и татарских матерей были подвергнуты математической обработке с применением статистического метода дисперсионного анализа (ANOVA) для установления изменения показателей отношения матерей к подросткам в связи с выраженностью той или иной ценности. В качестве зависимой переменной выступил показатель детско-родительских отношений – Авторитетность родителя (ВРР), а в качестве факторов (независимых переменных) – этнокультурная принадлежность и выраженность ценности Доброта с двумя уровнями: выраженность и невыраженность. Соотнесение полученных данных респондентов по уровням выраженности ценности Доброта осуществлялось нами вручную (от -1 до 3 – не выраженная, от 4 до 7 – выраженная). Результаты представлены на рис. 1.

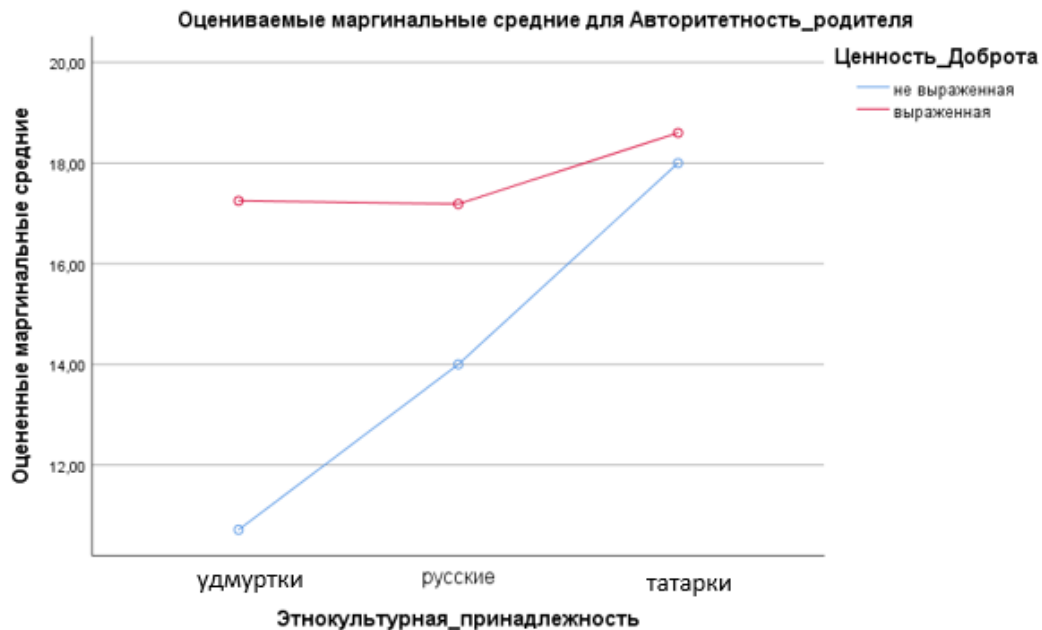


Рисунок 1. Эффект взаимодействия факторов этнокультурной принадлежности и выраженности ценности Доброта на показатель Авторитетность родителя (BPP) у матерей

Установлено, что взаимодействие двух факторов – этнокультурной принадлежности и выраженности ценности Доброта – у матерей оказывает эффект на их самооценку в сфере авторитетности и влияния на детей ($p = 0,008$; $\eta^2 = 0,072$). Удмуртские, русские и татарские матери по-разному оценивают степень авторитетности в отношениях с детьми в зависимости от значимости ценности Доброта. У удмуртских и русских матерей с низкой значимостью ценности Доброта авторитетность получает низкие значения. Если удмуртские и русские матери не проявляют доброжелательность в повседневном взаимодействии с детьми, то их поступки и действия не являются авторитетными, сила их влияния утрачивается.

По представлениям удмуртов, хорошая жена – настоящая хранительница домашнего очага, залог счастья и благополучия семьи. Авторитет женщины в удмуртском обществе заметно повышался с рождением и активным воспитанием ребёнка, так как дети считались главной ценностью семьи (Петров, 2002, с. 77). Удмуртские матери всегда относились к своим детям с трепетной любовью, вниманием и лаской: «Земля любит навоз, а ребенок ласку», но при этом от детей требовалось уважительное отношение к родителям: «Мать с отцом плохому не научат, худо не отзовутся», и, хотя к подросткам выдвигалось больше требований

(у них появлялись постоянные поручения и закрепленные обязанности), открытых проявлений ласки внутри семьи они не лишались (Никитина, 1997, с. 102). В представлении удмуртских матерей ребенок не станет признавать авторитет родителя, если тот не демонстрирует к нему доброжелательное, благосклонное отношение.

Испокон веков русские матери старались полностью посвятить себя ребенку и отдать материнское тепло. Занимаясь воспитанием детей, не теряли своих обязательств и ответственности перед всеми своими «чадами» до их совершеннолетия. Выросшие сыновья, как правило, оставались жить в родительском доме. По свидетельству литературных источников и писем, дети старались платить матерям той же любовью и заботой, которую они получали в детстве, беречь и опекать мать до самой старости. Постепенно этот постулат православной этики превращался в нравственный императив народной педагогики. «Моральный облик» выросших детей стал определяться их заботой о матери, уважением к ней, признанием ее авторитета: «Почитайте мати своя и повинуйтеся ей во всем», – требовали русские традиции (Пушкарева, 1996, с. 312).

Традиционно в татарских семьях между родителями и детьми было принято всегда сдерживать свои чувства даже внутри семьи. Раньше считалось, что детей нельзя баловать родительским вниманием и излишней лаской. В татарских семьях сельских поселений сохранялась строгая иерархия взаимоотношений: с просьбами или предложениями дети обращались к матери, которая передавала их отцу. Безусловное уважение к старшим, разумная любовь к детям и создание крепкой семьи – жизненный императив татар, отсюда – понимание взаимной ответственности друг за друга и взаимопомощи – как священного долга по отношению к близкому человеку (Уразманова, 2004, с. 69).

Для установления изменения показателей отношения подростков к матерям в связи с выраженностью той или иной ценности в качестве зависимой переменной выступил показатель детско-родительских отношений – Принятие решений (ДРОП), а в качестве факторов (независимых переменных): этнокультурная принадлежность и выраженность ценностной ориентации Самостоятельность с двумя уровнями: выраженность и невыраженность. Соотнесение полученных данных респондентов по уровням выраженности ценностной ориентации Самостоятельность осуществлялось нами вручную (от -1 до 3 – не выраженная, от 4 до 7 – выраженная). Результаты представлены на рис. 2.

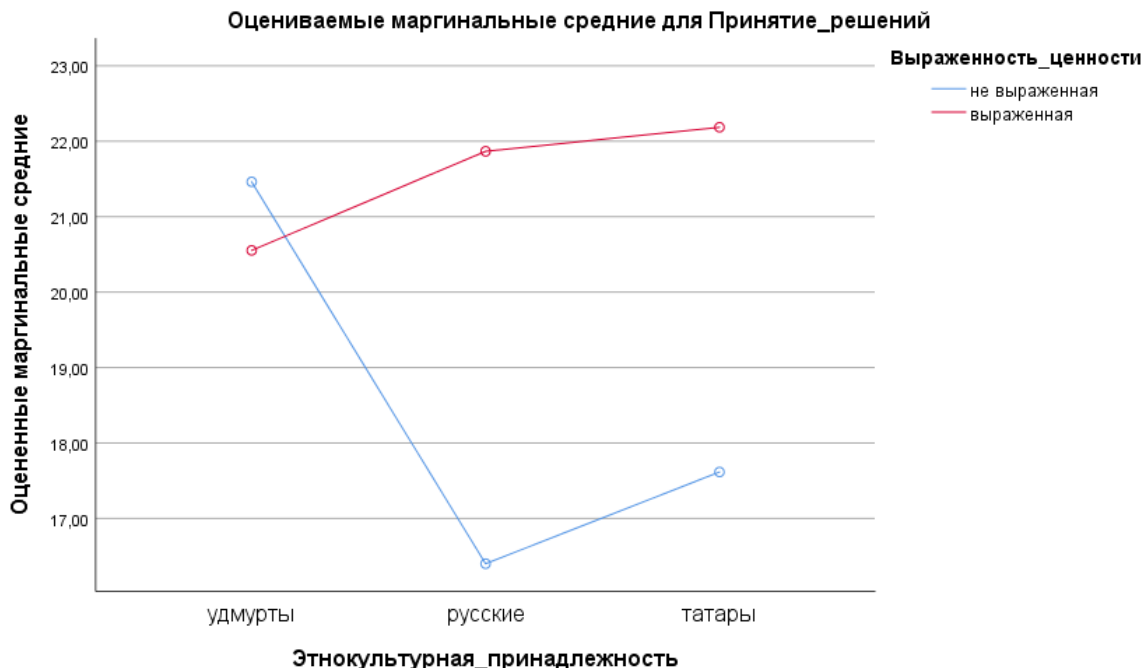


Рисунок 2. Эффект взаимодействия факторов этнокультурной принадлежности и выраженности ценностной ориентации Самостоятельность на показатель Принятие решений (ДРОП) у подростков

По результатам дисперсионного анализа установлено, что взаимодействие двух факторов: этнокультурной принадлежности и выраженности ценностной ориентации Самостоятельность у подростков оказывает эффект на их оценку особенностей принятия решения в диаде мать-ребенок ($p = 0,001$; $\eta^2 = 0,103$). Значит, удмуртские, русские и татарские подростки по-разному оценивают особенности принятия решений в семье совместно с матерями в зависимости от значимости ценностной ориентации Самостоятельность. Если русские и татарские подростки не руководствуются в жизни самостоятельностью и автономностью действий, то по их оценкам матери берут на себя больше ответственности в принятии совместных решений в семье, и в связи с этим оказывают давление на детей. В таком случае несамостоятельный подросток в диаде с матерью не способен найти эффективное решение возникающих проблем, тем самым матери приходится решать вопросы без участия ребенка.

Традиционно в русских и татарских семьях родители требовали от подростков того, чего уже ждали от взрослых людей. Например, у русских подростков детство заканчивалось к 14-15 годам, и в этом возрасте вчерашние мальчики и девочки вступали в пору зрелости: «Гни деревце, пока гнётся, учи дитятку, пока слушается». По мнению русских, если ребенок

с детства не приучался к работе по дому, к сельским занятиям и тяжелому труду, то он в дальнейшем уже не имел к ним усердия. Поэтому ребенок (а тем более подросток), не умеющий трудиться, проявлять трудовую инициативу, не помогающий родителям, часто становился объектом насмешек и пренебрежения со стороны сверстников и родственников. Не умевших плести лапти ребят дразнили безлапотниками, а девочек-подростков, не способных прясть, – непряжами. Несамостоятельность подростка, лень и тунеядство не поощрялись и пристыжались, поэтому русские родители старались воспитать и вырастить в детях самостоятельность как можно раньше: «Наказывай сына, коль поперек лавки лежит, а когда ляжет вдоль – поздно» (Еремина, 2015, с. 162).

Особое значение в татарской семье придавали трудовому воспитанию. Дети с самого раннего возраста постоянно выполняли множество трудовых поручений, которые с годами все больше и больше усложнялись. Подрастающий ребенок в семье был каждодневно ориентирован на труд. Суровые условия жизни в прошлом не позволяли детям жить по законам своего возраста, когда на первом месте – игры и развлечения, а требовали от них осознанности как у взрослых, отягощенных повседневными заботами. Именно по этой причине дети в татарских семьях рано выросли, учились смотреть на мир глазами взрослых, становились самостоятельными, могли без затруднения управлять домашними делами. С подростков тринадцати-четырнадцати лет был почти такой же спрос за труд, как и со взрослых: «Кому суждено стать человеком, тот и в десять лет не ребенок, кому не суждено стать человеком, тот и в двадцать пять лет младенец» (Зайдуллина, 2014, с. 66). Трудовое воспитание в татарской семье строилось на формировании у детей отрицательного отношения к нечестности, лени, тунеядству, неорганизованности, расхлябанности, неумению принимать серьезные решения. Иначе говоря, трудовое воспитание в татарской семье лежало в основе нравственного воспитания, под влиянием которого формировались такие качества как ответственность, сознание своего долга перед семьей и обществом, готовность помочь слабому, уважение старших (Зайдуллина, 2015, с. 558).

По оценке подростков-удмуртов матери придерживаются демократичной схемы принятия решений в семье вне зависимости от того, является ли ценностная ориентация Самостоятельность предпочтительной или непредпочтительной для их детей. Возможно, это связано с тем, что, во-первых, удмуртские матери по оценке детей являются очень добрыми, понимающими, помогающими, во-вторых, согласно этнографическим данным, пора взрослости у удмуртских подростков приходилась на 16-17 лет (существенно позднее, чем у русских и татар), в-третьих, сказывался

общинный образ жизни удмуртов: воспитание молодежи не прекращалось, оно продолжалось дальше, но при этом регулируемую, помогающую и контролирующую роль больше брала на себя община, которая учитывала мнение всех поколений в семье. В вопросах, касавшихся трудовой деятельности, нравственности, община придерживалась твердых правил, и их выполнения в полной мере она ожидала от подрастающей молодежи (Никитина, 1997, с. 103). Это, в частности, говорит о стремлении удмуртских матерей до конца жизни помогать своим детям, о сопереживании, которое не проходит по мере того, как дети сами становятся взрослыми и самостоятельными людьми (Хотинец, 2019, с. 111).

Аналогичным образом нами была осуществлена процедура для установления изменения других показателей отношения подростков к матерям в связи с выраженностью ценностной ориентации Самостоятельность. В качестве зависимой переменной выступил показатель детско-родительских отношений – Непоследовательность родителя (ДРОП), а в качестве факторов (независимых переменных) – этнокультурная принадлежность и выраженность ценностной ориентации Самостоятельность с двумя уровнями: выраженность и невыраженность. Соотнесение полученных данных респондентов по уровням выраженности ценностной ориентации Самостоятельность осуществлялось нами вручную (от -1 до 3 – не выраженная, от 4 до 7 – выраженная). Результаты представлены на рис. 3.

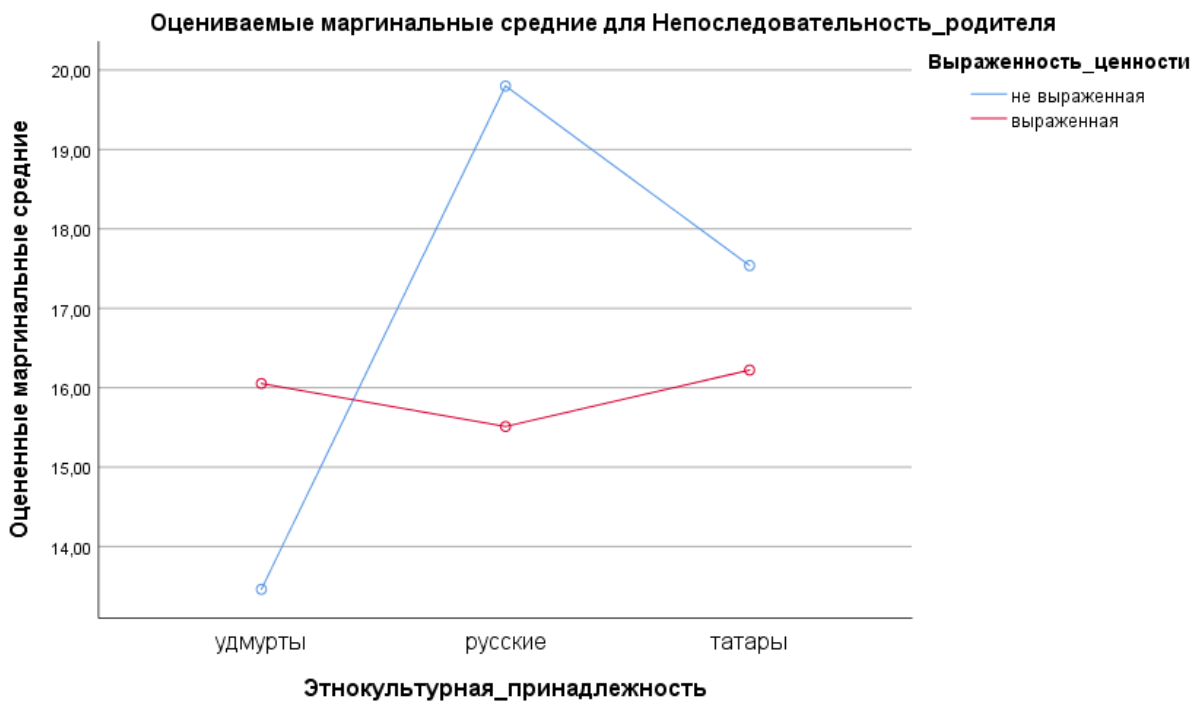


Рисунок 3. Эффект взаимодействия факторов этнокультурной принадлежности и выраженности ценностной ориентации

Самостоятельность на показатель Непоследовательность родителя (ДРОП) у подростков

Затем в качестве зависимой переменной выступил показатель детско-родительских отношений – Неуверенность родителя (ДРОП), а в качестве факторов (независимых переменных) – этнокультурная принадлежность и выраженность ценностной ориентации. Самостоятельность с двумя уровнями: выраженность и невыраженность. Соотнесение конечных данных респондентов по уровням выраженности ценностной ориентации Самостоятельность осуществлялось нами вручную (от -1 до 3 – не выраженная, от 4 до 7 – выраженная). Результаты представлены на рис. 4.

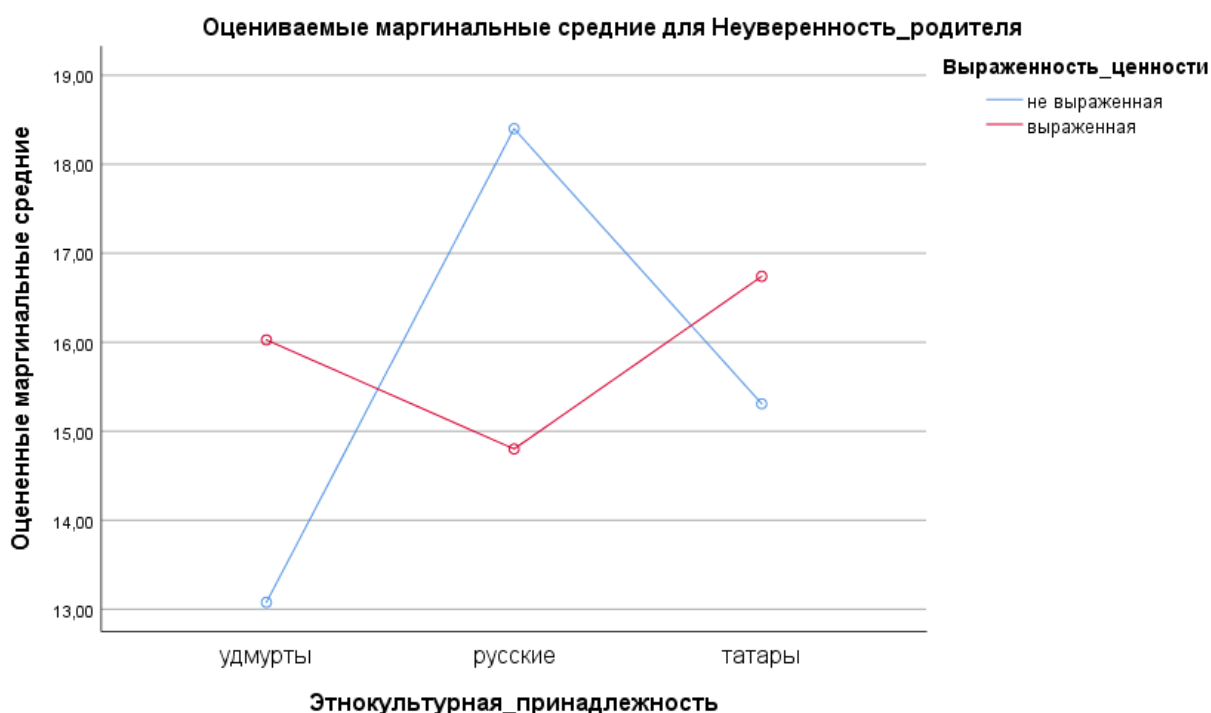


Рисунок 4. Эффект взаимодействия факторов этнокультурной принадлежности и выраженности ценностной ориентации Самостоятельность на показатель Неуверенность родителя (ДРОП) у подростков

Установленное взаимодействие указанных факторов позволяет интерпретировать практически идентичные графики средних значений зависимых переменных Непоследовательность родителя (ДРОП) и Неуверенность родителя (ДРОП) в условиях эффекта взаимодействия обоих факторов (см. рисунок 3, рисунок 4). По результатам анализа установлено, что взаимодействие двух факторов: этнокультурной

принадлежности и выраженности ценностной ориентации Самостоятельность у подростков оказывает эффект на их оценку последовательности матери в воспитании ($p = 0,002$; $\eta^2 = 0,090$), а также на их оценку уверенности матери в верности ее воспитательных усилий ($p = 0,001$; $\eta^2 = 0,093$). Удмуртские, русские и татарские подростки по-разному оценивают особенности воспитательных воздействий матери и ее уверенность в верности воспитательных усилий в зависимости от выраженности у них ценностной ориентации Самостоятельность.

По оценке русских подростков, не руководствующихся в жизни самостоятельностью мыслей и автономностью действий, матери в большей мере изменчивы и не постоянны в своих воспитательных приемах, испытывают сомнения в верности выбираемых воспитательных стратегий. Русские дети, как правило, выросли рано, поэтому матери ожидали от подрастающего поколения инициативности, взрослых решений и выполнения всех основных трудовых обязанностей. Если ребенок к подростковому периоду не научался проявлять самостоятельность и инициативу, не отличался независимостью и автономностью, то мать уже мало могла на него повлиять: «Учи, пока поперек лавки укладывается, а во всю вытянется – не научишь» (Алексеева, 2010, с. 160). В современной социокультурной среде наблюдается схожая ситуация: если дети не интериоризируют ценности, транслируемые социальными институтами общества («Будь самостоятельным», «Думай головой», «Не смотри на других»), то матерям сложно выстраивать воспитательный процесс и влиять на детей.

У удмуртских подростков наблюдается обратная тенденция: если ценностная ориентация Самостоятельность для них не является предпочтительной, то по их оценке матери более последовательны и решительны в воспитательных приемах. Это можно объяснить тем, что, во-первых, отношение взрослого населения удмуртской общины к детям всегда отличалось любовью, добротой и терпимостью. Детский возраст повсеместно считался «глупым», неразумным, незрелым, причем эта характеристика относилась и к подросткам. Детям склонны были прощать некоторые вольности, шалости, жестко не акцентировать внимание на отдельных поступках (Никитина, 1997, с. 99). Во-вторых, удмуртские матери несмотря ни на что реализовывали весь свой родительский потенциал, потому как от этого зависел статус ребенка в общине, результат его взаимоотношений с другими людьми, так как значительная часть родительских наставлений была направлена на формирование добрых, основанных на согласии и миролюбии, взаимоотношений с людьми. Выделение таких качеств, как «хороший», «добрый» человек исключало конфликтность отношений, показывало важность налаживания гармоничных отношений с окружающими людьми (Петров, 2017, с. 64).

Таким образом, в связи с этнокультурной принадлежностью и выраженностью ценностей на групповом уровне у подростков и матерей из разных этнокультурных групп изменяются показатели детско-родительских отношений. Доброта как значимая ценность у удмуртских и русских матерей обуславливает их авторитетность, в то время как у татарских матерей авторитет безусловен и безупречен. В удмуртских семьях, где поведение и деятельность детей не регулируется ценностной ориентацией Самостоятельность, матери более решительны в воспитательных приемах, что не проявляется в русских и татарских семьях. В удмуртских семьях детям предоставляется больше автономии, и в семьях, где их поведение и деятельность не регулируется ценностной ориентацией Самостоятельность, матери более последовательны в воспитании и в большей степени предоставляют детям свободу в принятии значимых решений, прививая им таким образом опыт самостоятельной жизни.

Библиографический список

1. Агафонов Г.Ю. Феноменология социально-психологических барьеров в межпоколенных взаимоотношениях в семье // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18). С. 244-247.
2. Алексеева Н.Д. Семейно-брачные отношения в традиционной русской культуре Среднего Поволжья // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 158-161.
3. Еремина М.А. Лень и трудолюбие в зеркале русской языковой традиции: монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. 204 с.
4. Зайдуллина Н.Н. Трудовое воспитание как основная проблема в этнопедагогике // Молодой ученый. 2015. № 18 (77). С. 556-558.
5. Зайдуллина Н.Н. Фольклорные традиции в трудовом воспитании // Вестник Университета Российской академии образования. 2014. № 3 (37). С. 66-67.
6. Малышев А.В. Модель социокультурной среды как средство развития культуры личности подростка // Педагогика искусства. 2015. № 3. С. 1-5.
7. Никитина Г.А. Народная педагогика удмуртов. Ижевск: Удмуртия, 1997. 136 с.
8. Панфилова Ю.С. Семья как институт сохранения и трансляции ценностей традиционной этнической культуры // Социально-гуманитарные знания. 2017. С. 324-331.
9. Петров А.Н. Дети и их воспитание в системе ментальности. Ижевск: БУ УР «Научно-исследовательский институт национального образования», 2017. С. 61-66.
10. Петров А.Н. Удмуртский этнос: проблемы ментальности. Ижевск: Удмуртия, 2002. 141 с.
11. Пушкарева Н.Л. Мать и материнство на Руси X–XVII вв. // Человек в кругу семьи: Очерки по истории частной жизни в Европе до начала Нового времени. М., 1996. С. 311-347.
12. Уразманова К.Р. Этнография татарского народа. Казань: Магариф, 2004. 287 с.
13. Хотинец В.Ю. Социокультурный контекст детско-родительского взаимодействия // Взаимодействие теоретико-экспериментальной и практической психологии

- в системе современного образования. Материалы всероссийской научно-практической конференции «XXXIV Мерлинские чтения – 2019» / ред. кол. А.А. Вихман, А.Ю. Калугин, Д.О. Смирнов. Пермь: ПГГПУ, 2019. С. 110-115.
14. Хотинец В.Ю. Традиционность и модернность семейного воспитания // Этнопсихологические особенности семейного воспитания коренных народов Западного Урала / под ред. Б.А. Вяткина. Пермь: ПГГПУ, 2018. С. 125-136.
15. Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность. М.: Юрайт, 2020. 121 с.

CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS AND MOTHERS IN MODERN FAMILIES

Khotinets V.Yu., Kuzmina A.A

Abstract. By means of a univariate two-factor ANOVA analysis of variance, it was found that Udmurt and Russian mothers with a low value of the value Kindness received low values, whereas Tatar mothers assessed their authority to be impeccable in all circumstances, regardless of the value of this value. In the Russian and Tatar teenage groups, it was revealed that mothers took more responsibility in making joint decisions, showed variability and inconstancy in their upbringing techniques, and doubted the validity of their upbringing efforts in case the value of Autonomy was not significant for their children. Udmurt teenagers show an opposite tendency: according to their assessments mothers are more consistent and resolute in their educational methods if the value orientation of Autonomy is not important for their children. In the assessments of Udmurt teenagers, mothers follow a democratic decision-making pattern in the family, regardless of whether the value orientation of Autonomy is preferable or non-preferable for their children.

Keywords: child-parent relations; cultural values; adolescents; Udmurts; Russians; Tatars.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РЕЛИГИОЗНОМ КОПИНГЕ СТРЕССА

Чумаков М.В., Чумакова Д.М.

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования половых различий в использовании копинга стресса, основанного на религии. Религиозный копинг понимается как использование ресурса религии для преодоления трудных жизненных ситуаций. Показано, что женщины чаще прибегают к этому ресурсу, чем мужчины. Выявлены статистически значимые различия в общем балле по методике диагностики копинга, основанного на религии. Как показал анализ отдельных шкал, это различие обусловлено различиями по шкалам копинга, основанного на духовности и обращения с просьбой о помощи. По остальным шкалам методики статистически значимых различий не обнаружено. Половые различия в использовании религиозного копинга можно объяснить фактом большей религиозности женщин, по сравнению с мужчинами, который установлен в подавляющем большинстве исследований этого вопроса. Факт предпочтения женщинами определенных копинговых стратегий при отсутствии различий в использовании других стратегий нуждается в дальнейшем изучении.

Ключевые слова: стресс; копинг; половые различия.

Введение

Современный этап развития теории интегральной индивидуальности предполагает изучение половых различий ее проявлений (Вяткин, Дорфман, 2017). Предметом настоящей работы является выявление половых различий в использовании религиозного копинга стресса. Под религиозным копингом стресса понимается копинг с опорой на религию, предполагающий некоторую степень выраженности религиозности личности. Религиозность личности в рамках данного исследования понимается как метрическая переменная, психологическая черта (Чумакова, 2014; Чумакова, 2015; Чумакова, 2016). Данный подход позволяет применять статистические методы. Религиозность личности рассматривается как точка на непрерывном континууме, идущем от совершенно нерелигиозной личности до максимально религиозной личности. Предполагается, что может быть, если можно так выразиться, религиозность среднего уровня, в отличие от подхода к религиозности, как дихотомической величине. В таком случае предполагается, что человек либо религиозен, либо нет. Промежуточные варианты не предусматриваются. В отношении копинга стресса шкала, применяемая в исследовании, отражает частоту прибегания к тем или иным способам совладания со стрессовой ситуацией. К копингу стресса, основанному на религии, могут прибегать как высоко религиозные испытуемые, так и не религиозные в конфессиональном смысле этого слова. Вместе с тем, религиозные испытуемые по всей вероятности прибегают к нему чаще. Конфессиональный, теологический подход к религиозности выходит за рамки психологии как научной дисциплины и, соответственно, за рамки нашего исследования (Чумакова 2015; Chumakov, Chumakova, 2019).

Цель исследования – выявить наличие или отсутствие половых различий в религиозном копинге стресса. Гипотеза – женщины чаще используют религиозный копинг стресса.

Метод

В исследовании принимали участие 320 человек, 203 женщины и 117 мужчин, в возрасте от 20 до 28 лет.

Для диагностики копинга была использована шкала копинга, основанного на религиозности (Pargament, Ensing, Falgout, Olsen, Reilly, Van Haitsma, Warren). Перевод и адаптация Чумаковой Д.М. Шкала измеряет частоту использования копинга стресса, основанного на использовании религии. Подшкалами методики выступают: копинг, основанный на духовности, хорошие поступки, неудовлетворенность, межличностная религиозная поддержка, обращение с просьбой и религиозное избегание. Шкала отражает использование испытуемыми религии как ресурса совладания с трудными жизненными ситуациями. Для статистического анализа данных использовался критерий Колмогорова-Смирнова для сравнения групп, поскольку распределение переменных отличается от нормального.

Результаты

В результате сравнения группы мужчин и группы женщин обнаружены статистически значимые различия в общем балле по методике использования религиозного копинга ($z = 1,58$; $p < 0,05$). Средние значения (51,8 у мужчин и 56,8 у женщин) свидетельствуют о том, что женщины чаще прибегают к религии как к ресурсу для преодоления трудных жизненных ситуаций. Если обратиться к сравнению шкал, которые соответствуют различным видам копинга, то статистически значимые различия обнаружены по шкале копинга, основанного на духовности ($z = 1,52$; $p < 0,05$), средние значения (19,9 у мужчин и 21,2 у женщин) и шкале обращения с просьбой ($z = 2,44$; $p < 0,001$), средние значения (5,0 у мужчин и 6,3 у женщин). По остальным шкалам опросника и, соответственно, видам копинга, статистически значимых различий не обнаружено. Остановимся несколько подробнее на двух видах совладающего поведения, по которым обнаружены значимые различия, поскольку названия шкал не раскрывают в полной мере его специфики. Копинг, основанный на духовности, подразумевает, что испытуемый ищет в происходящих событиях уроки Бога, ищет в вере различные пути решения проблемы, воспринимает Бога как пример того, как нужно жить и действовать. Испытуемый верит, что Бог старается сделать его сильнее и черпает в этом ресурс преодоления ситуации и в то, что ситуация не всегда может контролироваться самим человеком. Этот вид копинга

в значительной мере связан с религиозностью личности и может быть реализован испытуемыми с низкой религиозностью или ее отсутствием в определенных границах. Сам по себе копинг такого вида, как и копинг, отраженный в индикаторах второй шкалы, не имеет выраженных гендерных коннотаций. Обращение с просьбой, как вид совладающего поведения означает, что испытуемый просит у Бога улучшить его жизнь, просит о чуде. Обращается к Богу с вопросами о причинах случившегося. Как показывает практика такое поведение характерно как для религиозных, так и не для религиозных людей, попадающих в трудные жизненные ситуации, хотя, безусловно, вероятность его повышается, по мере роста религиозности личности.

Обсуждение

Полученные различия можно объяснить тем, что женщины более религиозны, чем мужчины. Более высокая религиозность женщин по сравнению с мужчинами в психологии религии считается одним из надежно подтвержденных эмпирических фактов (Akinyele, Akinyele, 2007; Crockett, Voas, 2006; Eagle, 2011; Maselko, Kubzansky, 2006). Можно предположить, что чем выше религиозность личности, тем чаще будет использоваться копинг, основанный на религии. Однако, такое объяснение может быть только предполагаемым и нуждается в подтверждении в дальнейших исследованиях. Дело в том, что к религиозному копингу в принципе могут прибегать не религиозные испытуемые. Так, обращение с просьбой к Богу в критических обстоятельствах свойственно многим. Это касается не только людей с латентной религиозностью, но и агностиков и атеистов. С позиций данного объяснения феномена половых различий копинговом поведении остается не совсем понятным факт, что в некоторых видах религиозного копинга этих различий не наблюдается. Так их нет в интерперсональной религиозной поддержке. Казалось бы логичным, что если женщины более религиозны, то они должны чаще получать помощь от священников и других членов церкви. Это же можно сказать и в отношении религиозных убеждений, как основы для копинга. Эта шкала предполагает обращение к молитве и чтению священных текстов в трудных жизненных ситуациях. Участие в религиозных группах, альтруистическое поведение в отношении других членов церкви, характерное для шкалы хороших поступков так же должно положительно коррелировать с религиозностью личности и быть выше у женщин, что не соответствует полученным данным. Для понимания такого рода различий в результатах по отдельным шкалам необходимы дополнительные исследования с большим числом переменных. Возможно у женщин более выражены формы

религиозности, не связанные с нахождением в религиозных группах. Тем не менее, половые различия обнаружены по двум основным шкалам опросника. По результатам психометрической проверки методики на русскоязычной выборке именно они теснее всего связаны с общим баллом. Особенно шкала копинга, основанного на духовности. В целом результаты согласуются с данными, полученными в рамках психологии религии и дополняют их.

Заключение

Исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, женщины чаще используют религиозный копинг. Во-вторых, половые различия в использовании религиозного копинга определяются различиями в двух его вариантах, в копинге, основанном на духовности и в обращении с просьбой. Ограничения исследования заключаются в том, что все испытуемые по возрасту относятся к первому периоду взрослости. В перспективе желательно проверить выявленную закономерность на примере подросткового возраста, второго периода взрослости и у пожилых людей. Исследование ограничено методом и находится в русле психометрического подхода. Данный подход не раскрывает более тонких механизмов совладания со стрессом и ориентирован на количественное сравнение и статистические выводы. В дальнейших исследованиях необходимо прояснить причины выявленных различий, которые предполагаются в обсуждении гипотетически. Как некоторое ограничение исследования можно рассматривать то, что причины различий рассматриваются в большей степени в русле психологии религии и связаны с различиями в религиозности. В то же время возможны объяснения, связанные с половыми различиями в копинге как таковом, не обязательно в связи с религиозностью. Как перспективу теоретического плана можно рассматривать дальнейшую разработку концепта религиозного копинга.

Библиографический список

1. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 2. С. 145-160. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-145-160.
2. Чумакова Д.М. Взаимосвязь религиозности личности и социального взаимодействия в семье: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 26 с.
3. Чумакова Д.М. Психология религиозности личности. Курган, 2015. 84 с.
4. Чумакова Д.М. Психометрический подход к религиозности личности // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2015. № 2 (36). С. 100-102.

5. Чумакова Д.М. Религиозное сознание как психологический феномен // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 2 (36). С. 116-118.
6. Akinyele S., Akinyele T. Gender differences and church member satisfaction: An appraisal // *Gender and Behavior*. 2007. V. 5. P. 1433-1442.
7. Chumakov M., Chumakova D. Parents' Personality, Marriage Satisfaction, Stress, and Punishment of Children in the Family // *Behavioral Sciences*. 2019. V. 9(12). P. 153. DOI: 10.3390/bs9120153
8. Crockett A., Voas D. Generations of decline: Religious change in 20th-century Britain // *Journal for the Scientific Study of Religion*. 2006. V. 45. P. 567-584.
9. Eagle D. Changing patterns of attendance at religious services in Canada, 1986–2008 // *Journal for the Scientific Study of Religion*. 2011. V. 50. P. 187-200.
10. Maselko J., Kubzansky L.D. Gender differences in religious practices, spiritual experiences and health: Results from the US General Social Survey // *Social Science and Medicine*. 2006. V. 62. P. 2848-2860.

SEX DIFFERENCES IN RELIGIOUS STRESS COPING

Chumakov M.V., Chumakova D.M.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of gender differences in the use of stress coping based on religion. Religious coping is understood as the use of the resource of religion to overcome difficult life situations. It has been shown that women use this resource more often than men. There were revealed statistically significant differences in the total score for the coping diagnostic method based on religion. As shown by the analysis of individual scales, this difference is due to differences in coping scales based on spirituality and asking for help. No statistically significant differences were found for the rest of the methodology scales. Sex differences in the use of religious coping can be explained by the fact that women are more religious than men, which is established in the overwhelming majority of studies on this issue. The fact that women have a preference for certain coping strategies in the absence of differences in the use of other strategies needs further study.

Keywords: stress; coping; gender differences.

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ НАРУШЕНИЙ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Шадчин И.В.

Аннотация. Одним из магистральных направлений государственной политики в области образования является выстраивание индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с различными видами нарушений здоровья. В статье рассмотрен широкий перечень вопросов, коррелирующих с проблематикой создания условий доступности профессионального образования для обучающихся с инвалидностью в системе среднего профессионального образования Челябинской области. Анализируются результаты мониторинга информационной открытости и доступности официальных сайтов профессиональных образовательных организаций Челябинской области по вопросам профессионального образования инвалидов, который реализуется Центром инклюзивного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» с 2017 года. Эксплицированы ключевые особенности организации комплексного сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучающийся с инвалидностью; раздел интернет-сайта для инвалидов; информационная открытость; доступность профессионального образования.

Введение

В наши дни развитие многоуровневой системы инклюзивного образования выделено в один из приоритетов социальной политики государства. Получение инвалидами качественного профессионального образования выступает одним из базовых условий их успешной социализации и самореализации в различных видах профессиональной деятельности.

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» введен термин «инклюзивное образование», который трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ).

В основе практики инклюзивного обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного обучающегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого члена социума (Романенкова, 2016).

Систему сетевого взаимодействия образовательных организаций следует рассматривать в качестве связующего звена в вопросах

профориентации, обучения и дальнейшего трудоустройства инвалидов с различными видами нарушений здоровья.

В наши дни ежегодно происходит увеличение контингента обучающихся с инвалидностью и увеличение доли профессиональных образовательных организаций, обучающих инвалидов, однако недостаточно развиты формы индивидуализации обучения, в том числе с разработкой индивидуального учебного плана, адаптацией образовательных программ, использованием дистанционных образовательных технологий (Шадчин, 2020).

Метод

Центром инклюзивного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» (далее – Институт) в рамках исполнения поручения Министерства образования и науки Челябинской области проводится ежеквартальный мониторинг сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве в профессиональных образовательных организациях Челябинской области (далее – мониторинг).

Согласно данным мониторинга в 2021 году в 39 профессиональных образовательных организациях Челябинской области, функции и полномочия учредителя в отношении которых осуществляются Министерством образования и науки Челябинской области, обучается 600 инвалидов (см. табл. 1).

Таблица 1. Обучение инвалидов молодого возраста в профессиональных образовательных организациях Челябинской области в 2017 – 2021 гг.

	2017 год	2018 год	2019 год	2020 год	2021 год
Численность обучающихся-инвалидов (чел.)	357	385	438	555	600
Количество ПОО, в которых обучаются инвалиды молодого возраста	22 ПОО	29 ПОО	35 ПОО	39 ПОО	39 ПОО

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать вывод об увеличении числа обучающихся с инвалидностью (по сравнению с 2020 годом – на 45 человек, с 2017 годом – на 243 человека). По сравнению с прошлым годом не изменилось количество ПОО, в которых обучаются студенты с различными видами нарушений здоровья.

Кадровое обеспечение инклюзивного образования всегда выступало одним из ключевых вопросов. Институт проводит работу по повышению квалификации руководящих и педагогических работников профессиональных образовательных организациях Челябинской области.

Реализуется дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) «Социально-педагогическая поддержка инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе профессионального образования» в объеме 72 часов. В 2019-2020 и 2020-2021 учебных годах обучение прошли 238 человек педагогических работников из 25 профессиональных образовательных организациях Челябинской области Челябинской области.

Информатизация всех сторон жизни общества невозможна без информатизации образования, что означает создание информационно-образовательной среды в каждой образовательной организации (Шадчин, 2020).

Центром инклюзивного образования проводится ежеквартальный мониторинг информационной открытости 64 профессиональных образовательных организаций Челябинской области по вопросам профессионального образования инвалидов (см. табл. 2).

Результаты

Анализ официальных интернет-сайтов профессиональных образовательных организаций в 2021 году позволяет сделать вывод о том, что специальный раздел, отражающий наличие в образовательной организации условий для получения образования инвалидами сформирован 64 профессиональными образовательными организациями – 100 % от общего числа ПОО Челябинской области. Таким образом, наблюдается повышение значения показателя на 46 % по сравнению с 2017 годом.

Справочная информация (нормативный срок обучения, требования к абитуриенту и др.) о профессиях и специальностях, по которым могут обучаться инвалиды и лица с ОВЗ размещена на официальных интернет-сайтах 64 профессиональных образовательных организаций — 100 % от общего числа ПОО Челябинской области (наблюдается повышение значения показателя на 49 % по сравнению с 2017 годом).

Таблица 2. Результаты мониторинга информационной открытости в 2021 году (в сравнении с результатами 2017 года)

	2017 год	2018 год	2019 год	2020 год	2021 год
Доля ПОО, которые создали специализированный раздел для инвалидов (% от общего числа ПОО)	54 %	75 %	86 %	97 %	100 %

	2017 год	2018 год	2019 год	2020 год	2021 год
Доля ПОО, которые разместили справочную информацию о профессиях (% от общего числа ПОО)	51 %	63 %	73 %	95 %	100 %

Обсуждение

Одним из инструментов виртуальной профессиональной навигации в образовательных организациях выступает интернет-ресурс «Атлас профессий и специальностей, по которым ведется подготовка в организациях СПО региона», созданный Институтом в рамках исполнения поручения Министерства образования и науки Челябинской области.

Доступ к интернет-источнику «Атлас профессий и специальностей» осуществляется с сайта Института, сайта Министерства образования и науки Челябинской области и сайтов образовательных организаций региона через баннер, использующий gif-анимацию с иллюстрациями фрагментов профессиональной деятельности (URL: <http://www.chirpo.ru/atlas-professij>).

Инклюзивное профессиональное обучение предполагает, что разнообразию потребностей обучающихся-инвалидов должен соответствовать континуум сервисов, в первую очередь образовательной среды, которая является наиболее благоприятной для таких студентов.

Заключение

На интернет-странице Центра инклюзивного образования консолидируются информационно-методические материалы по широкому спектру вопросов, связанных с развитием безбарьерной образовательной среды, презентационные материалы и тезисы выступлений представителей региональных ПОО по проблеме формирования условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере среднего профессионального образования (Каменкова, Шабчин, 2021).

В наши дни одним из главных приоритетов системы инклюзивного образования является преодоление социальной эксклюзии обучающихся с инвалидностью, формирование социально-психологических детерминант для дестигматизации «инвалидности», формирование установок толерантного отношения в обществе к людям с различными нозологиями.

Библиографический список

1. Каменкова Н.В., Шабчин И.В. Обеспечение доступности профессионального образования для инвалидов молодого возраста в Челябинской области // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 2 (30). С. 83-89.

2. Романенкова Д.Ф. Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями в Российской Федерации // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3 (11). С. 25-30.
3. Шадчин И.В. Инклюзивное профессиональное образование в условиях его цифровизации // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 4 (28). С. 115-145.
4. Шадчин И.В. Информационная поддержка инвалидов молодого возраста в системе среднего профессионального образования Челябинской области: проблемы и перспективы // Среднее профессиональное образование в информационном обществе: материалы V Международ. науч.-практ. конф. «Среднее профессиональное образование в информационном обществе» (г. Копейск, 31 января 2020 года). Челябинск: Изд-во ГБУ ДПО ЧИРПО, 2020. С. 75-79.

**CREATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR
PEOPLE WITH DISABILITIES WITH VARIOUS TYPES OF HEALTH
DISORDERS WITHIN THE FRAMEWORK OF NETWORK
INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE
CHELYABINSK REGION**

Shadchin I.V.

Abstract. One of the main directions of the state policy in the field of education is to build an individual educational route for students with various types of health disorders. The article considers a wide list of issues correlating with the problems of creating conditions for accessibility of vocational education for students with disabilities in the system of secondary vocational education in the Chelyabinsk region. The results of monitoring the information openness and accessibility of the official websites of professional educational organizations of the Chelyabinsk region on vocational education for the disabled, which has been implemented by the Center for Inclusive Education of the Chelyabinsk Institute for the Development of Vocational Education since 2017, are analyzed. The key features of the organization of comprehensive support for young people with disabilities when they receive vocational education are explicated.

Keywords: inclusive education; student with disabilities; section of the Internet site for the disabled; information openness; accessibility of vocational education.

Молодежная конференция

АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СКЛОННОСТИ К МАКИАВЕЛЛИЗМУ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Бабенко П.С.

Научный руководитель: Шабалина Е.И.

Аннотация. Данная работа направлена на изучение уровня макиавеллизма у студентов в зависимости от направления получаемого ими образования. Проведен анализ работ на сходную тему и намечен план дальнейшего исследования.

Ключевые слова: макиавеллизм, манипуляция, студенты, направление образования.

В настоящее время в обществе наблюдается рост агрессивных тенденций, высокая конкуренция в профессиональной и образовательной среде, стремление к лидерским позициям и достижению целей, не смотря на нормы морали и нравственности, что приводит к росту различного рода манипулятивных тенденций, а также к развитию такой черты личности, как макиавеллизм.

Неосознаваемая склонность к манипулированию, непонимание собственных макиавеллистических установок и неумение распознавать манипуляцию со стороны окружающих может препятствовать гармоничному выстраиванию межличностных отношений, особенно значимых в осуществлении педагогической деятельности, чем объясняется актуальность данной темы.

Цель данной работы состоит в изучении уровня макиавеллизма личности студентов гуманитарных и технических специальностей в рамках педагогического образования.

Макиавеллизм представляет собой устойчивую черту личности, выражающую систему отношений человека к другим людям и социальной действительности (Знаков, 2005). Согласно утверждению Кристи, условием эффективного воздействия на других является обладание определенным знанием и опытом на тему, каковы они и как с ними следует поступать (Christie, Geis, 1970). Исходя из этого, можно предположить, что уровень макиавеллизма личности связан со спецификой получаемых знаний и родом деятельности.

Для дальнейшего исследования нами была выдвинута гипотеза, что студенты гуманитарных специальностей имеют более высокий уровень макиавеллизма, чем студенты технических специальностей, поскольку

содержание их образования подразумевает изучение психологических механизмов поведения человека и способов управления социальными системами.

В предстоящем исследовании мы будем опираться на работы С. ВБыкова, О.А. Кондрашихиной и А.И. Тарелкина. Рассмотрим данные исследование и их результаты более подробно.

В ходе исследования С.В. Быкова были получены следующие результаты: средние значения уровня макиавеллизма составили 81,66 для студентов гуманитарных специальностей и 70,74 для студентов технических специальностей. Выявление различий в уровне макиавеллизма проводилось с помощью U-критерия Манна-Уитни ($U = 412,5$; $p < 0,01$). Тем самым было доказано, что различия действительно существуют (Быков, 2015).

Более высокий уровень личностного макиавеллизма у студентов гуманитарных специальностей С.В. Быков объясняет спецификой содержания их образования. Кроме того, автор отмечает, что большая часть учебных дисциплин у студентов-психологов посвящена изучению методов управления человеческими ресурсами, психологии управления, психологии влияния, организационной психологии. Студенты-филологи также изучают поведение человека в курсе своего обучения, причем благодаря последовательному систематическому обучению курсов всемирной и отечественной литературы они знакомы с глубинными проявлениями человека, со всеми его слабостями и недостатками. Это заставляет студентов мыслить и рефлексировать в рамках разных культур, что способствует развитию их понимания другого человека. Студенты технических специальностей не изучают человека и способы управления им, поэтому навыки понимания и манипуляций у них развиты в меньшей степени.

В своей работе О.А. Кондрашихина рассматривала манипулятивное поведение студентов гуманитарного профиля. По результатам исследования у большинства испытуемых выявлено преобладание среднего уровня манипулятивной установки в общении, что говорит о склонности рационально оценивать выгоду применения манипулятивных техник в практике и жизни. Среди психологов этот показатель составляет 66,7%, а у филологов этот показатель выше и составляет 80%. В целом, среднегрупповые значения манипулятивных установок, диагностируемые по шкале Банта, выше у студентов филологов, однако различия с психологами не являются статистически значимыми ($U = 184,0$; $p < 0,01$).

Высокий уровень макиавеллизма демонстрирует 10% опрошенных студентов-психологов. Среди филологов высокий уровень макиавеллизма не был выявлен. Средний уровень макиавеллизма демонстрирует основная масса испытуемых (психологи – 90%, филологи – 100%). Выявленное

рассогласование между показателями, полученными по шкале Банта и Мак-шкале еще раз подчеркивает имеющиеся различия в феноменах «манипуляция» и «макиавеллизм» (Знаков, 2005), понимая под «макиавеллизмом» установку человека на использование стратегии манипулирования повсеместно вне зависимости от ситуации и партнеров по взаимодействию (Кондрашихина, 2020).

Автор делает вывод, что манипулятивное поведение свойственно примерно в одинаковой степени как студентам психологам, так и студентам-филологам. Чаще всего у обследованных студентов встречаются средние уровни выраженности манипулятивного поведения. Кроме того, студенты-психологи, в отличие от филологов, являются более осведомленными в области психологии манипулятивного поведения, и соответственно, в большей степени осознают и контролируют его.

А.И. Тарелкин более подробно изучал проблему манипуляции в педагогическом общении. Как показало исследование данного автора, 84,8% педагогов высшей школы сталкиваются с манипуляциями студентов в свой адрес, причем 11,1% – часто. Только 22,5% опрошенных студентов открыто признали, что манипулируют преподавателями, что в 3,8 раза меньше количества преподавателей, указавших на то, что студентами на них оказывалось манипулятивное воздействие. Автор отмечает, что здесь мы имеем дело с одной из основных закономерностей затрудненного общения: объем представлений о себе как субъекте затрудненного общения меньше в несколько раз, чем объем аналогичных представлений о другом (Тарелкин, 2006).

Таким образом, можно сказать, что у большей части студентов наблюдается средний уровень макиавеллизма и манипулятивной установки в общении. Это может объясняться тем, что в возрасте 20 лет наблюдается общее повышение уровня макиавеллизма в связи с проживанием кризиса личной и социальной идентичности (Катунин, Куликов, 2006).

Следует отметить, что специфика содержания образования студентов, также оказывает влияние на формирование навыков манипуляции и такой черты личности, как макиавеллизм. Так, можно предположить, что изучение человека, как личности, способов его поведения и мышления, способствует более высокому уровню макиавеллизма и пониманию манипулятивного поведения, как своего, так и окружающих. В то время как у студентов технической специальности навыки саморефлексии и манипуляций развиты в меньшей степени.

Опираясь на выводы, полученные вышеперечисленными авторами, мы планируем провести исследование на базе Пермского гуманитарно-педагогического университета и изучить уровень макиавеллизма личности и особенности манипулятивного поведения студентов гуманитарных и технических специальностей в рамках педагогического образования.

Библиографический список

1. Быков С.В. Макиавеллизм как механизм манипуляции и психологической защиты у студентов гуманитарных и технических направлений образования // Вестник самарской гуманитарной академии. Серия психология. 2015. № 1(17).
2. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: ИП РАН, 2005.
3. Катунин Д.Б., Куликов Л.В. Макиавеллизм как психологическая проблема: история вопроса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. 2006. Вып. 2. С. 68-79.
4. Кондрашихина О.А. Сравнительный анализ манипулятивного поведения студентов гуманитарного профиля // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. № 4. С. 95-104.
5. Тарелкин А.И. Манипуляции в педагогическом общении в высшей школе // Психология обучения. 2009. № 5. С. 56-71.
6. Christie R., Geis F. Studies in Machiavellianism. NY: Academic Press, 1970.

ANALYSIS OF EMPIRICAL STUDIES OF MACHIAVELLIAN TENDENCIES AMONG STUDENTS OF HUMANITIES AND TECHNICAL FIELDS OF EDUCATION

Babenko P.S.

Scientific supervisor: Shabalina E.I.

Abstract. This work is aimed at studying the level of Machiavellianism among students, depending on the direction of their education. The analysis of works on a similar topic was carried out and a plan for further research was outlined.

Keywords: machiavellianism; manipulation; students; the direction of education.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ С САМООЦЕНКОЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ, С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

Власова Е.Н.

Научный руководитель: Кирилова Н.А., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлены основные аспекты изучения взаимосвязи материнско-детских отношений с самооценкой детей раннего подросткового возраста, обучающихся в кадетских классах, с разными типами привязанности к матери. Проведен анализ роли привязанности к матери в формировании отношения подростков к окружающему миру и к себе. Показано, что самооценка подростка, которая формируется в отношениях со значимыми взрослыми, зависит от того, каким образом складывалась привязанность ребенка к матери. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между характером материнско-детских отношений, типом привязанности к матери и самооценкой подростков кадетской школы и подростков общеобразовательной школы.

Ключевые слова: материнско-детские отношения; привязанность ребенка к матери; самооценка; самоотношение; ранний подростковый возраст.

Введение

В современном обществе, в связи с высоким темпом жизни, кризисом современной семьи, все более значимым становится изучение особенностей развития детей и подростков в условиях семейной атмосферы. Материнско-детские отношения выступают в качестве наиболее важного условия психического развития ребенка. Многочисленные исследования показывают, что дефицит общения ребенка с матерью ведет к задержке его психического развития и различного рода отклонениям. Материнско-детские отношения – это подсистема отношений семьи, основа которой характеризуется непрерывными, длительными и опосредованными возрастными особенностями ребенка и матери отношениями (Овчарова, 2015). В данной работе, кроме материнско-детских отношений, изучаются типы привязанности подростков к матери. Дж. Боулби рассматривал привязанность как поведенческую модель, которая обеспечивает близкий контакт ребенка со значимым взрослым (матерью). Этот контакт необходим ребёнку для удовлетворения фундаментальной потребности в безопасности (Боулби, 2013). В зависимости от того, привязанность какого типа сформировалась у ребенка к матери в детстве, в раннем подростковом возрасте личностное развитие будет иметь свою специфику.

Вопросы взаимосвязи характера материнско-детских отношений и показателей личностного развития подростков рассматриваются в работах Дж. Боулби (2013), О.У. Гогицаевой (2018), Ю.А. Задоровой (2017), Р.В. Овчаровой (2015), Л.А. Пьянковой (2015) и др.

Вместе с тем, остается недостаточно изученной область взаимосвязи показателей самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери в группах подростков кадетской школы, в частности в сравнении с группой подростков общеобразовательной школы. В этой части данное исследование вносит определенный вклад в имеющийся объем эмпирических фактов.

Метод

Эмпирическое исследование проводилось с апреля по сентябрь 2021г. на базе МАОУ Пермская кадетская школа № 1 «Пермский кадетский корпус им. генералиссимуса А.В. Суворова» и на базе МАОУ «Техно-Школа» им. В.П. Савиных. В исследовании приняли участие 158 испытуемых: 38 учащихся кадетской школы и 38 матерей; 41 учащийся общеобразовательной школы и матери в количестве 41 человека. Возраст учащихся 10-11 лет, пол мужской. Возраст матерей 30-45 лет.

Для достижения цели исследования были применены следующие методики: опросник оценки типов привязанности к матери Е.В. Пупыревой, опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина, методика «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн» в модификации А.М. Прихожан.

Для решения задач исследования были применены следующие методы:

1. Критерий Шапиро-Уилка, позволяющий проверить данные на нормальность распределения.
2. Сравнительный анализ по критерию Манна-Уитни с целью изучения статистически значимых различий в показателях самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери в группах подростков кадетской школы и подростков общеобразовательной школы.
3. Корреляционный анализ Спирмена с целью выявления специфики взаимосвязей показателей самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери в группах подростков кадетской школы и подростков общеобразовательной школы.

Результаты

Выбор непараметрических методов обработки данных обусловлен результатом проверки выборки распределения по критерию нормальности, выполненной с помощью критерия Шапиро-Уилка. Результаты показали, что распределение данных не подчиняется закону нормального распределения.

В ходе сравнительного анализа определены различия в показателях самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери в группах подростков:

- 1) подростки кадетской школы, по сравнению с подростками общеобразовательной школы, характеризуются более адекватной положительной самооценкой, реалистичным уровнем притязаний относительно своего здоровья, внешности, способности и умений, авторитетности среди сверстников, уверенности в своих силах и возможностях. У подростков данной группы выявлен надежный тип привязанности к матери. Матери подростков кадетской школы проявляют чуткость, заботу, поддержку, обучают своих детей конструктивному общению и сотрудничеству, что повышает самооценку подростков и их уверенность в своих силах;
- 2) подростки общеобразовательной школы, по сравнению с подростками кадетской школы, характеризуются более низкой самооценкой и низким уровнем притязаний, отсутствием надежного типа привязанности к матери. Матери подростков общеобразовательных школ более склонны выстраивать дисгармоничные отношения со своими детьми, инфантилизировать их, что негативно влияет на самооценку подростков, их личностное развитие в целом.

В ходе корреляционного анализа была выявлена специфика взаимосвязей показателей самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери в группах подростков:

- 1) у подростков кадетской школы выявлены параметры родительского (материнского) отношения, повышающие их самооценку: выстраивание отношений по типу надежной привязанности, способность к кооперации, обеспечение матерью эмоциональной связи с ребенком, стремление к совместной деятельности с ним. И выявлены параметры родительского (материнского) отношения, снижающие самооценку подростков: авторитарная гиперсоциализация и принятие матери условное;
- 2) у подростков общеобразовательной школы параметрами родительского (материнского) отношения, повышающими их самооценку, являются: эмоциональная основа в отношениях матери и ребенка, способность матери к сотрудничеству и кооперации. Параметрами родительского (материнского) отношения, снижающими самооценку подростков, являются: стратегия «маленький неудачник» (инфантилизация и неуважительное отношение к ребенку) и выстраивание матерью привязанности по тревожно-амбивалентному и избегающему типу.

Обсуждение

В проведенном нами исследовании выявлено, что в группе подростков кадетской школы присутствие и чуткость матери помогает подросткам

решать различные жизненные вопросы, чувствовать себя эмоционально стабильно, выстраивать перспективу своего дальнейшего развития. В данном случае речь идет о надежном типе привязанности. У подростков общеобразовательной школы данные показатели выражены в меньшей мере, что может объясняться противоречивым характером взаимоотношений между подростками и родителями, прежде всего, матерями.

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований других авторов. В частности, в исследовании Ю.А. Задоровой отмечается, что поскольку матери детей с надежным типом привязанности чувствительны к потребностям своего ребенка, дети в этой группе воспринимают матерей как источник поддержки и помощи. У детей с ненадежным типом привязанности преобладает отвергающее поведение матери в отношении своего ребенка и сложности во взаимоотношениях «мать-ребенок» (Задорова, 2017).

Нами также выявлено, что матери подростков кадетской школы в большей степени демонстрируют своим детям принятие, поддержку, внимательное отношение. Интересуются жизнью подростков, при этом относятся с уважением к их интересам, увлечениям. Матери предоставляют подросткам достаточно свободы для освоения окружающего мира, оказывая поддержку при необходимости. Стремятся выстраивать сотрудничество с подростками, считаются с их мнением.

В группе подростков общеобразовательной школы матери в большей мере склонны к тому, чтобы в отношениях со своими детьми навязывать свою волю, контролировать, критиковать. Считают своих детей неумелыми, неспособными, что негативно влияет на их личностное развитие, поскольку матери, таким образом, подрывают веру подростков в свои силы и способности. У подростков данной группы отсутствует материнская поддержка, что обуславливает их трудности социализации.

Полученные результаты находят подтверждение в данных исследования Л.А. Пьянковой, отмечающей, что отсутствие адекватной материнской поддержки и чуткого заботливого отношения матери к ребенку способствует формированию у него сложностей в самооценке, в построении межличностных отношений со взрослыми и сверстниками (Пьянкова, 2015).

Заключение

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет говорить о том, что выдвинутые исследовательские гипотезы нашли эмпирическое подтверждение. В частности, существует специфика взаимосвязей показателей самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери в группах подростков кадетской школы

и подростков общеобразовательной школы. При этом, показатели самооценки, детско-родительских отношений и типа привязанности к матери обнаруживают статистически значимые различия в группах подростков кадетской школы и подростков общеобразовательной школы.

Логическим завершением исследования являются разработанные на основании полученных результатов рекомендации для родителей и подростков по оптимизации детско-родительских отношений в семье.

Обозначая перспективы проведенного эмпирического исследования, необходимо отметить важность более глубокого изучения личностных качеств подростков, особенностей их самоотношения, собственного восприятия отношений с родителями.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2013. 477 с.
2. Гогицаева О.У. Детско-родительские отношения и самооценка подростка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 183-186.
3. Задорова Ю.А. Исследование привязанности матери и ребенка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 65-69.
4. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. 496 с.
5. Пьянкова Л.А. Ретроспективный анализ проблемы материнства как условия психолого-педагогической и социальной поддержки детства // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 43-49.

RELATIONSHIP OF MOTHER-CHILDREN'S RELATIONSHIP WITH SELF-ASSESSMENT OF EARLY ADOLESCENT CHILDREN STUDYING IN CADET CLASSES WITH DIFFERENT TYPES OF ATTACHMENT TO THE MOTHER

Vlasova E.N

Scientific supervision: Kirilova N.A., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article presents the main aspects of studying the relationship between maternal and child relationships with the self-esteem of early adolescent children enrolled in cadet classes, with different types of attachment to their mother. The analysis of the role of attachment to the mother in the formation of adolescents' attitude to the world around them and to themselves is carried out. It is shown that the adolescent's self-esteem, which is formed in relationships with significant adults, depends on how the child's attachment to the mother developed. The article presents the results of an empirical study of the relationship between the nature of maternal-child relationships, the type of attachment to the mother, and self-esteem of adolescents in a cadet school and adolescents in a comprehensive school.

Keywords: maternal-child relations; the child's attachment to the mother; self-esteem; self-attitude; early adolescence.

ФОБИИ: ПОНЯТИЕ, ВИДЫ, ПРИЧИНЫ И ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ФОБИЙ

Воробьева С.С.

Научный руководитель: Скорынин А.А.

Аннотация. Данная работа направлена на изучение понятия фобий, видов и причин их возникновения. В ходе работы проведён анализ литературы и была предоставлена краткая историческая справка, описан термин, рассмотрены виды фобий, и причины их возникновения, и какое влияние в это вносит семейная ситуация.

Ключевые слова: фобия; агорафобия; социальная фобия; специфическая фобия.

В наше время довольно актуальна тема фобий, потому как в современном мире существует множество фобий. Каждый из нас сталкиваясь с каким-либо страхом даже не задумывается как он формируется. Данное понимание может быть полезно для того, чтобы предотвратить появление какой-либо фобии, либо же может помочь справиться с ней. Также важно понимать какое влияние в формирование фобий вносит семья в детстве, потому как это основной источник воспитания и формирования личности.

Целью данной работы является изучение понятия фобии, видов, причин и влияния семьи на формирование фобий.

Фобии изучались с конца XIX. Фрейд в 1909 году в своей работе «Анализ фобии пятилетнего мальчика» описал фобический невроз маленького Ганса, который испытывал страх перед лошадьми и избегал встречи с ними. Пытаясь понять причину данного расстройства, Фрейд связал его со страхом кастрации.

В одном из экспериментов в 1919 году бихевиористы Джордж Уотсон и его ассистентка Розали Рейнер искусственно сформировали фобию у девятимесячного мальчика. Они показывали ребенку белую крысу, сопровождая это громким и неприятным звуком. В результате этого опыта у него выработались боязнь и избегание белой крысы, которые распространились на другие мягкие и пушистые объекты. Из этого эксперимента стало понятно, что фобия формируется при сочетании условных и безусловных раздражителей. В случае с экспериментом Уотсона и Рейнер условным раздражителем была крыса, которая сама по себе не вызывала у ребенка страх, а безусловным — громкий звук, вызывающий безусловный рефлекс.

В 1940-х годах, фобии вошли в Международную классификацию болезней, а в 1960-х были выделены агорафобия, социальная фобия и специфические фобии (Падун, 2020).

В «Словаре психиатрических терминов» фобия определяется как невротическое расстройство, характеризующееся патологически сильным страхом определенных предметов или ситуаций, которые в норме подобных ощущений не вызывают. Если тревога, связанная с определенными ситуациями или предметами, распространяется на более широкий круг предметов и обстоятельств, она становится сродни или идентичной состоянию тревоги и должна классифицироваться как таковая.

Также Р. Комер пишет, что фобия (от греческого «страх») — это стойкий и необоснованный страх перед отдельными предметами, действиями или ситуациями. Люди, страдающие фобией, испытывают страх даже при мысли о предмете или ситуации, пугающих их, но обычно они чувствуют себя вполне комфортно до тех пор, пока им удастся избежать этого предмета и мыслей о нем. Большинство из них хорошо понимают, что их страхи чрезмерны и необоснованны. Некоторые не имеют представления о происхождении своих страхов (Комер, 2005).

Фобическое расстройство включено в регистр тревожных расстройств. Фобии подразделяются на три категории: агорафобия, социофобии и специфичные фобии.

Агорафобия часто сопутствует паническому расстройству. Люди боятся появления в общественных местах, особенно без сопровождения. Это не столько страх открытых пространств, сколько страх оказаться далеко от дома или близких в месте, где может произойти что-то плохое (станет плохо с сердцем, случится паническая атака, поднимется давление) и они не смогут получить помощь.

Социальные фобии – страх социальных ситуаций или ситуаций выступления, когда может возникнуть замешательство. Они являются наиболее тяжелые по своим последствиям для качества жизни. Люди с такими фобиями переживают угрозу своему «я» и избегают социальных взаимодействий, что ограничивает их в выборе образа жизни, возможностях развиваться и быть успешными.

Специфические фобии – боязнь конкретных явлений или ситуаций. Чаще всего встречаются фобии пауков, змей и высоты. Специфические фобии дополнительно разделяют на группы: фобии животных, природных явлений, особых ситуаций (например, клаустрофобия), крови и медицинских вмешательств.

М. Падун в своих работах пишет, что фобия возникает вследствие совместного влияния трех факторов: биологического, психологического и социального. Они в свою очередь взаимодействуют между собой, усиливая или ослабляя вклад каждого в отдельности.

Биологические причины фобий сложны и связаны с биохимическими особенностями работы мозга; в частности, важная роль в регуляции возбуждения в мозге отводится так называемой ГАМК (гамма-аминомасляная кислота). ГАМК – это вещество, посредством которого передаются импульсы между нейронами, оно оказывает успокаивающее воздействие на нервную систему. Следовательно, люди, которые склонны к реакциям страха, отмечается недостаточность ГАМК, это может быть связано либо с генетическими причинами, либо с длительным стрессом, либо воздействием токсичных веществ.

Но только биологическая уязвимость не способна привести к формированию фобии. В различных психологических школах психологические причины фобий описаны по-разному. Психоналитики полагают, что формирование фобии символизирует внутрличностный конфликт, возникший на определенной стадии психосексуального развития. В когнитивных теориях фобия рассматривается как следствие всевозможные ошибки мышления, искаженных оценок последствий, например, катастрофизация: преувеличение вероятности, что что-то пойдет не так (Падун, 2014).

Социальные причины, в основном, обусловлены случившимися психотравмирующими и стрессовыми ситуациями, они могут стать стимулами для развития фобий (укус собаки в детстве, перенесенная тяжелая болезнь, сообщения в СМИ о высоком риске онкологических и сердечно-сосудистых заболеваний). Эти пусковые стимулы могут запустить развитие фобии только при наличии так называемых «диатезов» (предрасположенностей) со стороны биологических и психологических особенностей конкретного человека. Таким образом, причины фобий системны, и сведение их к какому-то одному фактору было бы некомпетентным и необоснованным (Падун, 2014).

Попробуем подробнее разобраться как влияют семейные отношения на формирование фобий у ребёнка. Ребенок в первые годы своей жизни боится всего нового и неизвестного, он одушевляет предметы и сказочных персонажей, опасается незнакомых. Это нормальные страхи, которые присущи каждому ребёнку на пути его развития. Они не становятся проблемой, если при переходе в новый этап развития такие страхи пропадают и не сохраняются и во взрослом возрасте (Киреева, 2011).

Как отмечает И.Л. Капланская, индивидуальные характеристики родителей влияют на состояние ребенка, то есть на его личностные особенности и характеристики системы отношений. Такие состояния как возбудимость, эмоциональная нестабильность, повышенная тревожность, неспособность контролировать свои эмоциональные импульсы

взаимосвязаны с типом семьи, индивидуальными характеристиками родителей и характеристикой системы отношений (Капланская, 2013).

Ю.В. Щербатых пишет, что для развития стар у детей существует два пути: в результате личного опыта, либо путем «социального заимствования». Сталкиваясь с чем-то незнакомым, ребёнок видит реакцию матери, следя за выражением ее лица, голосом и жестами. Ребенок «настраивает» свою эмоциональную реакцию на реакцию матери и таким образом учится понимать значение того или иного события. Страх, беспокойство у детей могут вызвать постоянно испытываемые матерью нервно-психические перегрузки вследствие вынужденной или преднамеренной подмены семейных ролей (прежде всего роли отца) (Щербатых, 2001).

Тревожно-фобические расстройства формируются в основном постепенно при нарастающем воздействии психотравмирующих ситуаций в семейном кругу. Тревожно-фобические расстройства отражают реакцию на эти феномены и выступают в форме избегающего поведения, предотвращающего контакт с объектом, вызывающим страх или опасения. К таким расстройствам относятся панические атаки, агорафобия, социальные фобии и специфические фобии (Киреева, 2011).

От того какая структура семьи зависит вклад патологизирующего типа воспитания в усиление тревожно-фобических переживаний и паттерны малоадаптивного защитно-совладающего поведения детей. Патологизирующий тип воспитания способствует увеличению страхов и усилению тревожной симптоматики, взаимосвязан с использованием детьми малоадаптивных копинг-стратегий, направленных на уход от реальности и/или аффективное отреагирование. Негармоничный тип воспитания взаимосвязан с системой отношений ребенка, и сказывается как на его самооценке, так и на восприятии членов семьи (Капланская, 2013).

Подводя итоги данной работы можно сказать, что поставленные цели были выполнены. В ходе работы было выяснено, что формирование фобии в различных психологических школах воспринимается по-разному. Были изучены 3 вида фобий: агорафобия, социофобии и специфичные фобии. Рассмотрены 3 вида факторов, влияющих на формирование: биологического, психологического и социального. Было выявлено, что на формирование фобий влияет реакция родителя на какой-либо объект и тип воспитания, при этом не только формируется фобия, а ещё и влияет на самооценку, восприятие членов семьи.

Библиографический список

1. Капланская И.Л. Взаимосвязь типа семьи, психологических особенностей родителей и детей 7 - 10 лет, страдающих тревожно-фобическими расстройствами: Авторефер. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 24 с.

2. Киреева Т.И. Психологический анализ семейной ситуации у дошкольников с тревожно-фобическими расстройствами // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. С. 60-64.
3. Комер Р. Патопсихология поведения: нарушения и патология психики. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 638 с.
4. Падун М.А. Откуда берутся фобии [Электронный ресурс] // ПостНаука: интернет-издание, 20.02.2014. URL: <https://postnauka.ru/faq/23162> (дата обращения: 10.12.2021).
5. Падун М.А. Что такое фобии. [Электронный ресурс] // ПостНаука: интернет-издание, 16.03.2020. URL: <https://postnauka.ru/faq/154960> (дата обращения: 10.12.2021).
6. Щербатых Ю.В. Психология страха. М., 2001. 416 с.

PHOBIA: CONCEPT, TYPES AND CAUSES

Vorobyova S.S.

Scientific supervisor: Skorynin A.A.

Abstract. This work is aimed at studying the concept of phobias, types and causes of their occurrence. In the course of the work, an analysis of the literature was carried out and a brief historical background was provided, the term was described, the types of phobias, and the reasons for their occurrence, and what influence the family situation brings to it, were considered.

Key words: phobia; agoraphobia; social phobia; specific phobia.

СПЕЦИФИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Воронина Я. Д.

Научный руководитель: Константинов В.В., д.психол., профессор

Аннотация. Автор рассматривает стрессоустойчивость как целостную характеристику личности, обеспечивающую ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Представлены результаты экспериментального исследования факторов, детерминирующих стрессоустойчивость у младших подростков, в котором приняло участие 30 учащихся 5-6 классов МБОУ СОШ № 74 г. Пенза.

Ключевые слова: стрессоустойчивость; младшие подростки; общеобразовательная школа.

Введение

Причина пристального внимания к проблеме стрессоустойчивости связана с особенностями перехода к информационному обществу, ростом научно-технического прогресса. В связи с этим стрессоустойчивость является необходимым качеством, позволяющим сохранить физическое и психическое здоровье людей. Особенно актуальным становится изучение индивидуально-психологических факторов стрессоустойчивости, от которых зависит успешность социально-психологической адаптации человека в современном обществе. Исследователи выделяют различные компоненты стрессоустойчивости, однако вопрос об индивидуальных различиях в реакциях на стрессогенные воздействия остается открытым.

Важность исследования стрессоустойчивости младших подростков, обусловлена тем, что в условиях социально-экономических преобразований в России, изменения стиля жизни и ее темпа остро встает вопрос адаптации личности к новым требованиям действительности. По оценкам многочисленных экспертов (Аболин, 1997; Браташова, 2020; Бодров, 2000) в настоящее время значительная часть населения страдает психическими расстройствами, вызванными острым или хроническим стрессом. Он приобретает масштабы эпидемии и представляет собой серьезную проблему современного общества. Особенную значимость изучение проблемы приобретает в связи со статистикой распространенности фактов психологической дезадаптации у детей и подростков. В последние годы на всей территории России отмечается четкая тенденция к ухудшению психического здоровья подрастающего поколения (Анохина, 2007; Аверин, 1998; Жданова, Манахова, Сухова, 2019; Круглова, 1994).

Стрессоустойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций, которая характеризуется оптимальным

взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека. Проблема психологического стресса и стрессоустойчивости человека особенно активно стала изучаться в последние полвека и психологической наукой накоплен богатый опыт исследования данной проблемы. Несмотря на большой практический интерес, который представляет собой проблема стрессоустойчивости, она все же остается недостаточно разработанной.

Нами были сформулированы следующие гипотезы исследования: 1) специфика стрессоустойчивости младших подростков детерминирована индивидуально-психологическими факторами, влияющими на их стрессоустойчивость; 2) целенаправленное формирующее воздействие с помощью психокоррекционной программы может способствовать развитию стрессоустойчивости младших подростков.

Метод

В экспериментальном исследовании приняло участие 30 учащихся 5-6 классов МБОУ СОШ № 74 г. Пенза. В качестве диагностического инструментария нами были использованы: беседа на тему «Умение справляться со стрессом»; методика диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера (модификация Ю.Л. Ханина); методика притязаний Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан); тест фрустрационных реакций Розенцвейга; теппинг-тест (модификация Е.П. Ильина).

Результаты и их обсуждение

Возрастные закономерности психического развития подростков, а также индивидуально-психологические особенности, связанные с проявлением личностных качеств и свойств, обуславливают их специфику стрессоустойчивости, являясь интегративными индикаторами различных форм социального неблагополучия и дезадаптации. Так, значительно более низкую стрессоустойчивость демонстрируют дети с высоким уровнем личностной тревожности, неадекватной (заниженной или завышенной) самооценкой, завышенным уровнем притязаний, слабым типом нервной системы. Любая напряженная ситуация или неприятность, а также сложные задачи (учебные, жизненные и др.) вызывают у этих детей психоэмоциональную напряженность и стресс, повышающие траты психической и физической энергии. Эти дети чаще предъявляют жалобы на состояние соматического здоровья; они указывают на трудности межличностных контактов в классе по сравнению с подростками с более высоким уровнем стрессоустойчивости.

Нами была выявлена взаимосвязь ($r = 0,61$) стрессоустойчивости и личностной тревожности с уровнем притязаний и самооценкой подростков. Так, низкострессоустойчивые и высокотревожные дети, испытывающие выраженные дезадаптационные расстройства, имеют более низкий уровень притязаний и заниженную самооценку. В связи с этим у детей возникают внутриличностные конфликты, связанные с психологическими трудностями в построении Я-образа. Эмоциональное напряжение, вызванное неудовлетворенностью своими результатами и социальным статусом, проявляется в обострении межличностных конфликтов, затрудняющих формирование Я-концепции, которая служит основой развития личности, возникновении риска возникновения личностных девиаций (наркотизации, алкоголизации, включения в группы делинквентных сверстников).

С другой стороны, есть дети, имеющие низкий уровень самооценки и притязаний, которые имеют более высокие показатели стрессоустойчивости. У таких детей происходит построение неадекватной, искаженной картины Я, что свидетельствовало о деформациях учебного развития - низком уровне личностных притязаний и ценностной дезориентации. Высокий уровень стрессоустойчивости характеризует не только адаптацию к условиям обучения, но и негативные явления учебного и личностного развития подростка - неадекватный стиль саморегуляции (результатом которого является эмоциональное выгорание и дистресс), личностный кризис.

С целью развития стрессоустойчивости подростков необходимо использовать тренинги, направленные на развитие навыков саморегуляции (нервно-мышечная релаксация, аутогенная тренировка, медитация), коммуникативные тренинги (групповые варианты поведенческого и социально-психологического тренинга), тренинговые подходы, стимулирующие личностный рост (развитие отдельных сторон личности участников тренинга), копинг, или обучающие тренинги.

На основании проведенного исследования, нами была разработана и апробирована психокоррекционная программа, направленная на развитие стрессоустойчивости младших подростков. После проведения коррекционной программы нами была выявлена тенденция к развитию стрессоустойчивости у испытуемых участников экспериментальной группы. Выявлены положительные сдвиги эмоциональной устойчивости ($p < 0,01$), положительном фоне переживаний ($p < 0,001$), способах поведения в стрессовых ситуациях, позитивные изменения в поведении ($p < 0,001$). Мы можем утверждать о том, что выдвинутая нами гипотеза о том, что целенаправленные формирующие воздействие с помощью психокоррекционной программы может способствовать развитию стрессоустойчивости младших подростков.

Заключение

Сравнение диагностических данных, полученных с учащимися экспериментальной группы «до» и «после» проведения психокоррекционной программы позволяет констатировать эффективность разработанной и апробированной нами программы.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1997. 264 с.
2. Аверин В. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во «Михайлова», 1998. 415 с.
3. Анохина С.А. Динамика развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2007. № 2(34). С.130-136.
4. Бодров В.А. Информационный стресс. М.: ПЕРСЭ, 2000. 352 с.
5. Браташова М.В. Мотивация учения как фактор развития интеллектуальных способностей младших подростков // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20. № 1. С. 94–99
6. Жданова Л.Г., Манахова Н.М., Сухова М.А. Стрессоустойчивость старшеклассников с разным уровнем креативности // Балканское научное обозрение. 2019. Т. 3. № 3. С. 70-72.
7. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. 1994. № 2. С. 66-74.

SPECIFICITY OF STRESS RESISTANCE OF YOUNGER TEENAGERS

Voronina Ya.D.

Scientific adviser: Konstantinov V.V., Doctor of Psychology, Professor

Abstract. The author considers resistance to stress as an integral characteristic of a personality that ensures its resistance to the frustrating and stressful effects of difficult situations. The results of an experimental study of the factors determining stress resistance in younger adolescents are presented, in which 30 students of 5-6 grades of MBOU secondary school № 74, Penza, took part.

Keywords: resistance to stress; younger adolescents; secondary school.

АДАПТАЦИЯ К 5 КЛАССУ В СВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ УЧАЩИХСЯ

Воронцова А.А.

Научный руководитель: Ротманова Н.В., к.психол.н., доцент

Аннотация. Адаптационный период обучения в 5 классе является для выпускников начальной школы особенно сложным, так как им приходится преодолевать ряд серьезных трудностей, испытывать на себе новые, порой непосильные требования. Одним из условий, гармонизирующих процесс адаптации, является психологическая готовность младших школьников к обучению в основной школе, которая выступает субъективным фактором, способствующим профилактике, и преодолению трудностей адаптационного периода. Мы сделали вывод, что адаптация, в общем, его понимании выступает как механизм социализации личности, включение её в систему общественных связей и отношений.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; личностные особенности; межличностные взаимоотношения; дезадаптация; свойства личности.

Введение

Школьная адаптация представляет собой процесс формирования механизма приспособления ребенка к требованиям и условиям обучения. Ее результатом может стать как адекватный механизм, приводящий к адаптированности, обеспечивающий успешность последующей учебной деятельности, так и неадекватный механизм приспособления ребенка к школе (нарушение учебы и поведения, конфликтные отношения, психогенные заболевания и реакции, повышенный уровень тревожности, искажения в личностном развитии), приводящий к дезадаптированности ребенка. (Битянова, с. 98)

Адаптационный период обучения в 5 классе является для выпускников начальной школы особенно сложным, так как им приходится преодолевать ряд серьезных трудностей, испытывать на себе новые, порой непосильные требования. Именно в это время высока вероятность возникновения у учащихся школьной дезадаптации, приводящей к снижению школьной мотивации и успеваемости, развитию негативных психических состояний (тревожности, страхов и др.), снижению самооценки, нарушениям в общении со сверстниками и взрослыми. Всё это создает ситуацию адаптационного риска, который тем более вероятен, чем менее школьник к нему подготовлен. Одним из условий, гармонизирующих процесс адаптации, является психологическая готовность младших школьников к обучению в основной школе, которая выступает субъективным фактором, способствующим профилактике, нивелированию и преодолению трудностей адаптационного периода.

Объектом исследования является адаптация пятиклассников.

Предметом исследования квалификационной работы – особенности адаптации к 5 классу в связи с личностными особенностями.

Цель исследования: выявить особенности адаптации учащихся при переходе от младшего к среднему звену в зависимости от личностных особенностей.

Мы считаем возможным выдвинуть следующие *гипотезы исследования:*

1. Особенности адаптации учащихся при переходе от младшего звена к среднему, взаимосвязана с их личностными особенностями, а именно:
 - 1.1 Дети с высокой активностью и экстраверсией быстрее адаптируются к 5 классу;
 - 1.2 У девочек адаптация к 5 классу взаимосвязана с параметрами готовности к обучению, у мальчиков адаптация к 5 классу связана с самоутверждением.

Исходя из цели и гипотезы, были определены следующие *задачи нашего исследования:*

- 1) изучить особенности адаптации пятиклассников;
- 2) изучить личностные особенности пятиклассников;
- 3) провести анализ выборки: проверка на нормальность распределения;
- 4) провести сравнительный анализ взаимосвязи уровня адаптации с личностными особенностями у мальчиков и девочек;
- 5) изучить взаимосвязи личностных особенностей с показателями социально – психологической адаптацией.

Методы

В исследовании приняли участие 100 детей 5 классов, МАОУ «СОШ № 64» г. Перми. Для осуществления психолого-педагогического исследования мы использовали четыре методики, направленные на изучение уровня адаптации и на изучение личностных особенностей младших подростков.

16-факторный «Классический» детский личностный опросник Р. Кеттелла, диагностики социально – психологической адаптации Карла Роджерса и Розалинд Даймонд (личностный опросник), проективный тест личностных отношений по А. Эткинда (Эмоциональная сфера ребенка), шкала тревожности Филлипса.

Для обработки эмпирических данных, согласно задачам исследования, выбраны следующие методы:

- 1) λ - критерий Колмогорова-Смирнова;
- 2) корреляционный анализ Спирмена;
- 3) факторный анализ;
- 4) коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

Таким образом, исходя из полученных результатов, мы считаем, что развитие социально – психологической адаптации подростков находится во взаимосвязи с типом личностных особенностей. Подростки, в классах которых выявлены хорошие отношения с учителями, характеризующиеся высоким уровнем позитивного интереса и низким уровнем враждебности, обладают наиболее высоким интегральным уровнем социально – психологической адаптации и отдельных ее аспектов.

Результаты оценки интегрального уровня социально – психологической адаптации и отдельных его аспектов, полученные путем использования четырех методик, согласуются частично. Приведена интерпретация выводов о частичной согласованности результатов методик.

Гипотезы о существовании положительной взаимосвязи между социально – психологической адаптации подростка и преобладающим типом личностных особенностей в классе, а также о том, что у детей с высоким уровнем активности и экстраверсией быстрее адаптируются к 5 классу, получили полное эмпирическое подтверждение. На основании полученных данных, можно констатировать, что принятие личностных особенностей ребенка, его поддержка, важные факторы, способствующие развитию способности ребенка понимать и управлять своими эмоциями, анализировать их проявление, а также использовать для повышения эффективности коммуникативных сторон и деятельности.

Обнаружены значимые различия особенностей социально – психологической адаптации мальчиков и девочек. У девочек выявлен более высокий интегральный уровень социально – психологической адаптации, а также наблюдается более развитая способность к восприятию и идентификации ответственности. Гипотеза о более высоком уровне социально – психологической адаптации девочек подтвердилась частично. Выявлены статистически значимые различия, однако они были обнаружены в результате применения только двух методик и лишь по четырем показателям.

Гипотеза о том, что у девочек адаптация к 5 классу связана с параметрами готовности к обучению, у мальчиков адаптация к 5 классу связана с самоутверждением, подтверждается. Полученные данные свидетельствуют о том, что некоторые параметры, отражающие психологический аспект готовности к обучению в школе у мальчиков и девочек, связаны с показателями силовой подготовленности. Вероятно, взаимосвязь, включенных в данный фактор показателей, обусловлена их зависимостью от общих темпов развития.

Экспериментальная часть показала, что при изучении личностных особенностей учащихся по половому признаку, девочки имеют не значительно, высокий процент адаптации при переходе в среднее звено, чем у мальчиков, что подтверждает гипотезы нашей работы.

Заключение

Мы сделали вывод, что адаптация, в общем, его понимании выступает как механизм социализации личности, включение её в систему общественных связей и отношений. К высоким показателям социальной адаптации относят, умение работать, жить в условиях совместной деятельности (игровой, учебной, трудовой), в условиях новой социальной среды и новых её требований, разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Исследован вопрос согласованности результатов оценки социально – психологической адаптации, полученных с помощью применения четырех методик его измерения. Приведены теоретические обоснования сделанных выводов.

Несмотря на сделанный вывод об отсутствии значимых различий в социально – психологической адаптации мальчиков и девочек, получены результаты, свидетельствующие о различном влиянии на формировании отдельных аспектов феномена учителя и одноклассников в группах, выделенных на основании половой принадлежности.

Представляется возможным считать, что реализация настоящего теоретического и эмпирического исследования способствовала расширению и углублению научных представлений об социально – психологической адаптации в целом и отдельных ее аспектах. В контексте как общетеоретических положений, так и специфики социально – психологической адаптации в среднем подростковом возрасте, а также гендерных особенностях его формирования во взаимосвязи с типом личностных особенностей.

Предложенные методики адаптации показала на практике, как изменяется эмоциональное состояние каждого ребенка в большей или в меньшей степени, которое непосредственно сказывается на успешности адаптации к школьной жизни. Практическое применение метода релаксации является новым для педагогики и эффективным методом, не только для адаптации детей к школе, но и в целом для достижения цели социализации детей в школе.

Практика показала необходимость дифференцированного подхода к этой проблеме, то есть осуществление индивидуального подхода или работу с группой детей, чтобы избежать школьной дезадаптации.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. М.: Прометей, 2018. 538 с.
2. Александровская Э.М. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации. Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. 46 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: Академия, 2010. 312 с.

4. Архиреева Т.В. Структура образа Я младшего школьника. Новые педагогические исследования. Великий Новгород: НРЦРО, 2000. 116 с.
5. Баева И.А. Педагогическая психология. СПб.: Прогресс книга, 2020. 496 с.
6. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. 298 с.
7. Гендерная дифференциация в психологии / под ред. О.О. Андронникова. М.: Инфра-М, 2017. 262 с.
8. Гуревич П.С. Психология и педагогика. М.: Юрайт, 2014. 478 с.
9. Детство, отрочество и юность в контексте научного знания. Материалы международной научно-практической конференции 25-26 апреля 2011 года / под ред. А.С. Берберян, И.Г. Дорошина. Пенза: Социосфера, 2011. 176 с.
10. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. 122 с.

ADAPTATION TO GRADE 5 DUE TO THE PERSONALITY TRAITS OF STUDENTS

Vorontsova A.A.

Scientific adviser: Rotmanova N.V., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. Psychological adaptation in early adolescence is determined, first of all, by the fact that it is at this time that significant changes in the social situation of the development of schoolchildren occur: new teachers appear, with a variety of their requirements, classes in different classrooms, greater independence in learning than in elementary school.

Keywords: socio-psychological adaptation; personality traits; interpersonal relationships; maladjustment; personality traits.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЯЗИ С ОТНОШЕНИЯМИ В СЕМЬЕ

Глухова Н.В.

Научный руководитель: Таллибулина М.Т., к.психол.н., доцент

Аннотация. В работе представлен теоретический анализ изучения эмоционального интеллекта и творческого мышления обучающихся младшего школьного возраста в зависимости от семейных отношений. На основе теоретических и эмпирических материалов выявлены компоненты и особенности развития эмоционального интеллекта и творческого мышления у младших школьников. Наряду с этим обозначена значимая роль отношений в семье и семьи в целом на формирование эмоционального интеллекта и творческого мышления детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; творческое мышление; младший школьный возраст; отношения в семье.

Введение

Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень развития интеллекта и личности ребёнка, желание и умение учиться, уверенность в себе. Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, основанной на ведущей деятельности, этот возраст охватывает период с 6-7 до 10-11 лет.

Период младшего школьного возраста является сензитивным для формирования и развития таких психологических феноменов, как эмоциональный интеллект и творческое мышление. Именно в этом возрасте происходит активное формирование таких умений, как осуществление рефлексии, совершенствование своего самопознания, учёт потребностей и чувств, умение занимать позицию партнёра. В этот возрастной период дети открыты всему новому, любознательны, способны импровизировать, позитивно относятся к взрослому, который выступает образцом для подражания, полны желания создать свой собственный творческий продукт.

Немаловажную роль в процессе развития эмоционального интеллекта и творческого мышления младших школьников играет их семейное окружение. Семья является основным институтом воспитания, источником и связующим звеном передачи социального опыта, эмоциональных и деловых отношений между людьми. То, что ребёнок приобретает под влиянием семьи, сохраняется и применяется им на протяжении всей его жизни (Масасина, Суханова, 2019).

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является изучение характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и творческого мышления младших школьников с их отношениями в семье. Объектом исследования

выступили эмоциональный интеллект, творческое мышление и отношения в семье. Предметом исследования являются особенности развития эмоционального интеллекта и творческого мышления младших школьников в связи с отношениями в семье.

Метод

Для достижения поставленной цели был осуществлён анализ литературных источников по теме исследования. Данный метод позволил определить имеющиеся трактовки изучаемых феноменов, выявить компоненты и особенности развития эмоционального интеллекта и творческого мышления младших школьников, а также познакомиться с подходами к связи между формированием этих явлений и отношениями в семье.

Результаты

Изучение эмоционального интеллекта и творческого мышления в психологической науке началось сравнительно недавно. Так, первые исследования творческого мышления относятся ко второй половине XX века, эмоционального интеллекта – к окончанию этого столетия, 1990 году. В настоящее время, как за рубежом, так и в России активно развиваются исследования этих феноменов.

Среди исследователей эмоционального интеллекта особенно известны представители зарубежной психологии (Р. Бар-Он, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Гоулмен). Среди отечественных исследователей, которые изучают этот феномен, можно выделить таких учёных, как И.Н. Андреева, А.П. Лобанов, М.А. Манойлова, Э.Л. Носенко, А.С. Петровская и др.

В числе зарубежных исследователей творческого мышления можно назвать Дж. Гилфорда, Л. Кронбаха, Е.П. Торренса, Г.С. Альтшуллера, Р.Б. Шапиро и др., в числе отечественных – Я.А. Пономарева, А.Б. Коваленко, Н.В. Кочелаеву, Е.Л. Яковлеву и пр. В связи с этим, в науке существует значительное количество подходов к определению понятий и выделению компонентов эмоционального интеллекта и творческого мышления. В рамках настоящей работы предлагается рассмотреть некоторые из них.

Первыми, кому удалось дать научное определение эмоционального интеллекта, являются зарубежные учёные Джон Мейер и Питер Сэловей. Авторы понимают под ним некую структуру, в которую включены способности отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышлений и действий (Mayer, Salovey, 1997).

В отечественной науке впервые сформулировала определение эмоционального интеллекта Г.Г. Гарскова. Она характеризует этот феномен как способность понимать отношения индивида, представленные в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза (Наймушина, 2020).

В своей модели эмоционального интеллекта, который рассматривается в рамках способностей, Дж. Мейер и П. Сэловей выделяют 4 компонента, расположенные в иерархии, где каждый компонент относится как к собственным эмоциям индивида, так и к эмоциям других людей. К их числу относятся такие способности, как:

1. Воспринимать, оценивать и выражать эмоции (или идентифицировать эмоции).
2. Использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности.
3. Понимать и анализировать свои и чужие эмоции.
4. Сознательно управлять эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений (Mayer, Salovey, 1997).

Согласно концепции авторов, эмоциональный интеллект позволяет обрабатывать информацию, которая заключается в эмоциях человека: раскрывать содержание эмоций, их связи друг с другом, применять эмоциональную информацию как основополагающую при обдумывании и принятии решения.

Как уже было обозначено выше, младший школьный возраст является сензитивным периодом не только для формирования эмоционального интеллекта, но и творческого мышления. Я.А. Пономарев определяет творческое мышление, как такое мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения какой-либо задачи, то есть процесс создания новых идей (Пономарев, 2008).

И.Н. Лукьянова и Л.А. Безбородова конкретизируют творческое мышление как продуктивное мышление, характерное для решения нестандартных задач (Лукьянова, Безбородова, 2020). Его развитие приводит к качественной перестройке восприятия и памяти школьников, к превращению их в произвольные, регулируемые процессы.

Главным фактором развития творческого мышления является накопление опыта. Творческая активность ребенка напрямую зависит от полноты его прошлого опыта. Это приводит к самому важному выводу – для того чтобы развить творческое мышление ребёнка, необходимо в первую очередь позаботиться о развитии круга его интересов, создании базы сенсорного опыта.

По мнению Ж. Годфруа, среди особенностей, или составляющих, творческого мышления можно выделить:

- способность генерировать огромное количество идей в определённую единицу времени (быстрота). Стоит отметить, что эта особенность подразумевает не качество идей, а их количество;
- гибкость – характеризует способность выражать самые разнообразные идеи. Здесь речь идёт уже не о количестве идей, а о различии между одной идеей и другой;
- оригинальность – подразумевает способность порождать новые нестандартные идеи, то есть идеи, которые расходятся с общепринятыми;
- законченность, предполагающая способность улучшать свой «продукт», придавая ему законченный вид (Годфруа, 2012).

Стоит отметить, что к числу важнейших условий развития творческого мышления и эмоционального интеллекта младших школьников относятся семейные отношения, которые включают тип семейного воспитания, тип детско-родительских отношений и роль ребёнка в семье (Дружинин, 2000; Семина, 2020).

Эту точку зрения также поддерживают Р.М. Грановская, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская и В.К. Загвоздкин. Исследователи отмечают, что отношения ребёнка с семьёй являются одним из важнейших факторов формирования и организации его эмоционального интеллекта (Белопольская, 2021). И.Н. Андреева связывает уровень взаимоотношений между членами семьи с социальными предпосылками развития эмоционального интеллекта личности (Андреева, 2007).

Многие исследователи отмечают также роль семьи и в развитии творческого мышления ребёнка (И.В. Дубровина, В.Т. Кудрявцев, Д.И. Фельдштейн и др.). Таким образом, наука подтверждает тот факт, что дети с низким уровнем творческого мышления чаще воспитываются в неблагополучных или неблагоприятных по стилю воспитания семьях (Борзенкова, 2001).

Стоит отметить, что большинство теоретических и эмпирических исследований указывает на роль семьи в целом. Этот факт позволяет подчеркнуть актуальность нашего исследования, направленного на изучение эмоционального интеллекта и творческого мышления обучающихся младшего школьного возраста в зависимости от отношений в семье.

Заключение

Таким образом, анализ литературных источников показал, что изучение таких относительно новых понятий, как эмоциональный интеллект, творческое мышление и семейные отношения в настоящее время только набирает обороты. Особо стоит отметить, что изучение эмоционального интеллекта и творческого мышления обучающихся младшего школьного возраста в совокупности с их отношениями в семейной системе, является малоизученной научной областью, поскольку в науке представлено недостаточное количество исследований по этой тематике. В связи с этим в дальнейшем мы планируем организовать эмпирическое исследование, направленное на выявление тех особенностей семейных взаимоотношений младшего школьника с родителями, оказывающих непосредственное влияние на формирование его эмоционального интеллекта и творческого мышления. Полученные результаты исследования позволят нам сформулировать рекомендации, которые могут быть учтены в процессе воспитания и организации взаимодействия родителей и их детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57-65.
2. Белопольская А.А. Особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников во внеучебной деятельности (теоретический аспект) // Молодой ученый. 2021. № 21 (363). С. 381-383.
3. Борзенкова И.В. Особенности развития креативности младших школьников в зависимости от влияния микросреды: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 20 с.
4. Годфруа Ж. Психология. М.: Мир, 2012. 772 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд., расш. и доп. СПб.: Питер, 2000. 359 с.
6. Лукьянова И.Н., Безбородова Л.А. Развитие творческих способностей младших школьников // Развитие познавательных способностей младших школьников: материалы VII научно-практической конференции (г. Москва, 24 октября 2019 г.) / под общ. ред. Т.В. Зотовой. М.: МПГУ, 2020. С. 69-74.
7. Масасина Е.В., Суханова Н.П. Семья и семейные отношения как условие формирования гармоничного развития личности в современном мире // Семья в современном мире: XI социологические чтения памяти В.Б. Голофаства: материалы Всероссийской научной конференции (г. Санкт-Петербург, 28-31 марта 2019 г.). СПб.: Реноме, 2019. С. 198-202.
8. Наймушина Л.М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 4. С. 63-69.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 2008. 304 с.

10. Семина Р.Р. К вопросу о влиянии родителя на эмоциональный интеллект ребенка // Молодой ученый. 2020. № 15 (305). С. 286-288.
11. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / edited by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997. P. 3-31.

**THEORETICAL ASPECTS OF THE STUDY OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE AND CREATIVE THINKING OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN IN CONNECTION WITH FAMILY
RELATIONSHIPS**

Glukhova N.V.

Scientific supervisor: Tallibulina M.T., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The paper presents a theoretical analysis of the study of emotional intelligence and creative thinking of primary school students depending on family relationships. Based on theoretical and empirical materials, the components and features of the development of emotional intelligence and creative thinking in younger schoolchildren are revealed. Along with this, the significant role of relationships in the family and the family as a whole on the formation of emotional intelligence and creative thinking of children is indicated.

Keywords: emotional intelligence; creative thinking; primary school age; family relationships.

РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ

Гончаренко В.В.

Научный руководитель: Скорынин А.А.

Аннотация. В статье рассматривается понятие расстройства аутистического спектра у детей. Обозначается понятие, названы возможные причины появления данного расстройства у детей, описаны диагностические критерии данного диагноза.

Ключевые слова: аутизм; расстройства аутистического спектра; причины аутизма; диагностика.

За последние несколько лет сильно увеличилось количество зарегистрированных случаев расстройства аутистического спектра (РАС) у детей. Это можно связывать как с более пристальным вниманием к проблеме – увеличением числа психиатров, психологов, прошедших дополнительную подготовку, связанную с диагностикой и терапией РАС, так и с тенденциями современности, оказывающими влияние на человека – так, например, к причинам распространения РАС относят средовой, экологический фактор (Морозова, 2007).

По оценкам Сети мониторинга аутизма и нарушений развития (ADDM) CDC, примерно у 1 из 44 детей было выявлено расстройство аутистического спектра (РАС). Можно сравнить эти данные с информацией от 2000-2002 гг, когда распространенность РАС была на уровне 1 из 150 детей (Maenner et al., 2021).

Несмотря на увеличивающееся количество детей с данным диагнозом, вместе с этим можно наблюдать обратное явление – низкое просвещение людей в области подобных нарушений развития, что приводит к накапливанию стереотипов на тему РАС.

Расстройство аутистического спектра – это нарушение развития, вызывающее широкий спектр проблем в социальном взаимодействии, общении и поведении. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам – принятая в США номенклатура психических расстройств, определяет РАС как возникновение стойких нарушений в социальном взаимодействии и наличие ограниченных повторяющихся моделей поведения, интересов или деятельности (Diagnostic and statistical..., 2013).

Так, синдром раннего детского аутизма можно диагностировать уже в возрасте 2,5-3 года, но признаки обычно наблюдаются уже в возрасте до двух лет, при этом раннее развитие аутичного ребенка может примерно укладываться в нормы для этого периода развития (Баенская, 1995).

Известно, что среди мальчиков РАС встречается в несколько раз чаще, чем среди девочек.

Кроме того, отмечается, что дети с РАС более склонны к появлению депрессивных синдромов (Балакирева, 2020)

На сегодняшний день точных причин появления РАС в мире не выявлено. Существуют разные гипотезы касательно причин РАС – генетические (различными исследованиями выявлены гены, связанные с аутизмом), биологические (различные нейробиологические нарушения мозга), экологические и другие неизвестные факторы. (Виноградова, 2014) Существующие гипотезы не противоречат друг другу, причины появления РАС могут быть вызваны и слиянием этих факторов. Исходя из того, что точную причину определить невозможно, можно заключить, что РАС не является этиологически однородным. Скорее всего, есть множество подтипов РАС, каждый из которых имеет различное происхождение, поэтому причин может быть много (Diagnostic and statistical..., 2013).

К наиболее распространенным диагностическим критериям в России можно отнести критерии диагностики из МКБ-10 (Нуллер, 1994), хотя данный классификатор не был создан с целью использования в диагностике. Согласно отечественным клиническим рекомендациям РАС, при диагностике заболевания действовать необходимо, основываясь на клинических диагностических критериях МКБ-10. РАС здесь представлены в пункте f84.

Основываясь на диагностических критериях, описанных в МКБ-10, диагноз аутизм ставится при обязательном наличии нарушений в трех сферах: социальное взаимодействие, коммуникация и повторяющееся стереотипное поведение, интересы и деятельность. Также в классификации указано, что симптомы в этих сферах начинают проявляться у детей в возрасте до трех лет.

Критерии, по которым выставляется диагноз детский аутизм (на основании МКБ-10):

- неспособность выражать эмоции, проявлять адекватную реакцию на окружающих людей;
- нарушения речи, отсутствие жестикуляции;
- неспецифические патологии: наличие фобий, расстройство сна, употребления пищи;
- агрессивное поведение;
- отсутствие инициативы, творческого подхода к выполнению заданий;
- клинические проявления меняются с возрастом.

Помимо МКБ-10 существует еще одна международная, общепризнанная классификация – DSM-5, в ней аутистические расстройства обозначены как расстройства аутистического спектра (РАС) – код 299.00. В данной классификации указано, что выражение заболевания может варьироваться, это зависит от тяжести расстройства, уровня развития ребенка, выделяемых нарушений и периода заболевания, и ввиду этого используется термин спектр.

Таким образом, в статье рассмотрено понятие расстройства аутистического спектра, озвучена проблема роста количества детей с данным диагнозом, описаны возможные причины возникновения данного заболевания, приведены диагностические критерии.

Библиографический список

1. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p.
2. Maenner et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018 // MMWR Surveillance Summaries. 2021. V. 70(11). P. 1. DOI: 10.15585/mmwr.ss6904a1
3. Баенская Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология. 1995. № 5. С. 76-83.
4. Виноградова К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 4. С. 112-131
5. МКБ-10. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. СПб.: Оверлайд, 1994. 303 с.
6. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. 176 с.
7. Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация. Клинические рекомендации / Е.Е. Балакирева, М.В. Иванов, Т.П. Ключник и др. Общественная организация «Российское общество психиатров», 2020. 125 с.

AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN CHILDREN: CONCEPT, CAUSES OF OCCURRENCE AND DIAGNOSTIC CRITERIA

Goncharenko V.V

Scientific supervisor: Skorynin A.A.

Abstract. The article discusses the concept of autism spectrum disorder in children. The concept is designated, the possible causes of the appearance of this disorder in children are named, the diagnostic criteria for this diagnosis are described.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, causes of autism, diagnosis.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ В ПЕРИОД ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА ПОКАЗАТЕЛЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ЛЮБОВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ЖЕНЩИН

Гузенкова Е.В.

Научный руководитель: Самбикина О.С. к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи любовной зависимости у женщин с показателями дочерне-родительских отношений в период подросткового возраста. Актуальность исследования обусловлена тем, что данная проблема является малоизученной и, в тоже время, широко распространенной в современном обществе, а, формирование любовной зависимости является частым запросом в психологической практике. В результате исследования были выявлены корреляции взаимосвязи любовной зависимости у женщин с показателями конфликтности в отношениях с отцами, корреляции общей неудовлетворенности отношениями с отцом в подростковом возрасте и взаимосвязи морально-нравственных взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте. Проведенное исследование частично подтверждает гипотезу о существовании тесной взаимосвязи между показателями любовной зависимости у женщин и показателями их взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте.

Ключевые слова: любовная зависимость, любовная аддикция, детско-родительские отношения.

В современном обществе зависимости разного рода стали весьма распространенным явлением и являются проблемой для многих людей. Под любовной зависимостью понимают межличностные отношения, с навязчивой эмоциональной фиксацией на другом человеке, также они могут быть характеризованы сильной страстью и неконтролируемым поведением. Обычно такие отношения возникают между двумя аддиктами; они получили название соаддиктивных или созависимых. К характеристикам любовной зависимости можно отнести сильную потребность в любви, непомерные требования по отношению к партнеру, а также патологическую ревность (Егоров, 2015). Любовные аддикции можно рассматривать как форму болезни нехимически зависимого поведения, которая соответствует таксону F63.8 МКБ-10 – другие расстройства привычек и влечений (Хмарук, Бехтерев 2005).

Изучением любовной зависимости в отечественной психологии начали заниматься сравнительно недавно. Ее исследованием занимались такие психологи, как А.Ю. Егоров, Е.В. Емельянова, В.Д. Москаленко, В.Д. Менделевич, И.Н. Хмарук, А.Л. Федосова и др. Изучением эмоциональной зависимости занимались А. Фрейд, К. Хорни и др. Существенный вклад в исследование этой проблематики внесли Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева, выделив признаки любовной зависимости

(Короленко, Дмитриева, 2000). С. Пибоди разработала классификацию любовных аддиктов (Peabody, 1989). И.Н. Хмарук выявил, к каким последствиям для личности приводит любовная аддикция (Хмарук, Бехтерев, 2005). С. Джонсон считала, что человек эмоционально привязан и зависим от своего партнера не меньше, чем ребенок от родителя. Он также ждет заботы, утешения и защиты (Джонсон, 2019).

В качестве одного из факторов формирования любовной зависимости выступают взаимоотношения с родителями в период подросткового возраста. Изучается взаимосвязь любовной аддикции девушек с их отношением к отцу, исследуются особенности межличностных отношений с отцом у девушек, страдающих любовной аддикцией (Цветкова, Рыбакова, 2018; Шевелев, 2019). В психологической теории и практике имеется потребность в исследовании вопросов влияния отцовско-дочерних отношений на особенности взаимоотношений с противоположным полом и формирование любовной зависимости у женщин. Поэтому, в основе нашего исследования, легли взаимоотношения отцовско-дочерние, исследуемые нами с помощью методики ДРОП, и общие, детско-родительские взаимоотношения в подростковом возрасте женщин, исследуемые с помощью методики ШСО.

Цель нашего исследования состояла в изучении взаимосвязи взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте, с любовной зависимостью у женщин в период ранней зрелости. В соответствии с целью исследования была сформулирована основная гипотеза о том, что существует тесная взаимосвязь между показателями любовной зависимости у женщин и показателями их взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте.

Эмпирическая часть исследования проводилась в течение 2020-2021 гг. В качестве респондентов приняли участие женщины в возрасте от 26 до 40 лет (средний возраст составил – 33 года). Общее количество респондентов в выборке составило 51 человек. Для изучения любовной зависимости использовался опросник А.Ю. Егорова, ретроспективная оценка отношений с отцами изучалась посредством методик «Детско – родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП), ретроспективная оценка взаимоотношений в семье в период подросткового возраста женщин изучалась с помощью методики «Шкала семейного окружения», адаптированной С.Ю. Куприяновым (ШСО).

Результаты исследования обрабатывались методами математической статистики посредством пакета прикладных программ статистической обработки данных StatSoft STATISTICA 10. Для проверки нормальности распределения выборки был использован метод критерия Колмогорова-Смирнова, взаимосвязь взаимоотношений с отцом в подростковом возрасте

с любовной зависимостью у женщин исследовалась с помощью корреляционного анализа по Пирсону.

На основании результатов методики исследования любовной зависимости выделялось две группы респондентов: женщины, которые имели любовную зависимость, их количество составляло 33 человека, и женщины, у которых любовной зависимости не наблюдалось, их количество составляло 18 человек.

В результате корреляционного анализа были обнаружены статистически достоверные взаимосвязи показателя любовной зависимости с показателями детско-родительских отношений в каждой из выделенных групп. У женщин с любовной зависимостью данный показатель имеет прямую корреляцию с показателем конфликтности в отношениях с отцом и обратную корреляцию – с показателями общей удовлетворенности отношениями с отцом и соблюдением морально – нравственных норм в отношениях с родителями в целом. То есть, чем более конфликтными, по оценке дочерей, являлись их взаимоотношения с отцами в подростковом возрасте, чем менее они были удовлетворены этими отношениями, и чем менее сохранными были нормы морали и нравственности в детско-родительских взаимоотношениях в целом, тем более они подвержены любовной зависимости в период зрелости. У женщин, не имеющих любовной зависимости, были обнаружены обратные корреляции показателя зависимости с показателями поощрения автономности и принятием со стороны отца; и прямая корреляция с показателем эмоциональной дистанции. Иначе говоря, чем более, по оценке этих женщин, отцы поощряли их независимость и автономность в подростковом периоде, принимали их, чем ближе они были эмоционально к своим дочерям, тем менее склонными к любовной зависимости являются такие женщины в зрелом возрасте.

Таким образом, гипотеза о существовании тесной взаимосвязи между показателями любовной зависимости у женщин и показателями их взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте частично нашла эмпирическое подтверждение.

Целью нашего дальнейшего исследования является продолжение изучения влияния детско-родительских отношений в подростковом возрасте у женщин, на формирование у них любовной зависимости. Планируется проведение исследования дочерне-материнских взаимоотношений по методике ДРОП, увеличение количество респондентов до 100 человек, и задействование в помощь исследованию иных методик для выявления полноты картины влияния детско-родительских взаимоотношений на формирование любовной зависимости у женщин.

Библиографический список

1. Андреева Т.В., Муромцева С.О. Воспитательная роль отца и становление личности дочери // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2011. № 1. С. 188-194.
2. Джонсон С. Обними меня крепче. 7 диалогов для любви на всю жизнь. 2-е изд. М.: Минн, Иванов и Форбур, 2019. 352 с.
3. Егоров А.Ю. Любовные аддикции // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. № 2. С. 64-81.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 460 с.
5. Хмарук И.Н., Бехтерев В.М. Патологическая любовь как форма болезни зависимого поведения // Современная психология: материалы докладов на рос. науч.-практ. конф., Казань, 29-30 сент. 2005 г.: в 2 ч. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. С. 316-321.
6. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Особенности межличностных отношений с отцом у девушек, страдающих любовной аддикцией // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 3. С. 23-26.
7. Шевелев В.К. Исследование взаимосвязи любовной аддикции девушек с их отношением к отцу // Вопросы науки и образования. 2019. № 28(77). С. 141-144.
8. Peabody S. Addiction to love: Overcoming obsession and dependency in relationships. Berkeley, 1989.

THE IMPACT OF THE RELATIONSHIP RELATIONSHIP WITH PARENTS DURING ADOLESCENCE, THE INDICATOR THE SEVERITY OF LOVE ADDICTION IN WOMEN

Guzenkova E. V.

Scientific supervisor: Sambikina O.S., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article presents the results of a study of the relationship of love addiction in women with indicators of child-parent relations during adolescence. The relevance of the study is due to the fact that this problem is poorly studied and, at the same time, widespread in modern society, and the formation of love addiction is a frequent request in psychological practice. As a result of the study, correlations of the relationship of love dependence in women with indicators of conflict in relationships with fathers, correlations of general dissatisfaction with the relationship with the father in adolescence and the relationship of moral and moral relationships with parents in adolescence were revealed. The study partially confirms the hypothesis about the relationship between the indicators of love addiction in women and the indicators of their relationships with their parents in adolescence.

Keywords: love addiction; love addiction; child-parent relations.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ

Дорофеева П.В.

Научный руководитель: Самбикина О.С., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты изучения феномена привязанности ребенка к матери, особенности становления и проявления привязанности разных типов. Раскрыто значение материнско-детских отношений и типа привязанности в развитии свойств личности детей дошкольного возраста. Показано, что для формирования психологически здоровой личности, способной к установлению продолжительных близких взаимоотношений и преодолению кризисов, критически важным является характер взаимодействия ребенка с матерью. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи материнско-детских отношений и свойств личности детей дошкольного возраста с разными типами привязанности к матери.

Ключевые слова: материнско-детские отношения; материнское воспитание; привязанность; тип привязанности ребенка к матери; дошкольный возраст; свойства личности ребенка.

Введение

На сегодняшний день изучение вопросов развития свойств личности, социально значимых качеств ребенка и гармоничной среды его общения, которые зависят от типа привязанности, сформированного у него к матери (или к лицу, заменяющему мать) в период раннего развития, становятся все более значимыми. В существующих научных исследованиях достаточно полно изучен механизм формирования привязанности ребенка к матери, особенности становления и проявления привязанности разных типов. Однако, необходимо отметить дефицит исследований, в которых бы рассматривалась взаимосвязь материнско-детских отношений и свойств личности детей дошкольного возраста с разными типами привязанности к матери.

Определяющую роль привязанности к матери в развитии личностной сферы ребенка, значение материнского воспитания в формировании определенного типа привязанности ребенка к матери рассматривают в своих трудах Дж. Боулби (2006), Д. Винникотт (2004), К.Х. Бриш (2014), Д. Мерсер (2019), М. Эйнсворт (1991) и др.

В ряде отечественных исследований также показана степень воздействия материнского отношения, эмоциональной составляющей общения на личностное развитие ребенка дошкольного возраста (Авдеева, 2017; Бурменская, 2009; Николаева, 2012; Пупырева, 2007; Щипунова, 2020; и др.).

Результаты эмпирических и теоретических изысканий вышеуказанных авторов дают основания утверждать, что ранний опыт взаимодействия матери и ребенка обуславливает развитие его личностной сферы в дальнейшем.

Метод

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе МАДОУ «Детский сад № 287» Свердловского района г. Перми. В исследовании приняли участие 178 человек: 89 детей старшего дошкольного возраста, все дети развиваются в соответствии с возрастными рамками, занимаются в дошкольном учреждении по одной программе, и 89 матерей в возрасте от 25 до 45 лет.

На этапе выполнения выпускной квалификационной работы основная выборка составила 160 человек (80 детей, 80 матерей), при этом выборки являются эквивалентными по объему: 29 детей с надежным типом привязанности, 25 детей с тревожно-избегающим типом привязанности и 26 детей с тревожно-амбивалентным типом привязанности. В результате выделения групп детей по типам привязанности, выборка с дезорганизованным типом привязанности была убрана из исследования в виду малочисленности (9 детей).

Исследование проводилось с учетом принципа добровольного согласия. Достоверность научных результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью его исходных посылок, выбором адекватных поставленным задачам методов, использованием надежных экспериментальных методик, грамотным применением современных методов статистической обработки данных с помощью компьютерной программы Statsoft Statistica 12.

Для изучения материнского стиля воспитания ребенка был использован опросник Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Диагностика типа привязанности ребенка к матери проводилась с использованием методики «Определение особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери» Н. Каплан. Диагностика свойств личности детей дошкольного возраста осуществлялась с помощью теста руки Э. Вагнера («Hand-test»).

Для решения задач исследования были применены следующие методы:

1. Критерий Колмогорова-Смирнова, позволяющий проверить данные на нормальность распределения.
2. Сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента с целью изучения статистически значимых различий в личностных свойствах детей старшего дошкольного возраста с разными типами привязанности

к матери, а также в показателях материнского воспитания между выборками старших дошкольников с разными типами привязанности к матери.

3. Корреляционный анализ Пирсона с целью выявления специфики взаимосвязей материнско-детских отношений и личностных свойств старших дошкольников с разными типами привязанности к матери.

Результаты

Выбор параметрических методов обработки данных обусловлен результатом проверки выборки распределения по критерию нормальности, выполненной с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Результаты показали, что распределение данных подчиняется закону нормального распределения.

Далее, на основании результатов проективной методики Н. Каплан нами выделены группы старших дошкольников с разными типами привязанности к матери.

Сравнительный анализ показателей материнско-детских отношений и свойств личности старших дошкольников с разными типами привязанности к матери позволил выявить следующую картину различий:

- дети с надежным типом привязанности отличаются открытостью в общении, дружелюбностью, контактностью;
- матери детей с надежным типом привязанности, чутко относясь к потребностям детей, предпочитают объяснять им важную информацию, не прибегая к наказаниям, санкциям и ограничениям;
- дети с тревожно-избегающим типом привязанности отличаются повышенным беспокойством, тревогой, связанной с ожиданием агрессии от матери и других значимых взрослых;
- матери детей с тревожно-избегающим типом привязанности склонны оставлять ребенка наедине со своими трудностями и переживаниями, игнорируя его состояние и потребности, уделяя крайне мало внимания ребенку, при этом предъявляя высокие требования к выполнению ребенком домашних обязанностей, правил поведения;
- дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности отличаются выраженной зависимостью от матери, ощущением своей неполноценности, физической дефицитарности. В то же время им свойственна демонстративность, которая проистекает из сильной тревоги и неуверенности, дети испытывают сильную потребность во внимании матери и в то же время опасаются ее реакции, непредсказуемости поведения;

- матери детей с тревожно-амбивалентным типом привязанности предъявляют к ребенку завышенные требования, которые оказываются ему не по силам, что вызывает психоэмоциональное напряжение у ребенка. При этом матери ведут себя непоследовательно в линии воспитания, меняют тактику, у них часто происходит смена эмоционального состояния, что негативно отражается на ребенке.

В ходе проведения корреляционного анализа были выявлены схожие и уникальные связи материнско-детских отношений и личностных свойств старших дошкольников с разными типами привязанности к матери:

- наибольшее число сходных взаимосвязей имеет показатель «Чрезмерность требований-обязанностей» со стороны матери. В группах детей с тревожно-избегающим и тревожно-амбивалентным типом привязанности этот показатель имеет прямые связи с агрессивностью, коэффициентом ожидания агрессии и коэффициентом личностной дезадаптации ребенка;
- выявлены также сходные прямые связи чрезмерности санкций со стороны матери с тревогой ребенка в группах детей с тревожно-избегающим и тревожно-амбивалентным типом привязанности; и связь чрезмерности требований-запретов со стороны матери с пассивностью ребенка в группах детей с надежным и тревожно-амбивалентным типом привязанности;
- остальные взаимосвязи носят уникальный характер, в группе детей с тревожно-избегающим типом привязанности к матери их выявлено наибольшее количество.

Обсуждение

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований других авторов.

В частности, в исследованиях Г.В. Бурменской, Е.И. Николаевой выделены характеристики материнского воспитания, способствующие формированию у детей надежного типа привязанности: матери дружелюбны, открыты и искренни во взаимодействии, поддерживают ребенка в его инициативе. Матери не прибегают к наказаниям, санкциям, предпочитая объяснять ребенку необходимые правила поведения. Дети, соответственно, характеризуются свободой самовыражения, активностью, стремлением к общению (Бурменская, 2009; Николаева, 2012).

Результаты исследования Е.В. Пупыревой выявили, что взаимодействие с матерью у детей с тревожно-избегающей привязанностью вызывает эмоциональное напряжение и отражается в их стремлении

дистанцироваться от матери, которая склонна в большей степени использовать запреты и завышенные требования к ребенку, не давая ему эмоциональной поддержки (Пупырева, 2007).

В нашем исследовании выявлено, что дети с тревожно-избегающим типом привязанности склонны ожидать агрессии со стороны матери и других значимых взрослых, в связи с чем испытывают сильную тревогу, отстраняются, стремятся уйти из контакта. Полученные данные согласуются с данными исследования Е.И. Николаевой, отмечающей, что дети с небезопасным тревожно-избегающим типом поведения отказываются от эмоционального контакта с окружающими (Николаева, 2012).

Результаты исследования И.К. Щипуновой также подтверждают полученную нами картину результатов: дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности характеризуются выраженной зависимостью от матери, эмоциональной нестабильностью, противоречивыми чувствами по отношению к матери, что истощает ребенка. Дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности испытывают повышенную потребность в принятии, поддержке, стремятся привлечь внимание матери к себе любыми способами. В контакте с матерью ребенок и тянется к ней, и отталкивает, поскольку не уверен в ее хорошем отношении и спокойном состоянии (Щипунова, 2020).

Заключение

Таким образом, полученные результаты проведенного эмпирического исследования находят отражение в ряде других исследований взаимосвязи материнско-детских отношений со свойствами личности детей старшего дошкольного возраста. Выдвинутые исследовательские гипотезы нашли эмпирическое подтверждение.

Логическим завершением исследования являются разработанные на основании полученных результатов рекомендации для психолога и матерей по формированию полноценных детско-родительских отношений, направленных на становление надежного типа привязанности ребенка к матери, а также по развитию личностных свойств детей. Рекомендации направлены на развитие способности конструктивного взаимодействия между матерью и ребенком, увеличение открытости в контакте, выстраивание эмоциональной близости.

Обозначая определенные ограничения и перспективы проведенного эмпирического исследования, необходимо отметить важность изучения особенностей развития личностной сферы детей старшего дошкольного возраста в более широком контексте семейного взаимодействия включая и родительско-детскую подсистему, и подсистему супружеских отношений и родительских ролей (материнских и отцовских).

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. № 2. С. 7-14.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е изд. М.: Академический проект, 2006. 323 с.
3. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике. М.: Когито-центр, 2014. 319 с.
4. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. 2009. № 4. С. 17-32.
5. Винникотт Д. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: ЛИТУР, 2004. 395 с.
6. Мерсер Д. Что такое привязанность. СПб.: Когито-центр, 2019. 282 с.
7. Николаева Е.И. Привязанность как психологическая категория. Поведение родителей и развитие ребёнка // Народное образование. 2012. № 6. С. 221-228.
8. Пупырева Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 32 с.
9. Щипунова И.К. К постановке проблемы исследования особенностей личностной сферы дошкольников с разными типами привязанности к матери // Ярмарка научно-практических инициатив студентов. Материалы XVII межрегиональной студенческой научно-практической конференции / ред. кол. А.А. Вихман, В.В. Курунов, А.Ю. Калугин, А.А. Скорынин. Пермь: ПГГПУ, 2020. С. 262-265.
10. Эйнсворт М. Обратим ли процесс депривации? // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / ред.-сост. В.С. Мухина. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

INTERRELATION OF MOTHER-CHILD RELATIONSHIPS AND PERSONALITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF ATTACHMENT

Dorofeeva P.V.

Scientific supervisor: Sambikina O.S., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article discusses the main aspects of studying the phenomenon of a child's attachment to his mother, the features of the formation and manifestation of attachment of different types. The significance of mother-child relations and the type of attachment in the development of personality traits of preschool children is revealed. It is shown that for the formation of a psychologically healthy personality capable of establishing long-term close relationships and overcoming crises, the nature of the interaction of the child with the mother is critical. The results of an empirical study of the relationship between mother-child relationships and personality traits of preschool children with different types of attachment to their mother are presented.

Keywords: mother-child relationship; maternal education; attachment; type of attachment of the child to the mother; preschool age; personality traits of the child.

ОСОБЕННОСТИ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ ТИПОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Загородняя А.С.

Научный руководитель: Кирилова Н.А., к. психол., наук, доцент

Аннотация. В статье отражены основные аспекты изучения акцентуированных черт личности детей, параметров тревожности с характеристиками родительского отношения в зависимости от пола детей.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; акцентуации характера; школьная тревожность; младший подростковый возраст; свойства личности; половые особенности.

Введение

Семья всегда рассматривалась в науке как тот социальный институт, благодаря которому происходит интеграция личности ребенка в сложную для него систему социальных отношений и взаимодействий. Результаты этого процесса интеграции преломляются через особенности личности ребенка и в последующем выражаются в формирующемся личностном отношении к окружающим, к действительности, к деятельности. Важным фактором в данном процессе выступает влияние детско-родительских отношений на становление личности младшего подростка, вступающего в стадию трудного, нестабильного, характеризующегося всплеском физиологических и психологических изменений, возрастного периода. Взаимодействие родителя и ребенка призвано обеспечить формирование важнейших структур самосознания, развитие социально-психологических качеств и раскрытие внутреннего потенциала. Роль родителей в становлении личности ребенка можно определить, как ведущую и приоритетную (Васягина, 2013).

Исследованием взаимосвязи характера детско-родительских отношений и развития свойств личности ребенка занимались А.М. Акбаева, Ф.Х. Койчуева (2020), Л.Р. Аптикиева (2014), Н.Н. Васягина (2013), А.В. Григорьева, Р.К. Акчулпанова (2015), А.А. Мусина (2016), Р.В. Овчарова (2019). Авторы едины в своих взглядах на то, что семья выступает одним из главных институтов социализации личности ребенка, а внутрисемейные отношения играют особую роль в развитии его личностных свойств, нравственных идеалов, способов социального взаимодействия. При этом, отмечается, что опыт, который ребенок приобретает в условиях семьи, может оказаться односторонним по причине того, что родители заостряют внимание на развитии в ребенке отдельных качеств, игнорируя необходимость формирования других, важных личностных характеристик, что обуславливает трудности в личностном становлении ребенка в младшем подростковом возрасте (Григорьева, 2015).

Напротив, когда в отношениях родителей и детей преобладает теплый эмоциональный контакт, взаимоуважение, стремление родителей выстраивать сотрудничество, учитывая индивидуальность ребенка, это оказывает положительный эффект на формирование его самостоятельности в младшем подростковом возрасте (Акбаева, Койчуева, 2020).

Цель исследования: изучение особенностей взаимосвязи свойств личности младших подростков и родительского отношения в семье в зависимости от пола.

Были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. Существуют типы семей с разными детско-родительскими отношениями.
2. Существуют различия в личностных характеристиках младших подростков (тревожности и акцентуаций характера) в зависимости от типа родительского отношения.
3. Существуют особенности взаимосвязей акцентуаций характера и тревожности младших подростков и параметров родительского отношения в зависимости от типа детско-родительских отношений.
4. Мальчики-подростки и девочки-подростки различаются по тревожности и акцентуациям характера, родительским отношением к ним.
5. Существуют особенности взаимосвязи родительского отношения, тревожности и акцентуаций характера в связи с полом.

Метод

Исследование проводилось в 2020-2021 году, в нем приняли участие 104 семьи, имеющих младших подростков в возрасте 10-12 лет, обучавшихся на момент исследования в 4 классе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20», с отдельным изучением отдельных предметов. Количество мальчиков составило 55 человек (52,9 %), девочек – 49 человек (47,1 %). Среди испытуемых подростки из полных и неполных семей. Испытуемые формировались путем случайной (рандомизированной) выборки.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

1. «Методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Филлипса».
2. «Опросник Леонгарда Шмишека» для исследования акцентуаций характера.
3. «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Методами обработки данных служили: 1) критерий Шапиро-Уилка для оценки распределения значений; 2) кластерный анализ методом К-средних для выявления типов семейных отношений; 3) сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни для оценки различия в связи с типом

родительского отношения и в зависимости от пола подростков; 4) корреляционный анализ Спирмена для определения взаимосвязей свойств личности младших подростков и особенностей родительского отношения в группах с разным типом родительского отношения и в зависимости от пола.

Результаты

Были проанализированы данные по нормативным показателям акцентуаций характера, параметров родительского отношения и школьной тревожности. В результате оказалось, что младшие подростки из выборки оказались более акцентуированными, а при сопоставлении с данными, представленными Р.В. Овчаровой (2019), их родители характеризовались более отвергающим отношением к детям.

В результате применения кластерного анализа методом К-средних исходная выборка родителей была разделена на группы. В качестве основы для кластеризации были выбраны показатели Отвержение, Кооперация и Симбиоз и были выделены 2 кластера.

В первый кластер вошел 41 родитель, что составило 40,2 % от общей выборки. В данном кластере значения были сгруппированы около показателей Отвержение ($m = 14,37$), Кооперация ($m = 5,95$) и Симбиоз ($m = 3,22$). Полученные значения соответствуют относительно низкому уровню выраженности для показателей Отвержение и Симбиоз, и среднему уровню для показателя Кооперация.

Второй кластер состоял из 61 родителя (59,8 % от выборки). Значения были сгруппированы около показателей Отвержение ($m = 26,61$), Кооперация ($m = 6,59$) и Симбиоз ($m = 4,41$). Указанные значения соответствуют высокому уровню для всех показателей родительского отношения, кроме показателя Кооперация. Также как и в первом кластере, уровень выраженности соответствовал относительно среднему уровню.

Различия в акцентуациях характера, характеристиках школьной тревожности и параметрах родительского отношения между семьями с благоприятными и неблагоприятными детско-родительскими отношениями были проанализированы при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Статистически достоверные различия были получены по многим показателям личностных особенностей младших подростков.

Среди акцентуаций характера наиболее значимые результаты обнаружены для следующих показателей: Застревание, Педантичность, Гипертимность, Дистимность, Тревожность, Циклотимность, Экзальтированность и Эмотивность ($p < 0,05$).

Среди характеристик школьной тревожности были обнаружены статистически достоверные различия по показателям Переживание

социального стресса, Фрустрация потребности в достижении успеха, Страх ситуации проверки знаний, Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($p < 0,05$).

Так, в семьях с благоприятными детско-родительскими отношениями были получены достоверные положительные взаимосвязи между параметром родительского отношения Симбиоз и показателями акцентуаций Демонстративность ($r = -0,34$), Гипертимность ($r = -0,32$), Дистимность ($r = -0,33$), Циклотимность ($r = -0,32$) и Эмотивность ($r = -0,32$).

В семьях с неблагоприятными детско-родительскими отношениями были получены статистически достоверные взаимосвязи между следующими парами показателей: Отвержение и Дистимность ($r = 0,31$); Симбиоз и Педантичность ($r = 0,26$); Контроль и Неуравновешенность ($r = 0,39$); Контроль и Гипертимность ($r = -0,28$); Отношение к неудачам ребенка и Гипертимность ($r = 0,27$).

Помимо связей параметров родительского отношения с акцентуациями, были обнаружены тесные взаимосвязи между характеристиками школьной тревожности и родительским отношением.

Также выявлены различия, связанные с полом.

В группе девочек-подростков обнаружено множество статистически достоверных положительных и отрицательных взаимосвязей между параметрами родительского отношения и показателями акцентуаций. Значения коэффициентов корреляции находятся в диапазоне от 0,30 до 0,50 по модулю. Характерной особенностью для девочек является наличие взаимосвязей только с тремя (Отвержение, Симбиоз и Отношение к неудачам ребенка) из пяти параметров родительского отношения. Причем только параметр Отношение к неудачам ребенка отрицательно связан с показателями акцентуаций.

В группе мальчиков-подростков обнаружено намного меньшее количество статистически достоверных взаимосвязей между параметрами родительского отношения и акцентуациями. Причем только параметр Отвержение имеет достоверные положительные взаимосвязи с показателями акцентуаций. В частности, параметр Отвержение взаимосвязан с такими акцентуациями как Педантичность ($r = 0,33$), Дистимность ($r = 0,37$), Тревожность ($r = 0,35$). Связи оказались умеренными и характеризуют тот факт, что высокому уровню отвергающего родительского отношения соответствуют высокие значения акцентуаций, проявляющихся в инертности, плохой переключаемости, крайнем перфекционизме, депрессивности, интровертированности, тревожности и подавленном настроении. В целом родительское отношение слабо связано с личностными особенностями мальчиков-подростков.

Далее проведено сравнение параметров родительского отношения и тревожности в связи с полом.

Так, в группе девочек-подростков обнаружены статистически достоверные взаимосвязи между такими параметрами родительского отношения как Отвержение и Симбиоз и характеристиками школьной тревожности Фрустрация потребности в достижении успеха и Страх ситуации проверки знаний (корреляции в диапазоне от 0,36 до 0,55).

В группе мальчиков-подростков параметр родительского отношения Отвержение статистически достоверно положительно связан с характеристикой Переживание социального стресса ($r = 0,29$).

Обсуждение

Таким образом, акцентуации оказались существенным фактором для детско-родительских отношений и признаком астенических и стенических состояний, вызывающих трудности в обучении. Следовательно, в зависимости от выраженности акцентуаций характера и темперамента и пола подростка родители по-разному к нему относятся. Само отношение родителей в зависимости от пола сказывается в целом на учебной деятельности и школьной тревожности, в частности.

Заключение

В результате работы были сделаны следующие выводы:

1. Семьи младших подростков, различающиеся по типу родительского отношения. Обнаружено, что семьи различаются по степени благополучия отношений в семье. Определено, что младшие подростки отличаются друг от друга по уровню тревожности и выраженности акцентуаций характера в зависимости от благополучия детско-родительских отношений.
2. Для семей с неблагополучными детско-родительскими отношениями характерна большая акцентуированность младших подростков. Полученные различия описывают личностные особенности младших подростков из семей с различающимся детско-родительскими отношениями. Данные согласуются с результатами исследования А.А. Мусиной, где выявлено, что дисгармоничность семейного воспитания приводит к формированию акцентуированных черт характера, затрудняющих личностное развитие подростков (Мусина, 2016).
3. В семьях с благоприятными детско-родительскими отношениями характерна согласованность между родительским поведением и личностными особенностями ребенка, а в семьях

- с неблагоприятными детско-родительскими отношениями поведение родителей становится значимым негативным фактором для личности младшего подростка, усиливая нежелательные акцентуированные особенности ребенка. Мальчики и девочки не различаются в выраженности акцентуаций черт личности, школьной тревожности.
4. Также в целом родительское отношение не различалось к девочкам и мальчикам в выраженности. Однако половая специфика обнаружена во взаимосвязи родительского отношения со школьной тревожностью и акцентуациями черт личности младших подростков. Данные результаты подтверждают более ранние исследования.

Библиографический список

1. Акбаева А.М., Койчуева Ф.Х. Роль детско-родительских отношений на уровень сформированности самостоятельности в подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. С. 8.
2. Аптикиева Л.Р. Семья как фактор личностного развития ребенка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 7. С. 185-190.
3. Васягина Н.Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 63-69.
4. Григорьева А.В., Акчулпанова Р.К. Эмоционально-личностное развитие детей дошкольного возраста в семье // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования: Сборник научных статей международной конференции. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2015. С. 1803-1805.
5. Мусина А.А. Семейное воспитание в акцентуации психологического статуса подростков // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2016. № 2 (13). С. 24-28.
6. Овчарова Р.В. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2019. 180 с.

FEATURES OF THE PERSONALITY PROPERTIES OF YOUNGER ADOLESCENTS DEPENDING ON GENDER IN FAMILIES WITH DIFFERENT TYPES OF CHILD-PARENT RELATIONS

Zagorodnyaya A.S.

Scientific supervisor: Kirilova N.A., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article reflects the main aspects of the study of accentuated personality traits of children, anxiety parameters with characteristics of parental attitude depending on the sex of children.

Keywords: child-parent relations; character accentuation; school anxiety; younger adolescence; personality properties; sexual characteristics.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА ПРИ ВЕРТИКАЛЬНОМ И ГОРИЗОНТАЛЬНОМ ТИПАХ КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ

Захарова М.В.

Научный руководитель: Дубровина О.И., к.психол.н., доцент

Аннотация. В данной статье на основе теоретического анализа и обобщения литературных данных рассматриваются особенности построения коммуникативного имиджа личности при вертикальном и горизонтальном типах карьерного развития. Коммуникативный имидж понимается как совокупность представлений, складывающихся у субъектов о специфическом общении специалиста. При анализе речевых портретов представителей разных профессий выявлены различия формирования культуры общения в связи с целью и влиянием осуществляемой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативный имидж; коммуникативная культура; профессиональный имидж; вертикальный тип карьеры; горизонтальный тип карьеры.

Введение

В данной работе рассматривается профессиональный коммуникативный имидж, понимаемый как совокупность представлений, складывающихся у субъектов о специфическом общении специалиста с применением профессионального дискурса, которое направлено на решение рабочих задач. В лингвистической литературе проанализированы различные аспекты речи преподавателей, врачей, военнослужащих, актеров, журналистов, бизнесменов, менеджеров среднего звена, художников. В работах освещаются коммуникативные стратегии и имиджи представителей соответствующих профессий. В методических рекомендациях по развитию навыков общения даются рекомендации, не учитывающие специфику речевых портретов работников, что *определяет постановку проблемы*. Испытывая затруднения по поводу профессионального и карьерного развития, сотрудники могут обращаться к консультантам, которые при построении коммуникативного имиджа используют общие методики, техники и механизмы работы, в то время как, коммуникативный имидж имеет цели, различающиеся при развитии по вертикальной или горизонтальной карьерной траектории.

Целью работы является выявление особенностей формирования коммуникативного имиджа при разных типах карьерного развития на основе теоретического анализа и обобщения литературных данных. Выявленные особенности могут быть использованы консультантами, работающими по вопросам карьерного развития, для построения актуального коммуникативного имиджа.

Имидж выступает инструментом вспомогательного характера в налаживании положительных отношений с окружающими. Неотъемлемой частью имиджа являются коммуникативные навыки человека, от развития которых зависит успешность деятельности человека в целом.

Результаты

Анализируя структуру общения, Г. М. Андреева выделяет в нем взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную (Андреева, 2001). Коммуникативное общение – это процесс обмена информацией между собеседниками. Перцептивная сторона общения – это процесс восприятия собеседниками друг друга, создание атмосферы взаимопонимания. Интерактивная сторона общения включает в себя создание определенных условий для эффективного построения взаимодействия людей.

Коммуникативные способности личности не являются врожденными, развитие коммуникативных навыков личности имеет огромное значение и влияет на коммуникацию с другими людьми, жизнедеятельность и профессиональное развитие человека.

Сегодня роль профессионального имиджа как презентации и утверждения уникальности субъекта обеспечивает профессиональную идентификацию и саморазвитие личности. Для разработки принципов технологий, направленных на оптимизацию имиджа, служат работы по проблемам профессионального роста и самоопределения В.Г. Асеева, Е.Н. Богданова, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Л.Г. Лаптева, А.К. Марковой, В.Г. Михайловского, Д.Э. Орбан, А.Ю. Панасюка, А.А. Реана, рассматривающие профессиональное развитие как единый процесс достижения соответствия субъекта деятельности требованиям профессии. Процесс построения имиджа зависит от самого работника и от личностных особенностей коллег, их пола, возраста, а также от опыта, знаний, национальности и других факторов. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о профессиональных качествах сотрудника. Имидж работника включает индивидуальные и личностные качества, коммуникативные особенности профессиональной деятельности и поведения.

Термин коммуникативный имидж понимается как сложный интегративный феномен, включающий лингвистические, психологические, социальные умения, обеспечивающие возможность личности осуществлять межъязыковое общение (Соколова, 1995).

Обобщая исследования природы коммуникативного имиджа (В.С. Грехнев, С.Б. Елканов, В.А. Кан-Калик, В.В. Соколова, Г.С. Трофимова и др.), выделим компоненты его структурного строения:

- способность адекватно реагировать на окружающую действительность и регулировать свое эмоциональное состояние;
- объективный переносить мысли из внутреннего плана во внешний;
- обладать речевыми умениями, которые субъективно свидетельствуют об уровне образованности человека.

Представители различных сфер профессиональной деятельности в процессе построения карьеры овладевают навыками в разной степени не только из-за индивидуальных особенностей, но и под влиянием осуществляемой деятельности.

Американская Национальная ассоциация колледжей и работодателей (NACE) в 2018 году выделила двенадцать качества соискателей, которые привлекают работодателей, одним из которых является навык эффективного общения. Претендентов на управленческие вакансии оцениваются на наличие навыков эффективной коммуникации более тщательно, так как существует субъективная корреляция с успешностью вверенной в подчинение структуры или персонала.

Ю.П. Тимофеев ввел понятие «коммуникативной профессии» и предложил классифицировать их на две большие группы. К первой группе он отнес специальности, в которых общение отождествляется с профессиональной деятельностью (например, педагог, диктор, комментатор, экскурсовод). Вторую группу составили профессии, для которых общение является важным способом достижения эффективности работы: такие профессии в сфере услуг, как продавец, официант, кассир и т. д. (Тимофеев, 1996).

При вертикальном типе карьерного роста большая доля рабочего времени уходит на коммуникацию. Достигнув высшего положения в иерархической структуре организации, сотрудник меняет роль предметного специалиста, решающего профессиональные задачи, на роль публичной личности, где более оценивается его умение чувствовать и находить общий язык с самыми различными аудиториями, чувство юмора, харизма. Эффективность публичного выступления перед коллективом сотрудников зависит не от доказательного материала, представленного аудитории, а от того, насколько докладчик расположил к себе аудиторию.

Коммуникативный имидж первостепенен в публичных профессиях, где он является основным инструментом воздействия на зрителя, концентрированным выражением эмоционального посыла, одним из главных элементов любого представления, а потому является частью профессиональной подготовки политиков и государственных деятелей, спортсменов, арт-профессионалов и журналистов.

Коммуникативную культуру военнослужащих изучает Н.В. Багрянская, которая выделяет ее особенности: соблюдение субординации, асимметричность общения, специфику речевого поведения, в которой доминируют монологичность, категоричность, повышенная громкость, лаконичность, подчеркнутая неэмоциональность речи (Багрянская, 2002).

Представители профессий с преимущественно горизонтальным типом карьеры имеют свои особенности построения коммуникативного имиджа. Работники сферы гостеприимства и сервиса используются следующие принципы речевого воздействия: доступность, ассоциативность, экспрессивность, сенсорность и интенсивность. В основе создания позитивного коммуникативного имиджа работников предприятия лежит: вежливость, корректность и сдержанность, тактичность, скромность, точность и пунктуальность, предупредительность как стремление первым оказать любезность.

Наиболее изученным является педагогическое общение, представленное в работах Е.Л. Ерохиной, Н.В. Ладыженской, Н.А. Мруць и др. Центральное место коммуникативного имиджа педагога занимает речь, включающая логическое ударение, лаконичность, интонацию. По мнению Г.П. Максимовой, педагогический голос должен обладать: приятным тембром, широким диапазоном, подвижностью, а также выносливостью, способностью выдерживать большую голосовую нагрузку (Максимова, 2000). Позитивный имидж учителя в сфере общения является образцом для формирования коммуникативных умений обучаемых, поэтому под коммуникативным имиджем учителя понимается сложное интегративное образование, которое обеспечивает успешную реализацию основных педагогических задач: владение лингвистическими и психологическими законами общения; умение установить психологический контакт и поддержать благоприятную атмосферу.

Изучая музейный коммуникативный имидж, исследователи выделяют ролевой характер, высокую степень эмоциональности, создание условий обратной связи, реализацию исследовательского потенциала экскурсантов, умение концентрировать внимание на включенных в маршрут экспонатах (Паудяль, 2014). Музейная коммуникация направлена на создание ситуации, когда посетитель включается в качестве полноправного участника в процесс коммуникации, выступает активным собеседником и партнером экскурсовода.

Заключение

При теоретическом анализе литературных данных было выявлено различие особенностей построения коммуникативного имиджа при вертикальном и горизонтальном типах карьерного развития:

- при вертикальном типе карьеры коммуникативный имидж является основным инструментом самопрезентации, утверждения уникальности

и воздействия на подчиненных, на нем строится профессиональная деятельность;

- при горизонтальном типе карьеры коммуникативный имидж направлен на включение работником лица, с которым он взаимодействует при выполнении профессиональных обязанностей, в качестве полноправного участника в процесс коммуникации.

Конечной целью оптимизации формирования имиджа является индивидуальная, личностная и субъектно-деятельностная самореализация субъекта-прообраза в коммуникативном взаимодействии, направленная на совершенствование его профессиональной и личностной Я-концепции работника в ее связях с Я-концепциями других участников имиджевого взаимодействия.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Багрянская Н.В. Речевая деятельность военнослужащих в сфере официальных отношений // Культура общения и ее формирование. Вып. 9. Воронеж: Истоки, 2002. С. 65–66.
3. Ерохина Е.Л. Педагогическая рецензия как профессиональный жанр письменной речи учителя // Человек в информационном пространстве. Ярославль, 2003. С. 124-130.
4. Ладыженская Н.В. Жанры педагогического общения в дистанционном обучении // Человек в информационном пространстве. Ярославль; Воронеж, 2005. Вып. 4. С. 32–39.
5. Максимова Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности. Ростов н/Д, 2000. 189 с.
6. Мруць Н.А. Особенности коммуникативного поведения российского учителя // Язык и национальная культура. Воронеж: ВГУ, 1997. С. 45-46.
7. Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В. Музейная коммуникация в современном социокультурном пространстве // Актуальные проблемы русского языка и культуры речи. Иваново, 2014. С. 44-56.
8. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. 205 с.
9. Тимофеев Ю.П. Профессиональное общение и его развитие с помощью видеотренинга: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996. 423 с.

FEATURES OF BUILDING A COMMUNICATIVE IMAGE WITH VERTICAL AND HORIZONTAL TYPES OF CAREER DEVELOPMENT

Zakharova M. V.

Scientific supervisor: Dubrovina O.I., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. In this article, based on the theoretical analysis and generalization of literary data, the features of building a communicative image of a person with vertical and horizontal types of career development are considered. The analysis of speech portraits of representatives of different professions revealed differences in the formation of a culture of communication in connection with the purpose of professional activity.

Keywords: communicative image; communicative culture; professional image; vertical career type; horizontal career type.

КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Зуева Л.Е.

Научный руководитель: Хотинец В.Ю., д.психол.н., профессор

Аннотация. В настоящее время в классах с инклюзивной формой обучения используются методы совместной работы с родителями и учащимися. Для участия в совместной работе у школьников с ограниченными возможностями здоровья должны быть сформированы социальные навыки, формирование которых осуществляется средствами интерактивных методов, таких как игротерапия, конкурсная деятельность, приключенческая педагогика, кейстадии, синквейны, тренинги, арт-терапия, портфолио, музейная педагогика и др. В статье демонстрируется конкурсная деятельность как одна из форм работы с семьей, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование; социально-психологическая адаптация; сопровождение родителей; конкурсная деятельность; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уделяется достаточно большое внимание. Для таких детей, контакт которых с окружающим миром сужен, неизмеримо возрастает роль семьи. Семье принадлежат значительные возможности в решении таких вопросов, как воспитание детей, включение их в социальные и трудовые сферы, становление детей как активных членов общества. На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности (Зуева, 2021).

Психолого-педагогические трудности и проблемы инклюзивного образования заключаются в следующем: непринятие идеологии инклюзивного образования и детей с ОВЗ; трудности в понимании и реализации подходов к их обучению; нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ; неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ; трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ (Семаго, 2011).

В то же время эффективная реализация включения такого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (Назарова, 2000). Для того, чтобы сделать первые шаги к организации инклюзивного процесса, необходимо создать инклюзивную образовательную среду, формируемую целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим

в междисциплинарном сотрудничестве, усвоивших ценности инклюзивной культуры, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

Для успешной адаптации и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. Сопровождение родителей детей с ОВЗ проходит через консультирование, организацию родителей в семейные клубы и др. Консультации, которые проводятся по индивидуальным запросам родителей, помогают решить многие вопросы и избежать ошибок в воспитательно-образовательном процессе. Вся работа с родителями, воспитывающими детей с особыми нуждами, направлена на преодоление их социальной беспомощности за счет повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребенком, совместно выполняемых домашних заданий и рекомендаций специалистов, взаимодействия с другими родителями в рамках групповой работы.

Задачи по активизации родителей, имеющих ребенка с ОВЗ, разрешаются разными методами и средствами. Поделимся профессиональным опытом включения семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, в конкурсную деятельность. В работе с родителями мы определили для себя понятие «партнерство», поскольку оно наиболее точно отражает идеальный тип совместной деятельности родителей и специалистов.

Исходя из всего вышесказанного, учитывая проблемы, возникающие в семьях, где воспитываются дети с ОВЗ, мы определили общую цель психолого-педагогической работы с родителями таких детей: сопровождение семей по участию в различных конкурсах для более успешной социальной адаптации детей с ОВЗ.

Для достижения цели определен ряд задач:

- 1) познакомить и организовать участие семьи в детско-родительских конкурсах различных уровней;
- 2) обеспечить методическую помощь и поддержку;
- 3) принять участие в конкурсе.

Так, нами был проведен вокальный конкурс непрофессиональных исполнителей Орджоникидзевского района города Перми «Нам песня строить и жить помогает!». В нем принял участие 1 ребенок инвалид с диагнозом нарушение зрения. Принимать участие в данном конкурсе ему помогала мама. Данный вокальный конкурс послужил в раскрытии у ребенка таланта чтеца: от невнятной речи мы услышали выразительное громкое прочтение стихов. Ребенок всегда отличался замкнутостью, малообщительностью, контакт со сверстниками налажен не был, в общении

с мамой также были трудности. В возрасте 7 лет участие в конкурсной деятельности было впервые. После совместного с мамой участия мальчик стал более общительным с детьми и родителями.

Для детей и родителей на территории учреждения был организован смотр-конкурс зимних построек, в котором они приняли активное участие, в том числе, семьи, имеющих детей с ОВЗ. Дети создали своими руками из заранее подготовленного в домашних условиях тканевого материала сказочные персонажи, заполнив их снегом, оформили елку с кукольными ангелочками. Тем самым, были решены три важных задачи: привлечение родителей к совместной деятельности, организация территории в зимний период времени и приобретение развивающих игр в кабинет педагога-психолога. Конкурс послужил мощным толчком в воспитании социальных и трудовых навыков детей с ОВЗ при совместной деятельности с родителями.

На родительской встрече благодарные родители и дети вручили нам газету с добрыми пожеланиями. Родители осознают, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху; формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка.

В результате участия в конкурсном движении родители становятся более активными, начинают проявлять интерес к жизни в образовательной организации и классе, активно участвовать в совместных мероприятиях. Важно отметить, в семьях налаживается благоприятный психологический климат, способствующий успешному образовательному процессу и адаптации в образовательном учреждении.

Библиографический список

1. Зуева Л.Е., Хотинец В.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей начальной школы с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе образовательного учреждения // Открытый мир: объединяем усилия : матер. V Всерос. науч.- практич. конф. (19 ноября 2021 г., г. Пермь, Россия) / ред. кол. О.Р. Ворошнина, Л.В. Коломийченко. Пермь: ПГГПУ, 2020. С. 140-143.
2. Назарова Н.М. Специальная педагогика // Научные основания специальной педагогики. 2000. № 2. С. 4-5.
3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной. М.: ВЛАДОС, 2013. 528 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович Т.П., Дмитриева И.Е., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51-59.

COMPETITIVE ACTIVITY AS A FORM ACTIVATION OF A FAMILY WITH A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zueva L.E.

Scientific supervisor: Khotinets V.Y., Doctor of Psychology, Professor

Abstract. Currently, in classes with an inclusive form of education, methods of joint work with parents and students are used. To participate in joint work, students with disabilities must have social skills, the formation of which is carried out by means of interactive methods, such as game therapy, competitive activities, adventure pedagogy, key stages, cinquaines, trainings, art therapy, portfolio, museum pedagogy, etc. The article demonstrates competitive activity as one of the forms of work with a family with a child with special educational needs.

Keywords: inclusive education; socio-psychological adaptation; parental support; competitive activities; children with disabilities.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТАТАРСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

Ибраева Р.Р.

Научный руководитель: Таллибулина М.Т., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлен краткий обзор существующих кросс-культурных исследований студентов русской и татарской национальности; цель, гипотеза и организация нашего исследования; результаты корреляционного анализа показателей эмоционального интеллекта и показателей конфликтности у студентов татарской и русской национальности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; конфликтность; агрессивность; кросс-культурное исследование.

Введение

Психологические исследования конфликтного поведения начались в середине прошлого столетия в США и на сегодняшний день представляют собой хорошо разработанную область исследований. Как и многие другие формы социального поведения, наши действия в конфликтной ситуации детерминированы множеством факторов.

Среди них – личностные и ситуативные особенности, специфика восприятия конфликта. Особый интерес для психолога представляют социально-исторические детерминанты и культурная вариативность предпочтения тех или иных стратегий поведения в конфликте.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных данной проблеме, она не утратила своей актуальности. Во многом это связано с глобальными социокультурными трансформациями, переживаемыми современным обществом (Стефаненко, 2006).

Анализ научной литературы также показал, что исследований кросс-культурных особенностей русских и татарских студентов крайне мало, при этом они содержат противоречивые данные.

Одной из таких работ является исследование, проведенное М.Р. Хайрутдиновой, которой были изучены кросс-культурные особенности духовно-нравственных качеств русских и татарских студентов. Ценность этого исследования заключается в том, что в нем показаны кросс-культурные особенности, которые могут влиять на психологический климат в учебных группах студентов русской и татарской национальностей. Однако в исследовании М.Р. Хайрутдиновой, не было выявлено значимых различий в личностных и духовно-нравственных качествах студентов русской и татарской национальностей (Хайрутдинова, 2015).

Такие исследователи, как И.М. Юсупов, А.И. Вишняков, О.С. Карымова, Е.А. Трифонова указывают на то, что татары, в том числе и студенты, менее толерантны по отношению к другим людям, особенно к представителям других этнических групп, чем русские (Трифопова, 2018).

В то же время, А.Ш. Юсупова, Г.А. Набиуллина и Г.Н. Галимова пишут, что терпимость и толерантность относятся к основным ментальным качествам татар, а культура общения и этикет играют важную роль в их коммуникативном поведении (Юсупова, Набиуллина, Галимова, 2018).

Тем самым, мы видим, что существует необходимость уточнения существующих психологических особенностей студентов русской и татарской национальности.

При этом мы считаем, что на данный момент актуальным является именно уточнение данных по особенностям конфликтного поведения, так как на территории Пермского края проживает татароязычная этнографическая группа, в состав которой входит примерно 200 тысяч человек. При этом учитывая социально-экономическую нестабильность, психологически неблагоприятные условия современного мира, несомненно важным остается недопущение межнациональных конфликтов, а также быстрое и продуктивное их устранение.

Так же стоит заметить, что фактически любой конфликт связан с проявлениями эмоциональных реакций, способностью их контролировать, выражать и идентифицировать.

Именно поэтому *целью* работы является выявление, сравнение и нахождение взаимосвязей особенностей агрессивного и конфликтного поведения и эмоционального интеллекта студентов русской и татарской национальности.

В ходе исследования была подвергнута эмпирической проверке следующая *гипотеза*: существует специфика взаимосвязей показателей эмоционально интеллекта с показателями конфликтности у студентов татарской и русской национальности.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез был использован теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ряд стандартизированных методик использовался для сбора данных, а для обработки результатов – методы математической статистики и качественного анализа данных.

Метод

Исследование проводилось на выборке студентов русской и татарской национальности, обучающихся в разных учебных заведениях г. Перми.

В исследовании всего принимали участие 80 человек. 40 студентов русской (20 юношей и 20 девушек) и 40 студентов татарской национальности (также 20 юношей и 20 девушек) в возрастном диапазоне 19-24 лет.

Для выявления ведущих стилей общения и поведения в конфликте, а также для выявления склонности субъекта к конфликтности были использованы следующие методики:

- Диагностическая методика К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях».
- Диагностическая методика Е. П. Ильина и П. А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность».

Для диагностики различных аспектов эмоционального интеллекта:

- Диагностическая методика определения эмоционального интеллекта Д.В. Люсина «ЭМИн».

Результаты

Для проверки гипотезы был проведён корреляционный анализ К.Пирсона в выборках русских и татарских студентов. Анализ данных помог выделить обширное количество общих взаимосвязей между показателями конфликтности с показателями эмоционального интеллекта у студентов русской и татарской национальности. Так, общими для обеих групп являются взаимосвязи показателей «конфликтность», «вспыльчивость» и «обидчивость» с показателями «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями» и «внутриличностный эмоциональный интеллект».

Соответственно, чем выше уровень эмоционального интеллекта у студентов татарской и русской национальности, чем больше они умеют отслеживать и управлять своими эмоциями, тем менее обидчивы, менее чувствительны к несоответствию своих представлений по отношению к другим людям, более способны контролировать негативные эмоциональные реакции. И напротив, чем ниже уровень эмоционального интеллекта у студентов, тем более обидчивы и критичны они будут по отношению к окружающим людям.

Взаимосвязь показателей «Контроль экспрессии» и показателей «Вспыльчивость» и «Обидчивость» говорит нам о том, что чем лучше студенты русской и татарской национальности умеют контролировать выражение своих эмоций, тем менее они склонны к обидам и неконтролируемому эмоциональному поведению в ситуации конфликта. И напротив, чем хуже студенты татарской национальности способны контролировать эмоциональную экспрессию, тем чаще их задевает и обижает

поведение других людей, а также они более вспыльчивы в ситуации конфликтов.

Учитывая взаимосвязь показателя «вспыльчивость» с показателем «межличностный интеллект», можно говорить о том, что чем лучше студенты русской и татарской национальности понимают эмоции и различия других людей, тем менее аффективны их эмоциональные реакции.

Также общими являются взаимосвязь показателя «Обидчивость» с показателем «Понимание чужих эмоций» и показателя «Подозрительность» с показателем «Управление своими эмоциями». Соответственно, чем лучше студенты русской и татарской национальности понимают чужие эмоции, тем менее они склонны видеть обидные тенденции в поведении других людей. И напротив, чем меньше для студентов русской и татарской национальности будут понятны чужие чувства и эмоции, тем более обидчивы они будут. Также чем лучше студенты обладают навыками саморегуляции эмоций, тем менее они подозрительны к поведению окружающих.

Можно предположить, что все данные общие взаимосвязи конфликтности с показателями эмоционального интеллекта можно встретить не только в выборке студентов русской и татарской национальности, но и в выборках студентов других национальностей. Соответственно данные взаимосвязи могут характеризовать не специфику взаимосвязей конфликтности и эмоционального интеллекта студентов русской и татарской национальности, а являться общей спецификой взаимосвязей параметров конфликтности для генеральной совокупности.

Специфичными взаимосвязями показателей в выборке русских студентов являются:

1. Взаимосвязь показателя «сотрудничество» с показателем «понимание своих эмоций». Это свидетельствует о том, что чем лучше студент русской национальности идентифицирует свое эмоциональное состояние, тем более он склонен к позитивному взаимодействию для достижения общей цели с другими людьми. И напротив, чем сложнее происходит идентификация своего эмоционального состояния, тем труднее выстроить сотрудничество с окружающими.
2. Взаимосвязи показателя «понимание чужих эмоций» с показателями «конфликтность», «вспыльчивость». Тем самым, чем успешнее студент русской национальности понимает эмоциональное состояние других людей, тем меньше в нем проявляется стремление к вступлению в конфликтную ситуацию, и тем больше он сдержан. При этом чем более конфликтен и вспыльчив студент русской национальности, тем сложнее ему понимать чужое эмоциональное состояние.

3. Взаимосвязь показателя «Обидчивость» с показателями «контроль экспрессии», «межличностный эмоциональный интеллект». Данная взаимосвязь говорит о том, что чем меньше студент русской национальности понимает чужие эмоции и состояния, тем более он склонен к чувствованию обиды, и, напротив, чем более скрытен в своих эмоциях, чем более склонен заменять переживаемое эмоциональное состояние другим, тем менее он склонен к приверженности обиды.
4. Взаимосвязь показателя «Подозрительность» с показателем «внутриличностный эмоциональный интеллект». Можно говорить о том, что чем более недоверчив, опасливо-осторожен к поведению других людей, тем сложнее ему оценивать и регулировать свое эмоциональное состояние. И напротив, чем лучше студенту русской национальности удастся регулировать свое эмоциональное состояние, тем менее он подозрителен к окружающим.

Специфичными взаимосвязями показателей в выборке студентов татарской национальности является взаимосвязь показателя «Подозрительность» с показателями «понимание чужих эмоций», «понимание своих эмоций», «межличностный эмоциональный интеллект». Это свидетельствует о том, что чем хуже студенты татарской национальности понимают свои и чужие эмоции, тем более они не склонны проявлять доверие к другим людям.

Заключение

Мы можем сказать, что специфика взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и конфликтности существует в выборке и студентов русской национальности и в выборке студентов татарской национальности, что полностью подтверждает нашу гипотезу о существовании данной специфики.

Библиографический список

1. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2006. 368 с.
2. Трифонова С.А. Тенденции трансформации этнической идентичности в различных этнокультурных группах современной молодежи // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе: материалы VIII межд. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 331-339.
3. Хайрутдинова М.Р. Исследование духовно-нравственных качеств студентов русской и татарской национальности // Вестник ТГГПУ. 2015. № 2 (40). С. 340-344.
4. Юсупова А.Ш., Набиуллина Г.А., Галимова Г.Н. Речевые стереотипы в языковом этикете татарской и турецкой этнокультур // Вестник ЧГУ. 2018. № 4. С. 328-336.

**THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND
FEATURES OF CONFLICT BEHAVIOR AMONG STUDENTS OF TATAR
AND RUSSIAN NATIONALITY**

Ibraeva R.R.

Scientific supervisor: Tallibulina M.T., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article touches upon the issue of Russian and Tatar students' cross-cultural studies. In the course of the work, the purpose, hypothesis, and organization of the research, the results of the correlation analysis of indicators of emotional intelligence and indicators of conflict among students of Tatar and Russian nationality.

Keywords: emotional intelligence; conflict; aggressiveness; cross-cultural research.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СВЯЗИ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ПЕДАГОГОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Ильиных А.А.

Научный руководитель: Смирнов Д.О., к.психол.н., доцент

Аннотация. Данное исследование посвящается изучению управленческой компетентности педагогов городских и сельских средних общеобразовательных школ. Произведен теоретический анализ литературных источников с последующим формулированием определения управленческой компетентности педагога. Эмпирически исследована взаимосвязь ценностных ориентаций с управленческой компетентностью педагогов, определена структура управленческой компетентности педагогов в обеих группах. Исследование включает в себя использование стандартизированных методов и проведение статистических анализов. В исследовании приняли участие 60 педагогов г. Красновишерск, Пермского края и сельской местности Красновишерского ГО, Пермского края.

Ключевые слова: управленческая компетентность педагогов; ценностные ориентации; структура управленческой компетентности.

Введение

В современном мире ФГОС ВО показывает потребность современной системы образования в педагогах, способных планировать и организовывать свою профессиональную деятельность и учебно-познавательную деятельность обучающихся, обеспечив при этом высокое качество их обучения и воспитания. Целостный подход к подготовке современного менеджера-педагога можно разработать на базе понятия «управленческой компетентности», объединяющего деятельностные и личностные аспекты работы педагога, требующего универсальной управленческой подготовки и опыта организаторской деятельности (Леванова, 2016). Актуальность заключается в том, что в современном образовании существует необходимость в педагогах обладающих управленческой компетентностью как в городе, так и в сельской местности. При этом подготовка таких специалистов осуществляется с отставанием от запросов практики, ее совершенствование во многом зависит от разработки новых образовательных курсов, современных информационных технологий и методик обучения (Леванова, 2016). Также выходом из сложившейся ситуации может стать изменение структуры ценностных ориентаций педагогов, актуализация общечеловеческих ценностей.

Объект: управленческая компетентность педагогов.

Цель: изучение связи управленческой компетентности с особенностями ценностных ориентаций у педагогов городских и сельских средних общеобразовательных школ.

Гипотезы:

1. Компоненты управленческой компетентности педагогов находят связи с их ценностными ориентациями и образуют факторную структуру соответствующую построенной теоретической модели: целеполагание и прогнозирование, организационные и коммуникативные способности, аналитичность, профессиональная мотивация, гибкость мышления, эмоциональный интеллект.
2. Управленческая компетентность педагогов городских и сельских общеобразовательных школ будет обнаруживать свою специфику при сохранении общей структуры. При этом мы будем ожидать более высоких показателей управленческой компетентности у городских педагогов по показателям методики «Способность к прогнозированию», организаторские склонности, профессиональная мотивация, а у сельских педагогов по показателям эмоционального интеллекта, коммуникативные склонности.

Метод

Исследование проведено в 2020-2021 году. Выборку составили педагоги средних общеобразовательных школ г. Красновишерска и Красновишерского ГО. Общее количество – 60 человек. Для проведения эмпирического исследования общая выборка разделена на 2 группы по 30 человек в зависимости от их территориального расположения: 1 группа – педагоги г. Красновишерска, 2 группа – педагоги сельской местности Красновишерского ГО.

В ходе эмпирического исследования использованы следующие методики: «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин; Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл); Методика-тест «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш; Мотивация профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана); Ценностный опросник Шварца; а также использованы следующие методы математической обработки данных: корреляционный анализ по Пирсону, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок и факторный анализ с последующим «Varimax normalized» вращением.

Результаты и их обсуждение

1. В ходе теоретического анализа было сформулировано понятие «Управленческая компетентность» – интегральная характеристика личности, включающая в себя способность педагога к целеполаганию и прогнозированию, наличие организаторских и коммуникативных способностей, аналитичность, высокую профессиональную мотивацию,

- гибкость мышления, эмоциональный интеллект. На основании сформулированного определения была предпринята попытка построения структуры управленческой компетентности педагога: «Целеполагание и прогнозирование», «Организаторские и коммуникативные способности», «Аналитичность», «Профессиональная мотивация», «Гибкость мышления», «Эмоциональный интеллект».
2. На основании корреляционного анализа установлено, что компоненты управленческой компетентности педагогов в общей выборке находят связи с ценностными ориентациями, при этом бóльшая часть из которых имеет низкий уровень достоверности, 16 из которых при увеличении уровня достоверности пропадают, что говорит о их нахождении на периферии структуры взаимосвязей, и 5 связей имеют высокий уровень достоверности, и образуют основные центральные связи управленческой компетентности и ценностных ориентаций в общей выборке, а именно гибкость мышления и самостоятельность, способность к обоснованию и сохранение безопасности, эмоциональная осведомленность и достижение социального статуса. То есть в целом можно говорить о включенности ценностных ориентаций в структуру управленческой компетентности педагогов.
 3. Структура управленческой компетентности педагогов в общей выборке, на основании факторного анализа, состоит из 4 компонентов: «Осознанность» (способность педагогов, обладающих высокой эмоциональной осведомленностью, к прогнозированию, целеполаганию, доказательности), «Эмоциональный интеллект» (способность к управлению своими эмоциями и поведением, эмпатии, распознаванию эмоций других людей), «Организаторские способности» (организаторские склонности педагога, пластичность, аналитические навыки), «Мотивация – коммуникативные способности» (мотивационный компонент, характеризующийся обратной связью к коммуникативным способностям).
 4. На основании Т-критерия Стьюдента определена специфика выраженности параметров управленческой компетентности и ценностных ориентаций в обеих группах педагогов. В группе педагогов города коммуникативные склонности, эмпатия, распознавание эмоций других людей, власть на уровне нормативных идеалов, традиции и безопасность на уровне индивидуальных приоритетов ниже, а гедонизм на уровне нормативных идеалов выше, чем в группе педагогов с сельской местности.

Педагоги города нацелены на наслаждение жизнью получение удовольствия от жизни, но по каким-либо внутренним причинам не всегда проявляют это в своей деятельности, чем педагоги сельской местности, при этом менее проявляют свои коммуникативные склонности, менее соперничают и поддерживают окружающих, в том числе обучающихся, менее нацелены на достижение социального статуса, на создание и поддержание традиций, менее нацелены на безопасность для себя и других.

Педагоги сельской местности более коммуникативные, нацелены на диалог, на вступление в социальные контакты, способны к соперничеству, на поддержание заложенных в школах традиций и сохранение безопасности в школьной среде, нацелены на достижение социального статуса, т.к. педагог в сельской местности это статусно и уважительно, при этом менее нацелены на получение удовольствия от жизни.

5. На основании корреляционного анализа по Пирсону в группах педагогов установлено, что управленческая компетентность находит свою специфику взаимосвязей с ценностными ориентациями. Установлено, что общих взаимосвязей показателей управленческой компетентности и ценностных ориентаций в группах педагогов сельских и городских школ не обнаружено. При этом обнаружены уникальные связи, в группе педагогов города - 2 взаимосвязи, в группе педагогов села - 8 связей. В группах педагогов обнаружена положительная связь доказательности и ценности «Доброта», при этом у педагогов города на уровне нормативных ценностей, а у педагогов села на уровне профиля личности, т.е. педагоги способны обосновывать логику и представлять доказательства, желают сохранить безопасность в общении с близкими, при этом педагоги села проявляют данное желание в деятельности, а педагоги города лишь желают, но не проявляют данной ценности в жизни, возможно, ввиду недооцененности близких отношений в городской среде.

Обобщая вышесказанное, делаем вывод, что структура управленческой компетентности педагогов города слабее поддерживается с ценностными ориентациями, т.е. более рассеянная, а у сельских педагогов структура управленческой компетентности более поддерживает связь с ценностными ориентациями, т.е. структура более целостная и организованная.

6. На основании факторного анализа компонентов управленческой компетентности по методу главных компонентов с последующим «Varimax normalized» вращением установлено, что структура управленческой компетентности в группах педагогов городских и сельских средних общеобразовательных школ имеет схожую

структуру: эмоциональный интеллект, организационные и коммуникативные способности, прогностичность, - но компоненты структуры имеют различную наполненность факторами показателями, при вошедших общих показателях.

Структура управленческой компетентности в группе педагогов города, на основании факторного анализа, состоит из компонентов: «Мотивация и эмоциональный интеллект» (способность к эмпатии и распознаванию эмоций других людей при высоком уровне профессиональной мотивации и эмоциональной осведомленности), «Организаторские способности – коммуникативные способности» (полярный компонент, характеризующийся противоречием коммуникативных способностей против гибкости мышления и организаторских и аналитических способностей), «Прогностичность и самомотивация» (способность к прогнозированию, целеполаганию, видению перспектив, доказательности умения управлять своим поведением).

Структура управленческой компетентности педагогов сельской местности, на основании факторного анализа, состоит из 3 компонентов: «Прогностичность и эмоциональная осведомленность» (способность к осознанности, доказательности, перспективности при высокой профессиональной мотивации и развитой эмоциональной осведомленности), «Эмоциональный интеллект» (способность к распознаванию эмоций людей и эмпатии, к управлению своими эмоциями и поведением), «Организационные и коммуникативные способности» (организационные, коммуникативные и аналитические способности и гибкость мышления).

Отметим, что фактор «Саморегуляция» в группе городских педагогов не включен в структуру управленческой компетентности.

Заметим, что показатели «профессиональная мотивация» и «эмоциональная осведомленность» в обеих группах педагогов включены в один фактор, что говорит о значимой связи. Таким образом, для формирования внутренней положительной мотивации педагога, необходимо системно развивать и обогащать эмоциональную осведомленность педагогов.

Заключение

В современном обществе педагог начинает выступать не только, как носитель знаний, но и как управленец коллективом учащихся. Тем самым, управленческая компетентность, как одна из частей профессиональной компетентности педагога, в настоящее время наиболее актуальна для изучения (Чумаков, 2017; Бестужев-Лада, 2020).

На основании эмпирического анализа конкретизирована теоретическая структура управленческой компетентности педагогов: «Эмоциональный интеллект», «Организационные и коммуникативные способности», «Аналитичность и гибкость мышления», «Прогнозирование», «Профессиональная мотивация и эмоциональная осведомленность».

В ходе эмпирического анализа данных обе поставленные гипотезы нашли свое эмпирическое подтверждение.

Библиографический список

1. Бестужев-Лада И.В. Управление. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2020 (последняя редакция: 28.01.2020). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6867> (дата обращения: 22.10.2021)
2. Леванова Е.А. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентноспособности специалиста // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2016. Т. 10. № 3-2. С. 148-150.
3. Практическая философия: учебник для магистров экономических вузов / под ред. А.Н. Чумакова. М.: Проспект, 2017. 480 с.

MANAGERIAL COMPETENCE IN CONNECTION WITH THE VALUE ORIENTATIONS OF TEACHERS OF URBAN AND RURAL SECONDARY SCHOOLS

Ilinykh A.A.

Scientific supervisor: Smirnov D.O., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. This study is devoted to the study of managerial competence of teachers of urban and rural secondary schools. A theoretical analysis of literary sources was carried out, followed by the formulation of the definition of the managerial competence of the teacher. The interrelation of value orientations with the managerial competence of teachers is empirically investigated, the structure of the managerial competence of teachers in both groups is determined. The study includes the use of standardized methods and statistical analyses. The study involved 60 teachers of Krasnovishersk, Perm Krai and rural areas of Krasnovishersk, Perm Krai.

Keywords: managerial competence of teachers; value orientations; structure of managerial competence.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Касумова Г.З.

Научный руководитель: Гурова О.В., к.психол.н.

Аннотация. В данной статье анализируются научные знания по проблеме предупреждения девиаций у подростков, рассматриваются подходы к установлению причинной обусловленности отклоняющегося поведения, исходящие из различного осмысления общепризнанных норм. Основная задача данной статьи – осмысление форм психопрофилактической работы, соответствующих психологическим особенностям данного возрастного периода.

Ключевые слова: девиантное поведение; профилактика; подростковый возраст; психопрофилактическая деятельность.

Введение

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных периодов развития человека. Это время формирования и становления личности ребенка. В этот период влияние социальной среды и ближайшего окружения имеет определяющее значение. Несмотря на относительную кратковременность периода, он во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в этот период все большее количество подростков подвержено девиантному или отклоняющемуся от социальных норм поведению (Менделевич, 2005).

Однако на сегодняшний день отсутствует единая точка зрения для установления понятия девиантного поведения. Существуют различные подходы к определению отклоняющегося поведения, которые отталкиваются от разного осознания общепринятых мер (Шемякина, 2011). В данном вопросе мы рассмотрим основные подходы к определению девиаций.

Основная часть

Биологический объяснения девиации подразумевают некие неблагоприятные физиологические или анатомические особенности детского организма, например, дети, имеющие врожденные изъяны, которые стимулируют их антиобщественное поведение. Психологический подход, так же, как и биологический, нередко применяется к анализу криминального подхода. Данная теория рассматривает девиации в связи с разрушением и самоуничтожением личности, состоянием психических дефектов, слабоумия и психопатии. Причиной этому может быть недостаточное формирование определенных функциональных систем мозга, которые обеспечивают развитие высших психических функций. И, наконец, социологический подход, который рассматривает девиацию как отклонение

от общепринятых стереотипов поведения. Впервые социологическое объяснение нашло отражение в теории аномии, предложенной Эмилем Дюркгеймом. Он использовал данную теорию для исследования сущности, причин самоубийств. Аномия – это состояние общества, в котором часть его членов, зная о существовании обязывающих их норм, относится к ним негативно.

Таким образом, анализируя основные теории объяснения девиаций, мы можем сказать, что девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали, а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в определенный период времени (Гишинский, 2001).

Помимо анализа основных подходов к объяснению девиантного поведения, следует отметить основные условия и причины его возникновения. Причины девиаций у подростков могут быть объединены в две большие группы: особенности социальной среды и медико-биологические факторы. Первая группа причин подразумевает, во-первых, учебно-воспитательные ошибки, характеризующиеся недостаточным вниманием педагогов, неумением установить контакт с подростком и т.д. Во-вторых, конфликтные, асоциальные семьи. Отсутствие взаимопонимания, напряженность между родителями и частые ссоры негативно отражаются на воспитательном процессе ребенка. Еще одной характеристикой первой группы причин являются неполные семьи. В условиях воспитания одним родителем риск формирования патологических отношений с ребенком, основанных на требовании безусловного подчинения, достаточно высокий. Физиологической основой отклонений для второй группы причин служат отягощенная наследственность, патологии центральной нервной системы, особенности пубертатного периода. Развитию девиаций способствуют сниженные защитные механизмы и ограниченные приспособительные функции личности. Данные особенности наблюдаются при наследовании умственной недостаточности, аномальных черт характера, склонности к алкоголизму, наркомании. При изучении патологии центральной нервной системы мы можем сказать, что биологическая неполноценность нервных клеток мозга развивается при тяжелых заболеваниях на первых годах жизни, черепно-мозговых травмах. Она проявляется эмоциональной неустойчивостью, снижением адаптивных возможностей. И, наконец, особенности пубертатного периода подразумевает гормональную перестройку организма, активное созревание отделов коры головного мозга, формирование высших психических функций может проявляться заострением характерологических черт и асоциальными поступками.

Таким образом, мы можем сказать, что к отклоняющемуся поведению относятся различные действия подростков агрессивного, антисоциального, аддиктивного характера, например, алкоголизм, токсико- и наркомания, различные правонарушения и такие типично подростковые реакции, как побеги из дома, группирование со сверстниками.

Изучая формы профилактики девиантного поведения подростков, следует рассмотреть характеристики данного возраста (Ковальчук, 2010). Это период развития (от 9-11 до 14-15 лет), который называют отроческим, или подростковым. Для него характерны: доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, эмоционально комфортных потребностей; решающая роль школы в удовлетворении познавательных и социально-психологических потребностей; возрастающая способность противостоять отрицательным влияниям среды и т.д.

Проблема профилактики нарушений в поведении у несовершеннолетних является особо актуальной, в связи с тем, что именно в этом возрасте происходит формирование основных стратегий поведения, самореализации, утверждения себя как личности, саморегуляции, эмпирически нарабатывается багаж социальных знаний и навыков, которые переходят вместе с подростком во взрослую жизнь. Неадекватные социальным нормам стратегии могут с легкостью переходить в более тяжкие формы – от социально-неодобряемых в асоциальные и даже в антисоциальные (Гурова, 2020).

Рассматривая социальные кризисные процессы, происходящие в современном обществе, мы понимаем, что они отрицательно влияют на психику людей, а особенно трудно в этот период подрастающему поколению. Подростков все больше отличает отчужденность, тревожность, духовная опустошенность, которые приводят к различным отклонениям в поведении, агрессивности, жестокости, росту алкоголизма, токсикомании, наркомании.

Любые проявления нарушений в поведении подростка могут представлять угрозу усугубления и закрепления, именно поэтому раннее выявление и предотвращение поведенческих отклонений у подростка – основное и значимое направление деятельности всех сотрудников, сопровождающих развитие и обучение несовершеннолетних (Гурова, 2018).

В общем понимании профилактика – это предупреждение возникновения какого-либо процесса или явления. Содержание профилактической работы с подростками заключается в выявлении группы несовершеннолетних, имеющих склонности к девиантному поведению и предупреждению проявлений его в различных формах. Профилактика – это

система общих и специальных мероприятий, направленная на предупреждение заболеваний, предохранение от чего-либо (Шилова, 2014).

Проблема раннего выявления и профилактики различных форм девиантного поведения подростков является, безусловно, актуальной, так как именно молодое поколение определяет развитие общества. Согласно мнению большинства ученых, существуют три основные сферы жизнедеятельности, которые могут способствовать формированию девиантных форм поведения: семья, школа и сфера межличностных отношений. Как правило данные сферы оказывают различное влияние на формирование личности ребенка – каждый случай индивидуален и требует особого внимания и подхода. В целом, нельзя утверждать, что девиации детерминированы какой-то сферой влияния в большей или меньшей степени, необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому случаю и выявлять доминирующие факторы воздействия, а также «уязвимые места» формирующейся личности.

Профилактика девиантного поведения среди подростков является одной из актуальнейших задач, стоящих на современном этапе развития общества. Несмотря на множество мер, которые реализуются в рамках государственной политики по профилактике девиантного поведения, в настоящий момент данная проблематика остается достаточно сложной в связи с ростом уровня преступности, алкоголизма, наркомании, неблагополучия, среди данной возрастной категории.

Изучая труды ученых в области психологического знания, мы понимаем, что проблема профилактики девиантного поведения очень актуальна во всем мире. Раскрытие проблемы профилактики девиантного поведения подростков представлено в исследованиях: Е.А. Паршевой, С.Л. Алексеевой, И.Т. Пантелеевой, О.А. Вахрамеевой, О.О. Шемякиной, И.Г. Денисова, Л.С. Картушиной, Г.И. Макарычевой, М.А. Чуносова, И.И. Ярыгиной, О.В. Гуровой и др. Но несмотря на то, что проблема активно исследуется на протяжении многих лет, ситуация не меняется, а девиации не остаются в прошлом.

Психолого-педагогическая деятельность является ведущей в системе профилактики и коррекции отклонений в развитии детей и подростков и включает два основных аспекта: превенцию как предупреждение нарушений и интервенцию, подразумевающую коррекционную работу. Главным критерием качества психолого-педагогической помощи несовершеннолетним является ее своевременность, системность и комплексность.

По рекомендациям ВОЗ система превентивной деятельности включает первичную, вторичную и третичную профилактику, объединенной целью которой является помощь в осознании собственных действий (либо

бездействия) самим человеком; развитие его психологических ресурсов; формирование просоциальных стратегий адаптации в обществе или изменения дезадаптивных на адаптивные (Ничишина, 2018).

Результаты

Особенно значимым направлением в профилактике девиантного поведения является психопрофилактическая работа. Психопрофилактическая работа может применяться на всех уровнях профилактики в разных направлениях и формах (Беличева, 2012; Змановская, 2004; Клейберг, 2001).

Первая форма – организация социальной среды, подразумевающая детерминацию девиаций преимущественным воздействием социальной среды и ближайшего окружения ребенка, включает формирование негативного отношения к отклоняющемуся поведению общества в целом.

Вторая форма – информирование, призванное трансформировать когнитивные стереотипы, формировать знания о конструктивных стратегиях совладания с проблемами.

Третья форма – активное обучение социально важным навыкам, которые особенно успешны в работе с подростковыми группами. Тренинги, нацеленные на обучение подростков асертивным формам поведения, формирование коммуникативных навыков позволяют им противостоять отрицательному воздействию со стороны.

Четвертая форма – организация деятельности, альтернативной девиантному поведению через актуализацию творческой активности и просоциальных интересов.

Пятая форма – популяризация здорового образа жизни, предусматривающая валеологические знания, формирование личной ответственности за свое здоровье и стремление к занятиям спортом.

Шестая форма – активизация личностных ресурсов и сильных сторон личности, позволяющая выразить себя, продемонстрировать свои достоинства в социально приемлемой форме, что формирует устойчивость к негативным внешним воздействиям.

Седьмая форма – минимизация негативных последствий. Данная деятельность реализуется при осуществлении третичной профилактики при стойком девиантном поведении и имеет целью снизить вероятность рецидивов и вреда личности и окружению.

Заключение

Подводя итог можно сказать, что профилактическая деятельность осуществляется через воздействие на общество в целом, через формирование общественного мнения, влияния на социальную среду и личность.

Профилактическая работа должна осуществляться на всех уровнях и носить межведомственный характер. Важна своевременность и оперативность при выявлении нарушений и причин девиантного поведения несовершеннолетних. Только системная и комплексная, вдумчивая и ответственная работа всех субъектов профилактики, включая коррекционно-развивающую деятельность психологов, позволит добиться значимых результатов.

Изучая актуальную на сегодняшний день тему проблемы профилактики девиантного поведения подростков, мы понимаем, что психологическая профилактика отклонения должна представлять собой комплексное явление, которое включает в себя мониторинг всех факторов риска, просветительскую деятельность с семьей подростка и ближайшим социальным окружением. Помимо этого, профилактика отклоняющегося поведения должна содержать активную психологическую деятельность, которая направлена на развитие личностных ресурсов подростков с применением таких методов работы, как – тренинг, лекция, групповые задания, дискуссия, мозговой штурм, ролевые игры.

Библиографический список

1. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
2. Гишинский Я.Н. Девиантность подростков: теория, методология, эмпирическая реальность. СПб., 2001. 197 с.
3. Гурова О. В. Проблема несанкционированной графической активности в школах: специфика восприятия авторами // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 79-86.
4. Гурова О.В. Вандальное поведение подростков как правовая и психологическая проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 10. С. 76-94. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-76-94
5. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2004. 288 с.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: Юрайт, 2001. 159 с.
7. Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: пособие. М.: ВЛАДОС, 2010. 286 с.
8. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. 445 с.
9. Ничишина Т.В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье. Минск: НИО, 2018. 248 с.
10. Шемякина О.О. Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков // Психология и право. 2011. № 4. С. 77-87.
11. Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2014. 176 с.

THE CONTENT OF THE ACTIVITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST FOR THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Kasumova G.Z.

Scientific supervisor: Gurova O.V., PhD in Psychology

Abstract. This article presents views on the study of scientific knowledge on the problem of preventing the occurrence of age-related distinctive features of adolescent personality development, discusses the main approaches to the establishment of deviant behavior, which come from a different understanding of generally recognized measures. This direction is also supplemented by the study of modern analysis of the main conditions and causes of deviant behavior of adolescents. The main objective of this article is to describe the forms of psychoprophylactic work and the main psychological features of this age period.

Keywords: deviant behavior; prevention; adolescence; psychoprophylactic work.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Кириллова А.В.

Научный руководитель: Таллибулина М.Т., к.психол.н., доцент

Аннотация. Данная исследовательская работа направлена на изучение конфликтологической компетентности студентов психологического факультета. Был проведен теоретический анализ понятий конфликт, конфликтная компетентность, конфликтологическая компетентность. Проведен анализ подходов к изучению конфликтологической компетентности Н.И. Леонова, О.И. Щербаковой, А.Б. Немковой, Л.Н. Цой, Т.Б. Беляевой, М.Б. Башкина. Под конфликтологической компетентностью психолога образования понимается интегративная характеристика его личности, проявляющаяся в теоретической подготовленности и способности диагностировать, анализировать, регулировать и разрешать конфликтные ситуации в образовательной сфере, максимально минимизируя их деструктивные последствия.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность; конфликт; стратегии поведения личности в конфликте; психологическая разумность; эмоциональный интеллект; психолог образования.

Последние годы характеризуются высокой напряженностью, неопределенностью, высоким уровнем стресса у населения. В образовательной среде также происходят изменения, которые приводят к росту напряженности. Что приводит к конфликтам. Современные школы нуждаются в компетентных специалистах, способных применять свои знания в условиях постоянных изменений. Психолог должен владеть технологией решения конфликтов, что, в свою очередь, зависит от его конфликтологической компетентности. Поэтому, так актуальны психологи в образовательных учреждениях, как профессионалы, помогающие регулировать и разрешать конфликты.

В отечественной психологии уделяется большое внимание рассмотрению проблемы конфликта и конфликтологической компетентности в аспекте различных видов профессиональной деятельности. В определении понятия конфликтологическая компетентность нет единого мнения, и оно имеет ряд схожих понятий – конфликтологическая компетенция, конфликтная компетентность, конфликтологическая грамотность, конфликтологическая культура.

Г.В. Чекмарева рассматривает конфликтологическую компетентность как совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях. Н.В. Масюкевич рассматривает конфликтологическую компетентность как осведомленность о диапазоне

возможных стратегий поведения в конфликте, способность использовать ту или иную в зависимости от ситуации. А.Б. Немкова дает следующее определение – способность и готовность к осуществлению деятельности по профилактике конфликта, в реальном конфликте как способность и готовность минимизировать деструктивные формы конфликта и перевести их в конструктивное русло. Н.И. Леонов говорит о том, что конфликтологическая компетентность – это системное, многокомпонентное образование профессионально важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих особенностей, способствующее конструктивному разрешению конфликтов между субъектами (Беляева, 2018).

В настоящее время в психологической литературе отсутствует общепринятый исследователями подход к рассмотрению структурных составляющих конфликтологической компетентности. Анализ взглядов Н.И. Леонова, Т.Б. Беляева, А.Б. Немковой, М.Б. Башкина и других исследователей позволил нам сформулировать свою точку зрения на эту проблему. На основе анализа структуры конфликтологической компетентности нами были выбраны следующие компоненты: личностный, когнитивный, коммуникативный, эмоционально-волевой, поведенческий.

Цель исследования – изучить особенности конфликтологической компетентности студентов психологов первого и четвертого курсов.

Гипотезы исследования:

1. Существуют значимые различия в показателях конфликтологической компетентности у студентов-психологов разных курсов. Предположительно, студенты четвертого курса имеют более выраженные показатели конфликтологической компетентности.
2. Существует специфика в структуре и характере взаимосвязей показателей конфликтологической компетентности у студентов-психологов разных курсов. Предположительно, студенты четвертого курса имеют более сложную структуру взаимосвязей, чем студенты-психологи первого курса.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ПГГПУ в апреле 2021 года. *Выборку составили* студенты психологического факультета первого и четвертого курсов очного отделения. Их них 21 студент первого курса и 19 студентов четвертого курса.

В процессе исследования были использованы следующие *методики*: тест «Оценка уровня конфликтности личности» (В.И. Андреев); опросник «Шкала психологической разумности» (Х. Конте, Р. Плутчик Б. Юнг в адаптации М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой); тест «Диагностика

коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко); опросник «Эмоциональный интеллект» (К. Барчард в адаптации Г.Г. Князева), «Тест самообладания» (А.А. Золотарева), опросник «Поведение личности в конфликте» (К. Томас, Р. Килманн - в адаптации Н.В. Гришиной).

Полученные результаты были обработаны с помощью программы Excel, а также статистически проанализированы с помощью программы Statistica 13.5.

В результате применения математических процедур анализа собранных данных (сравнительный анализ Т-критерий Стьюдента) были выявлены статистически значимые различия между показателями конфликтологической компетентности у студентов 1-го и 4-го курсов обучения. Было установлено, что старшекурсники, по сравнению со студентами первого курса, имеют более высокие показатели по шкалам эмоционального интеллекта: «позитивная экспрессивность» и «сопереживание несчастья». Что говорит о том, что студенты четвертого курса лучше анализируют собственные эмоциональные состояния и лучше распознают эмоциональные состояния другого человека, чаще проявляют положительные эмоции в общении и более расположены к проявлениям эмпатии и сочувствия. У студентов четвертого курса также более выражены показатели самообладания, следовательно, они легче принимают непредсказуемость мира, и в нестандартных ситуациях склонны реагировать взвешенно. Наконец, студенты четвертого курса имеют более высокие показатели по шкале «сотрудничество», а студенты первого курса по шкале «компромисс». Таким образом, установлено, что студенты четвертого курса, по сравнению со студентами первого курса, в ситуации конфликта чаще выбирают стратегию конструктивного диалога и мирных переговоров, тогда как студенты первого курса чаще выбирают стратегию взаимных уступок.

Данные факты свидетельствуют, что в целом студенты старшего курса обучения демонстрируют более высокий уровень развития отдельных параметров конфликтологической компетентности (эмоционально-волевого и поведенческого), однако прочие компоненты данного феномена (когнитивный, личностный и коммуникативный) не получили значимых различий в сравниваемых группах студентов. Это означает, что в процессе обучения необходимо уделять особое внимание развитию данных компонентов конфликтологической компетентности будущих психологов образования, включив соответствующие теоретические и практические дисциплины в учебный план подготовки психологов.

Гипотеза о существовании значимых различий в показателях конфликтологической компетентности у студентов-психологов первого и четвертого курсов подтвердилась частично.

Кроме того, нами были изучены особенности взаимосвязи показателей конфликтологической компетентности в группах студентов-психологов 1-го и 4-го курсов. С этой целью был проведен корреляционный анализ Пирсона. Рассмотрим обнаруженные взаимосвязи на примере когнитивного компонента конфликтологической компетентности – шкала психологической разумности.

Было установлено, что студенты четвертого курса, заинтересованные в оценке своих переживаний, сохраняют самообладание в сложных жизненных ситуациях, а у студентов первого курса заинтересованность в оценке собственных переживаний связана с осознанием собственных эмоций.

Для студентов первого курса доступность к сфере переживаний связана с высокой терпимостью к физическому или психологическому дискомфорту собеседника, но не видят пользы от обсуждения переживаний. Для студентов четвертого курса доступность к сфере переживаний связана с терпимостью жалующихся и капризничающих собеседников, с собственным гибким и широким кругозором, а также нежеланием переживать чужое несчастье.

Видят пользу от обсуждения переживаний студенты четвертого курса, которые открыты новому опыту, способны сохранять самообладание в трудных жизненных ситуациях, сохраняют гармонию сами с собой, а также предпочитают в конфликтах использовать стратегию сотрудничество и избегают стратегию соперничество. Студенты первого курса видят пользу обсуждения переживаний и в тоже время не готовы сопереживать чужому несчастью, а в конфликтных ситуациях предпочитают стратегию компромисс.

Желание обсуждать свои переживания у студентов первого курса связано с открытостью новому опыту, нетерпимостью к чужому физическому или психологическому дискомфорту, и в тоже время сопереживанию чужой радости. У студентов четвертого курса желание обсуждать свои переживания связано с гибкостью в оценках людей.

Открытость новому опыту связана с позитивной экспрессивностью студентов четвертого курса, и с нежеланием сотрудничать в конфликтных ситуациях.

Таким образом, гипотеза о существовании специфики во взаимосвязях между параметрами конфликтологической компетентности студентов-психологов первого и четвертого курсов подтвердилась. Студенты четвертого курса имеют более сложную структуру взаимосвязей показателей.

Итак, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что конфликтологическую компетентность следует рассматривать в качестве важнейшей составляющей профессиональной компетентности будущих психологов. При этом результаты эмпирической части исследования

показывают, что в настоящее время профессиональное обучение в вузе дает студентам способствует развитию эмпатии, рефлексии и первичных навыков разрешения конфликтных ситуаций. Вместе с тем, конфликтологическую подготовку будущих психологов образования следует углублять, ориентируясь на развитие когнитивных, личностных и коммуникативных составляющих данного феномена. В формировании этих качеств особую роль играют интерактивные (игровые, тренинговые) методы обучения.

Библиографический список

1. Беляева Т.Б., Беляева П.И., Васильев В.В. Развитие конфликтологической компетентности подростков с девиациями // Психология и педагогика кризисов саморазвития личности / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 98-111
2. Бисембаева А.К., Сиврикова Н.В. Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. № 4. С. 147-153
3. Дормидонтов Р.А. Формирование конфликтологической компетентности будущих психологов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 4. С. 45-48.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PARAMETERS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGIST STUDENTS AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING

Kirillova A. V.

Scientific supervisor: Tallibulina M.T., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. This research work is aimed at studying the conflictological competence of students of the Faculty of Psychology. A theoretical analysis of the concepts of conflict, conflictological competence was carried out, approaches to the study of conflictological competence of N.I. Leonova, A.B. Nemkova, T.B. Belyaeva, M.B. Bashkina. The conflictological competence of an educational psychologist is understood as an integrative characteristic of his personality, manifested in theoretical preparedness and the ability to diagnose, analyze, regulate and resolve conflict situations in the educational sphere, minimizing their destructive consequences as much as possible.

Keywords: conflictological competence; conflict; strategies of personality behavior in conflict; psychological rationality; emotional intelligence; educational psychologist.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНО-НАПРЯЖЕННЫХ СИТУАЦИЯХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ

Кожушко С.Н.

Научный руководитель: Таллибулина М.Т., к.психол.н., доцент

Аннотация. Успешно выстроенные межличностные отношения наполняют жизнь конкретного человека смыслом и положительными эмоциями. Внутренний потенциал личности реализуется в межличностных отношениях. Но существенной трудностью в установлении межличностных отношений являются межличностные конфликты и конфликт личности как таковой. В данной статье рассматривается взаимосвязь типа саморегуляции личности и стратегии поведения в конфликтно-напряженных ситуациях.

Ключевые слова: саморегуляция; конфликт; конфликтно-напряженные ситуации; межличностные отношения; поведение.

Введение

Общество как целостное образование, как совокупность индивидуальностей, характеризуется сложной системой межличностных отношений. Субъекты этих отношений не только имеют постоянную взаимосвязь, но и претерпевают столкновение взглядов, идей, мнений, позиций, характеров.

Каждый человек по-своему уникален, и, благодаря этой уникальности, не повторимости, имеет свои, зачастую ни с кем не схожие представления об окружающем его мире, и о том, как в нем можно и нужно развиваться, выстраивать отношения с другими людьми, разрешать возникающие ситуации, кроме того, каждый преследует свои, порой кардинально противоположные окружающим, цели, что неминуемо приводит к возникновению ситуаций, которые в психологии принято называть конфликтно-напряженными (конфликтными) ситуациями.

То, как ведут себя люди в возникших конфликтно-напряженных ситуациях, какую из стратегий (стилей) поведения они выбирают обусловлено, в том числе, характером саморегуляции каждого из участников и напрямую взаимосвязано с желаемым каждым из них результатом разрешения данной ситуации.

В связи с этим, важно понять, каким образом параметры саморегуляции конкретной личности взаимосвязаны с ситуацией выбора стратегии поведения в конфликтно-напряженных ситуациях.

Психологические исследования стилей конфликтного поведения начались в середине прошлого столетия в США и на сегодняшний день представляют собой хорошо разработанную область исследований.

Понятие саморегуляции достаточно полно раскрыто в отечественной психологии. При этом оно имеет различное толкование и по-разному интерпретируется в различных направлениях и школах. Проблемами саморегуляции занимались такие учёные-психологи, как И.П. Павлов, П.К. Анохин, И.М. Семенов, В.Е. Ключко. Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции принадлежит научной школе В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей, таких как А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.

Особый интерес для нас представляет вариативность предпочтения тех или иных стратегий поведения в конфликте в зависимости от личностных особенностей индивида. Как и многие другие формы социального поведения, действия личности в конфликтно-напряженных ситуациях детерминированы множеством факторов (Гришина, 2016). Среди них – личностные и ситуативные особенности, специфика восприятия конфликта, не всегда причины и факторы оказывают решающее значение на разрешение конфликтно-напряженных ситуаций, велика и все еще недостаточно изучена роль и место параметров саморегуляции личности их участников.

В силу этого актуальным становится выявление взаимосвязи стратегий поведения в конфликтно-напряженных ситуациях и типа саморегуляции личности.

Проблема исследования обусловлена, с одной стороны, как недостаточной разработанностью данной темы исследования в отечественной и зарубежной психологической науке, так и отсутствием методик для заблаговременного анализа возможности, степени частоты возникновения и силы протекания конфликтно-напряженных ситуаций, а также своевременного реагирования и разрешения в ключе максимального благоприятствования для всех заинтересованных сторон данной ситуации в работе практического психолога.

Цель: исследовать стратегии поведения личности в конфликтно-напряженных ситуациях и соотнести их со стилевыми особенностями саморегуляции личности.

Объект: стратегии поведения личности в конфликтно-напряженных ситуациях как психологический феномен.

Предмет: взаимосвязь стратегий поведения личности в конфликтно-напряженных ситуациях с параметрами ее саморегуляции.

Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что преобладающими стратегиями поведения воспитанников суворовского военного училища в конфликтно-напряженных ситуациях с учетом специфики образовательного учреждения, возрастных особенностей

и гендерной принадлежности являются: соперничество, избегание и компромисс, связанные соответственно с такими стилями саморегуляции личности как самостоятельность, а также избегание и приспособление на фоне высокого общего уровня саморегуляции. При этом меньшее распространение имеет стратегия сотрудничества.

Метод

Участники исследования

Объем выборки 80-100 воспитанников ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» мужского пола в возрасте от 14 до 15 лет.

Психодиагностический инструментарий

В процессе исследования был использован метод анализа научной литературы по изучаемой проблеме.

В дальнейшем предполагается проведение эмпирического исследования с использованием следующих методик:

- «Стратегии невербального поведения в конфликтно-напряженных ситуациях» Н.И. Леонова;
- тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдмана;
- экспресс методика «Стиль саморегуляции поведения детей» (ССПД 1-М) В.И. Моросановой;
- тест-описание «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной).

Методы анализа данных

Критерий Колмогорова-Смирнова, корреляционный анализ по методу Спирмена.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов исследования позволил сформулировать следующие выводы:

- в научной литературе отсутствуют исследования, связанные с определением взаимосвязи стратегий поведения в конфликтно-напряженных ситуациях и характера саморегуляции личности;
- существует объективная необходимость соотнесения стратегий поведения в конфликтно-напряженных ситуациях с типами саморегуляции личности на эмпирическом уровне для целей определения психологами, медиаторами методов практической работы с участниками конфликтно-напряженных ситуаций.

Определение взаимосвязи стратегий поведения в конфликте с типами саморегуляции личности будет способствовать оптимальному подбору методик для медиации возникшего конфликта, повышению осмысленности процесса достижения ситуации наибольшего благоприятствования для всех участников конфликта.

Заключение

Основная проблема, на решение которой направлено исследование, заключалась в дефиците исследований взаимосвязи стратегии поведения в конфликтно-напряженных ситуациях и типа саморегуляции личности.

В ходе работы был проведен анализ литературы по теме исследования, были актуализированы возможные методики для предстоящего эмпирического исследования.

Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего углубленного изучения данной проблемы, выработки конкретных практических методик работы психолога по своевременной диагностике возможных конфликтно-напряженных ситуаций и их конструктивному разрешению.

Библиографический список

1. Байдок А.С., Хусаинова Ж.К. Особенности саморегуляции подростков в конфликтной ситуации // Психолого-педагогические проблемы социализации личности: сборник статей участников Международного конкурса студенческих научно-исследовательских работ по педагогике, психологии и дефектологии. Оренбург, 2018. С. 7-15.
2. Гасан А.С. Поведение личности в конфликтной ситуации // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2018. № 1. С. 51-56.
3. Грядская Т.И. Типы конфликтных личностей и их психологические особенности // Российская наука: тенденции и возможности: сборник научных статей. М., 2019. С. 154-157.
4. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22-34.
5. Кузнецова Л.Э., Любченко А.А. Социально-психологические факторы формирования преобладающих стратегий поведения в конфликте // Молодой ученый. 2017. № 10(144). С. 372-374.
6. Леонтьев Д.А. Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 68-84.
7. Маленова А.Ю., Соловьева Ю.Ю. Взаимосвязь эмоционально-волевых особенностей подростков и стратегий поведения в конфликте со сверстниками // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск, 2017. С. 140-143.

8. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека: монография. М.: Наука, 2001. 192 с.
9. Попова Ю.И., Никонова В.С. Мотивационные регуляторы агрессивного и конфликтного поведения военнослужащих // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 258-261.
10. Хрусталева Т.А., Пяткина О.А. Психологические факторы, детерминирующие выбор поведения в конфликте // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 2. С. 27-30.

STRATEGY OF BEHAVIOR IN A CONFLICT SITUATION DEPENDING ON THE LEVEL OF SELF-REGULATION OF THE INDIVIDUAL

Kozhushko S.N.

Scientific supervisor: Tallibulina M.T., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. Successfully built interpersonal relationships fill the life of a particular person with meaning and positive emotions. The inner potential of the individual is realized in interpersonal relationships. But a significant difficulty in establishing interpersonal relationships is interpersonal conflicts and the conflict of the individual as such. This article examines the influence of the level of self-regulation on the choice of behavior strategy in a conflict situation.

Keywords: self-regulation; conflict; interpersonal relationships; behavior.

ПРОБЛЕМАТИКА ИДЕНТИЧНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ В СВЯЗИ С ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ ПО Э.ГИДДЕНСУ

Козлова Л.А.

Научный руководитель: Коптева Н.В., д.психол.н., профессор

Аннотация. В теории структуризации британского социолога Энтони Гидденса содержится определение категории онтологической безопасности и ее психологических основ. В условиях неопределенности эпохи высокого модерна и неизбежности постоянного выбора, идентичность становится проектом, одной из сфер реализации которого является Интернет. Действия абстрактных систем актуализируют проблему доверия, как основы чувства онтологической безопасности. Представлена попытка обоснования противоречивого характера Интернета, как комплекса абстрактных систем и в то же время места осуществления рутинных практик. Определены перспективные направления для дальнейших исследований онтологической безопасности и механизмов ее обеспечения в Интернете.

Ключевые слова: онтологическая безопасность; доверие; риск; выбор; абстрактная система; идентичность; рутинная практика; Интернет.

Интернет представляет собой достаточно гибкую технологию, допускающую возможность серьезных видоизменений в результате ее общественного использования и способную вызвать целый ряд социальных последствий, обнаруживаемых опытным путем, а не декларируемых заранее. В то время, как информационные технологии умножают силы человека в процессах организации и интеграции, они в то же самое время подрывают традиционную концепцию сепаратного, независимого субъекта (Кастельс, 2000).

Новые технологии меняют не только психику, но и жизнь человека. Исследователи говорят об экзистенциальных последствиях использования технологий, о новом технологическом способе бытия-в-мире, особенностью которого является невоплощенность ментального Я в теле (Коптева, 2017).

М.Кастельс убежден, что поиск идентичности становится источником социальных значений информационной эпохи. Идентичность становится главным и даже единственным источником смыслов. Люди организуют свои смыслы на основе того, кем они являются, или своих представлений о том, кем они являются (Кастельс, 2000).

Представители цифрового поколения не воспринимают свою идентичность как нечто обособленное; они считают, что их идентичность представлена сразу в нескольких пространствах: виртуальном и реальном (Пэлфри, Гассер, 2011).

Британский социолог Э.Гидденс представляет в своей теории структуризации подход к исследованию проблематики идентичности в свете концепта онтологической безопасности, основания которого восходят

к учениям его соотечественника экзистенциального психолога Р.Лэйнга (1960) и американского психоаналитика Э.Эриксона (1968). Этот подход, на наш взгляд, является перспективным в отношении проблематики идентичности в сети Интернет.

Современная историческая эпоха, определяемая Э.Гидденсом как «высокий» (поздний) модерн, в отличие от эпохи традиционализма вынуждает индивида постоянно осуществлять выбор. В условиях модернити нет никакого другого выбора, как выбирать. При этом индивид, как правило, осуществляет свой выбор в условиях высокого социального и природного риска, слабо поддающегося прогнозированию и оценке. Объектом постоянного выбора становится и сама идентичность человека, оказываясь неким проектом, который непрерывно модифицируется и реконструируется (Якушина, 2014). Индивид сталкивается со сложным разнообразием выборов, в то же время не получая особой помощи в том, какие именно варианты должны быть выбраны (Giddens, 1991).

Развитие информационных технологий, включая Интернет, приводит к тому, что индивиды становятся открытыми по отношению к различным реальностям. Абстрактные системы современного цифрового общества становятся вовлеченными в формирование «Я» индивида. Выступая высвобождающими механизмами, они опустошают пространственное и временное измерение, лишая социальные практики конкретного места и времени осуществления (Якимова, 1995). Влияние далеких событий на ближайшие, разнообразие возможностей для самоидентификации становятся все более распространенным явлением (Якушина, 2014). Социальные связи и обязательства все больше отступают в пользу бесконечного и навязчивого увлечения социальной идентичностью. Идентичность человека становится неким проектом, который непрерывно модифицируется и реконструируется (Якушина, 2014). Информационные технологии предоставляют индивидам широкие возможности для экспериментов с собственной идентичностью. «Я» индивида в этих условиях оказывается ломким, непрочным, хрупким, расколотым, фрагментированным. Постоянная ревизия имеющегося знания о мире и себе порождают радикальное сомнение и экзистенциальную тревогу (Якимова, 1995).

Перечисленные обстоятельства приводят к тому, что в контексте действия абстрактных систем предельно расширяются функции доверия как психологической основы онтологической безопасности личности (Giddens, 1991). В условиях модернити потребность в доверии связана с отсутствием во времени и пространстве, недостатком информации, непредопределенностью последствий. Доверием облакаются не только

личности, но и «абстрактные системы» (будь то экспертное знание, представляющее собой «темный лес» для профанов, или финансовая система). Доверие опосредуется исчислением опасностей и шансов, однако рациональный расчет не устраняет фундаментальную неопределенность, характеризующую жизнь в «средах риска», поэтому всякое доверие неизбежно является до некоторой степени «слепой верой». Рациональный расчет, опирающийся на знание, определяет «приемлемый риск», однако само рисковое действие направляется решимостью, основанной на авансированном доверии. Таким образом, доверие выступает в концепции Гидденса как интегральная установка практического сознания, организующая и направляющая действия людей в «обществе риска»; механизмы доверия становятся основным средством формирования чувства онтологической безопасности в эпоху модерна. Гидденс определяет «безопасность» как ситуацию, в которой определенный комплекс опасностей нейтрализован или минимизирован. Опыт безопасности опирается на баланс доверия и приемлемого риска (Фурс, 2001). Таким образом, доверие само по себе еще не гарантирует формирование чувства онтологической безопасности у индивида. Важным фактором выступает риск, характерный для эпохи позднего модерна. При этом доверие и риск должны быть уравновешены.

Ядром чувства онтологической безопасности Гидденс считает «базисное доверие» (basic trust), формирующееся у ребенка на основе отношений с воспитывающими его взрослыми (Фурс, 2001). «Доверие» понимается как психологически «связанное» пространство-время и возникает благодаря осознанию того факта, что отсутствие (матери) не означает «дезертирства» или покинутости (Гидденс, 2005). Категорию «базисного доверия», Гидденс заимствует у Э.Эриксона, который отождествляет доверие (trust) с уверенностью (confidence). Под «доверием» Эриксон подразумевает собственную доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других людей. Уверенность предполагает зарождающееся у младенца ощущение собственной надежности, связанное с обобщенным распространением доверия на других. Формирование чувства доверия не происходит бесконфликтно. Доверие противостоит базисному недоверию, базисной тревожности, попытки контролировать которую и являются наиболее общим мотивационным источником человеческого поведения. Отсутствие и тревожность компенсируются соприсутствием и доверием (Гидденс, 2005). Достигнутый баланс между базисным доверием и базисным недоверием Эриксон определяет как надежду (Эриксон, 2006).

В дальнейшем переживание онтологической безопасности формируется и поддерживается механизмами рутинизации человеческого

поведения в среде повседневности, благодаря чему индивиды от одной ситуации к другой несут на себе своеобразный «защитный кокон», который обеспечивает чувство «неуязвимости», блокирующее негативные возможности в пользу позиции надежды (Фурс, 2001). В «обществе риска» абстрактные системы становятся жизненно необходимы индивиду, поскольку доверие к ним способно трансформироваться в чувство онтологической безопасности (Баринов, 2017).

С точки зрения понятийного аппарата теории структурирования, Интернет представляет собой комплекс абстрактных систем, по отношению к которым индивид должен сформировать доверие для обеспечения собственной онтологической безопасности в условиях экспериментирования пользователей с собственными подвижными, незафиксированными, множественными идентичностями, изучением себя и своих возможностей в киберпространстве. С другой стороны, регулярное использование Интернета в повседневной деятельности может быть рассмотрено в качестве личной рутинной практики, которую индивид создает с целью установления онтологической безопасности.

Особый интерес для дальнейших исследований представляют механизмы обеспечения чувства онтологической безопасности в Интернете. Следует отметить, что Э.Гидденс когнитивным и эмоциональным якорем чувства онтологической безопасности считает практическое сознание актора (Giddens, 1991) – психологический феномен, заслуживающий внимания со стороны исследователей идентичности, онтологической безопасности, невоплощенности в Интернете.

Библиографический список

1. Баринов Д.Н. Онтологическая безопасность и ее границы в современном обществе // Социодинамика. 2017. № 9. С. 75-89.
2. Гидденс Э. Модерн и самоидентичность // Современная теоретическая социология: Энтони Гидденс / под ред. Ю.А. Кимелева. М.: ИНИОН РАН, 1995. С. 95-113.
3. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурирования. 2-е изд. М.: Академический Проспект, 2005. 528 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
5. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность при разной выраженности Интернет-зависимого поведения // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 6-21.
6. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Эксмо-Пресс, 2011. 368 с.
7. Фурс В.Н. Критическая теория позднего модерна Энтони Гидденса // Социологический журнал. 2001. № 1. С. 44-73.
8. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М.: Флинта; МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

9. Якушина О.И. Идентичность в социологической теории Э.Гидденса // Вестник российской академии естественных наук. 2014. № 4. С. 87-95.
10. Giddens A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press, 1991. 186 p.

PROBLEMS OF IDENTITY ON THE INTERNET IN CONNECTION WITH ONTOLOGICAL SECURITY BY E. GIDDENS

Kozlova L.A.

Scientific supervisor: Kopteva N.V., Doctor of Psychology, Associate Professor

Abstract: The structuration theory of the British sociologist Anthony Giddens defines the category of ontological security and its psychological foundations. In the context of the uncertainty of modernity and constant choice, identity becomes a project, one of the areas of implementation of which is the Internet. The actions of abstract systems actualize the problem of trust as the basis of a sense of ontological security. The article presents an attempt to substantiate the contradictory nature of the Internet as a complex of abstract systems and at the same time a place for routine practices. Promising areas for further research of ontological security and mechanisms of its provision on the Internet are identified.

Keywords: ontological security; trust; risk; choice; abstract system; identity; routine practice; Internet.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕПАРАЦИЯ РАННИХ ВЗРОСЛЫХ ОТ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

Красильникова И.И.

Научный руководитель: Ротманова Н.В., к.психол.н., доцент

Аннотация. В данной статье рассматривается явление «отложенного взросления» - удлинение периода юности и задержка сепарационных процессов от родительской семьи. Представлен обзор имеющихся на текущий момент исследований в области психологической сепарации, рассмотрены предложенные авторами сепарационные статусы. Показана актуальность исследования психологической сепарации на выборке ранних взрослых, установления взаимосвязи сепарационных статусов с личностными характеристиками индивида.

Ключевые слова: взросление; индивидуация; личностные характеристики; психологическая сепарация; сепарационный статус; компоненты сепарации.

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к людям, вступающим в период ранней зрелости: сейчас как никогда ценятся активное саморазвитие, независимость, самостоятельность, «опора на себя», сформированность жизненных принципов и взглядов. Наличие нескольких образований, опыт управления командой, умение соблюдать баланс «работа - личная жизнь» – все это является золотым стандартом требований к молодым специалистам. Но в то же время, исследователи указывают на кризис детства и удлинение периода зрелости. Н.Н. Толстых в своей статье «Современное зреление» подробно рассматривает явление «отложенного зреления», ссылаясь на исследования Джеффри Арнетта, который также акцентирует внимание на протяженности периода зрелости, вызванную, как он полагает, сложностью для молодого человека обретения себя в современном мире. Авторы отмечают, что в последние десятилетия существенно увеличился средний возраст вступления молодых людей в брак, отодвигается на более поздний срок и время рождения детей. Меняется отношение к профессиональной деятельности – с одной стороны, карьера для молодых людей выходит на первый план, вытесняя создание семьи, с другой стороны – поиск своей профессиональной идентичности продолжается на протяжении всего периода нарождающейся зрелости. Что кажется нам более важным, отмечается и изменение взаимоотношений с родителями: на смену стремлению к независимости у современных молодых людей приходит потребность в родительской поддержке (эмоциональной, финансовой). Распространенность данного явления находит свое отражение и в языке: во многих странах появился специальный термин, отражающий суть явления отложенного зреления («twixter» в Америке, «bamboccioni»

в Италии (большие мальчики-куклы), в Англии – «basementdweller» (подвальный житель, поскольку им как временное жилье часто отводят комнату в подвальных помещениях дома), в Японии – «parasitesingle» (одинокое паразиты)).

Отмечается также изменение привычных маркеров взрослости: внешние критерии (отдельное проживание, создание семьи, профессиональная реализация) в меньшей степени говорят о достаточной степени сепарированности от родительской семьи, в отличие от субъективных, внутренних ощущений сепаранта (готовность брать на себя ответственность за принятые решения, независимость от оценки родителей, субъективное восприятие себя как самостоятельной единицы). В связи с этим нам видится интересным изучение вопроса сепарации не в рамках привычных возрастных групп, с которыми традиционно связывают данное явление (периоды младенчества, раннего детства и юности), а на группе ранних взрослых.

Актуальность и постановка проблемы

Понятие «сепарация» было предложено в теории М. Малер (1975), в которой сепарация детей раннего возраста от родителей определялась как отделение ребенка от матери для достижения им большей автономии. Сепарация, или отделение, по М. Малер, – это внутренний процесс разделения с родителем, состоящий из выхода ребенка из симбиотической связи с матерью. Речь идет не о физическом отделении от матери, а о развитии ощущения возможности независимого самостоятельного функционирования.

В работах К. Юнга (1951) постулируется идея о том, что для каждой личности характерно стремление к индивидуации, то есть выработке зрелой, самостоятельной, интегрированной личности. Достижение индивидуации, как пишет К. Юнг, происходит по окончании подросткового возраста.

В теории привязанности Дж. Боулби подчеркивается важность эмоциональной близости ребенка с матерью или с человеком, замещающим ее. Результаты исследований показывают влияние типа привязанности к родителям на психологическое благополучие личностного развития человека в течение всей жизни. Показано, что надежный тип привязанности к родителям создает комфортные условия для непростого процесса психологического отделения от матери и отца в юношеском возрасте, при этом наблюдается гармоничное сочетание стремления юношей и девушек к индивидуации и стремления к поддержанию доверительных и взаимоуважительных отношений с родителями (Ryan, Lynch, 1989; Lapsley, Edgerton, 2002).

Наиболее глубоким и полным видится понимание феномена психологической сепарации зарубежным исследователем Дж. Хоффманом (Hoffman, 1984). Автор предложил изучать сепарацию от родителей в юношеском возрасте при помощи таких критериев как: стиль сепарации, эмоциональный, когнитивный и бихевиоральный компоненты. Низкий показатель по шкале «Стиль сепарации» соответствует частым негативным переживаниям во взаимоотношениях с родителями в ситуациях возникающих разногласий и недопониманий в убеждениях, идеях, восприятии внешних явлений). Низкий показатель по шкале «Эмоциональный компонент сепарации» говорит о том, что у юноши/девушки присутствует высокая потребность в получении родительского одобрения, эмоциональной поддержки. Низкий показатель по шкале «Когнитивный компонент сепарации» отражает схожесть мнений, убеждений юношей/девушек с мнениями, убеждениями родителей, свидетельствует о недостаточной сформированности собственной позиции. Низкий показатель по шкале «Бихевиоральный компонент сепарации» говорит об отсутствии самостоятельности у сепарантов при принятии решений, осуществлении выборов. В.П. Дзукаева в 2016 году провела адаптацию методики Дж. Хоффмана Psychological Separation Inventory для российской выборки, в дальнейшем адаптированная методика также показала пригодность и для выборки ранних взрослых (Дитюк, 2018).

Интересна работа отечественного психолога Т.И. Сытько, в которой автор рассматривает процесс отделения через преобразование детско-родительских отношений. Автор отмечает, что большое влияние на качество сепарации оказывает отношение родителей к отделению, к взрослости ребенка и к своей родительской роли (Сытько, 2014).

Сопrotивление сепарации – это удел не только родителей, зачастую дети самостоятельно препятствуют отделению. Сопrotивление такого рода может быть обусловлено личностными и характерологическими особенностями молодых людей, такими как: тревожность, пассивность, неуверенность в собственных силах, стремление избегать неудач и пр. Также сопротивление сепарации может быть связано с нежеланием и неготовностью молодых людей брать на себя ответственность за свою жизнь, что означает признание своей роли не только в достижениях и успехах, но также и в промахах и неудачах.

В рамках культурно-исторического подхода научной школы Л.С. Выготского ряд авторов также отмечает, что помимо главенствующей роли взрослого в развитии ребенка, имеет большое значение важность изначальной активности и самого ребенка. Формирование личностной зрелости и автономии авторы связывают с понятием самостоятельности.

Значимая роль личностных характеристик индивида в сепарационных процессах отмечается в ряде публикаций отечественных исследователей, что подтверждает необходимость проведения глубокого исследования данного вопроса. Важно отметить, что все указанные выше исследования рассматривают сепарацию как явление, характерное либо для раннего детства, либо для периода юности, либо со стороны родителей. С учетом удлиняющегося периода взросления становится очевидной необходимость в расширении спектра изучаемых возрастных групп сепарантов. Впервые вопрос сепарации ранних взрослых был поднят в исследовании А.А. Дитюк, где автор рассматривал влияние психологической сепарации на социальную адаптацию личности. В своей работе А.А. Дитюк выделяет три сепарационных статуса человека на этапе отделения от родительской семьи, обращая внимание на то, что психологическая сепарация от родителей представлена прежде всего отделением от матери (Дитюк, 2018). Автор подчеркивает, что социально-биографические характеристики не являются признаками завершенности психологической сепарации от родителей, что согласуется с идеями, высказанными Н.Н. Толстых.

Заключение

Исходя из имеющихся научных данных, можно сделать вывод, что феномен психологической сепарации изучен однобоко, в контексте раннего детства и юности, отсутствует ясная феноменологическая картина данного явления для группы ранних взрослых. Поскольку исследователями всего мира уже не первое десятилетие отмечается факт удлинения периода взросления, мы видим необходимость в исследовании явления психологической сепарации именно в возрастной группе ранних взрослых, сосредоточив своё внимание на взаимосвязи личностных характеристик индивида с достигнутым уровнем сепарации.

В качестве первого шага в данном направлении нами было проведено небольшое пилотажное исследование, целью которого было изучение психологической сепарации от родительской семьи в связи с личностными особенностями. Гипотезу исследования составили следующие предположения:

1. Уровень эмоциональной независимости от родительской семьи у женщин ниже, чем у мужчин, по остальным компонентам сепарации значимые различия отсутствуют.
2. Показатели уровня сепарации выше у людей, состоящих в романтических отношениях.
3. Существуют значимые различия по факторам С (эмоциональная неустойчивость), О (тревожность), Q₄ (напряженность) у мужчин и женщин. У женщин данные показатели имеют более высокие значения.

В результате исследования гипотезы были подтверждены частично. Также нами были выдвинуты предположения о характере взаимосвязей личностных характеристик с уровнем достигнутой сепарации по отдельным компонентам: доминирование отрицательно взаимосвязано с уровнем сепарации по когнитивному компоненту; тревожность отрицательно взаимосвязана с уровнем сепарации по эмоциональному компоненту; подозрительность и напряженность отрицательно взаимосвязаны со шкалой «Стиль сепарации» и с эмоциональным компонентом сепарации; уровень самоконтроля положительно взаимосвязан с уровнем сепарации по бихевиоральному компоненту.

Полученные результаты подтверждают необходимость более глубокого изучения явления сепарации. Мы планируем продолжать исследование в заданном направлении, расширяя выборку и применяя более совершенные методы статистического анализа данных.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо-Пресс, 2003. 1136 с.
3. Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Опыт использования русскоязычной версии опросника PSI (Psychological Separation Inventory) в изучении сепарации взрослых детей с родителями // Психологическая диагностика. 2014. № 3. С. 3-20.
4. Дитюк А.А. Влияние психологической сепарации на социальную адаптацию личности: Дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2018. 350 с.
5. Малер М., Мак-Девитт Дж.Б. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности. Психологическая хрестоматия. Классические труды. М.: Геррус, 2005.
6. Сытько Т.И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: Дис. ... канд. псих. наук. М., 2014. 213 с.
7. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С.7-22.
8. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. V. 31. P. 170.
9. Lapsley D., Edgerton J. Separation Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment // Journal of Counseling and Development: JCD. 2002. № 4. P. 484.
11. Ryan R.M., Lynch H.J. Emotional autonomy vs detachment. Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood // Child Development. 1989. V. 2. P. 340.

PSYCHOLOGICAL SEPARATION OF YOUNG ADULT FROM THE PARENTAL FAMILY

Krasilnikova I.I.

Scientific supervisor: Rotmanova N.V., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. This article examines the phenomenon of "delayed growing up" - the lengthening of the period of adolescence and the delay in separation processes from the parental family. An overview of the currently available research in the field of psychological separation

is presented, the separation statuses proposed by the authors are considered. The relevance of psychological separation study on a sample of young adults is shown, the establishment of the relationship of separation statuses with the personal characteristics of the individual is mentioned either.

Keywords: growing up; individuation; personal characteristics; psychological separation; separation status; separation components.

МЕДИТАЦИЯ И ДЫХАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СПОСОБЫ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ В ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Красных К.О.

Научный руководитель: Скорынин А.А.

Аннотация. В настоящее время практически каждый человек сталкивается с таким явлением, как стресс. Весьма актуальна проблема стрессовых состояний для студентов ВУЗов в экзаменационный период. Посвящая всё свое время подготовке к экзаменам, они, вероятнее всего, не уделяют достаточно внимания своему физическому и психологическому состоянию, что впоследствии может привести к более серьезным проблемам со здоровьем. Чтобы помочь студентам справиться с перегрузкой перед предстоящими экзаменами, психологи все чаще рекомендуют использовать специальные медитативные техники, а также дыхательные практики для снижения уровня стресса и тревоги. В статье представлен краткий обзор исследований проблемы влияния медитаций и дыхательных практик на переживание экзаменационного стресса у студентов.

Ключевые слова: медитация; стресс; дыхание; студенты; экзамены.

Под медитацией традиционно понимается целый ряд психологических практик, которые являются неотъемлемой частью многих духовно-религиозных и оздоровительных систем (йога, дзен-буддизм и др.). Суть медитации состоит в «самовоздействии» человека на собственное психическое состояние, мысли, чувства. При этом в процессе медитации достигается особое состояние сознания, которое не относится к бодрствованию, сну или гипнотическому трансу (Филатова, 2015). Использование медитации позволяет достичь состояния внутренней сосредоточенности, «очистить» разум, лучше ощутить свое тело, управлять своим психическим состоянием (Степина, Покровская, 2020).

Техника медитации включает в себя, как правило, три основных этапа: расслабление, сосредоточение и собственно медитативное состояние. Сосредоточение представляет собой концентрацию внимания человека на различных объектах или процессах: звуках (мантрах), зрительных образах и просто на собственном дыхании. При этом следует отметить, что дыхание, хотя и является физиологической функцией организма, в значительной степени поддается сознательной регуляции. Можно отметить, что в рамках восточных оздоровительных практик медитация успешно сочетается с дыхательной гимнастикой.

Дыхательная гимнастика – это упражнения, нацеленные на расслабление мозга и тела путем активации дыхательной системы. В целом дыхание – один из лучших способов снизить стресс в организме.

Глубокое дыхание посылает мозгу сигнал успокоиться и расслабиться. Затем мозг отправляет этот сигнал телу. Когда человек находится в состоянии стресса, наблюдаются учащенное сердцебиение и дыхание, существенно повышается артериальное давление. При систематическом переживании стресса подобные физиологические проявления могут приводить к развитию психосоматических расстройств. Используя правильные практики дыхания, можно управлять состоянием психики и тела, снижая тем самым вероятность развития негативных последствий для здоровья человека (Staff, 2020).

Как духовная практика, медитация имеет тысячелетнюю историю. Однако предметом исследования в рамках медицинских и психологических наук медитация и ее эффекты становятся только во второй половине XX века, что в немалой степени обусловлено запросами практики. Ускорение ритма жизни, процессы урбанизации и информатизации повышают потребность человека в релаксации, снижении уровня стресса, а также в развитии навыков управления своим психическим состоянием. Одним из первых исследователей, изучавших воздействие медитации на организм человека, был кардиолог Герберт Бенсон из Гарвардской медицинской школы. По данным его исследований было выявлено, что даже самая упрощённая форма медитации оказывает положительное влияние на здоровье человека (Неповинных, Солодовник, 2019).

Интересны данные, полученные в ходе исследований психического состояния студентов в период экзаменационных сессий. Так, по данным Л.А. Неповинных, тревога и стресс у студентов в период экзаменационной сессии связаны в основном со следующими факторами: «эффект неожиданности» на экзамене, страх перед педагогом, недостаточный уровень подготовленности, время ожидания самого дня экзамена (Неповинных, Солодовник, 2019).

В исследовании В.Н. Кремневой (Кремнева, Соловьева, 2018) приняли участие 62 студента 1 курса (48 девушек и 14 юношей). На предварительном этапе исследователи отобрали 3 наиболее распространенные дыхательные методики. В первую методику были включены три простых упражнения на основе брюшного и полного дыхания. Две другие выбранные методики – это известная авторская методика дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой и дыхание по системе йоги. Проанализировав результаты, исследователи отметили, что все участники эксперимента замечали головокружение в первые дни занятий, однако в дальнейшем данное побочное действие уже не наблюдалось. Кроме того, большая часть принявших участие в эксперименте студентов отметили, что благодаря насыщению головного мозга кислородом мыслительный процесс протекает легче, «голова становится ясной». Испытуемые также подтвердили,

что дыхательная гимнастика по системе йоги помогает успокоиться, стабилизировать эмоциональное состояние.

Результаты исследования Фармацевтического колледжа Университета Род-Айленда (Lemaу, Hoolahan, Buchanan, 2019) показали, что студенты испытали снижение уровня стресса и беспокойства после завершения шестинедельной программы йоги и медитации перед выпускными экзаменами. Результаты показывают, что применение практики медитации хотя бы раз в неделю может снизить стресс и тревогу у студентов колледжа.

Результаты исследования влияния медитации и дыхательных практик на студентов бакалавриата в престижном университете Пекина показали, что практика йоги с акцентом на дыхание более эффективна, чем практика с акцентом на медитацию, так как студенты из данной группы сообщили о значительном повышении внимательности и значительном снижении стресса, имели более высокую работоспособность, в то время как студенты из группы йоги, ориентированной на медитацию, сообщили о значительном уменьшении намерения работать (Qi et al., 2020).

В большинстве рассмотренных нами отечественных и зарубежных исследований было показано, что медитация действительно снижает уровень стресса, повышает степень релаксации и способствует самосовершенствованию. Можно сделать вывод о том, что данные способы саморегуляции действительно не только эффективно помогают снижать уровень стресса и тревоги у студентов, вызванных по разным причинам, но и положительно влияют на процесс и результаты учебной деятельности, повышая концентрацию внимания и увеличивая интеллектуальную работоспособность. Проведенный нами обзор результатов исследований может служить основой для планирования дальнейшей экспериментальной работы по изучению влияния медитативных и дыхательных техник на психическое состояние студентов.

Библиографический список

1. Кремнева В.Н., Соловьева Н.В. Возможности дыхательных техник для снижения стресса у студентов в предэкзаменационный и экзаменационный период // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 5-1. С. 59-61.
2. Неповинных Л.А., Солодовник Е.М. Медитация – как эффективный метод борьбы с переживаниями и стрессовыми состояниями // E-Scio. 2019. № 7(34). С. 360-371.
3. Степина Д.Д., Покровская А.В. Как практика медитации влияет на уровень стресса // StudNet. 2020. Т. 3. № 10. С. 146.
4. Филатова А.Ф. Медитация и личностное развитие // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 2(6). С. 70-74.
5. Bamber M.D., Schneider J.K. Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research // Educational Research Review. 2016. V. 18. P. 1-32. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.12.004

6. Lemay V., Hoolahan J., Buchanan A. Impact of a yoga and meditation intervention on students' stress and anxiety levels // American journal of pharmaceutical education. 2019. V. 83(5). P. 747-752.
7. Qi X., Tong J., Chen S., He Z., Zhu X. Comparing the Psychological Effects of Meditation- and Breathing-Focused Yoga Practice in Undergraduate Students // Frontiers in Psychology. 2020. V. 11:560152. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.560152
8. Staff H. Stress Management: Breathing Exercises for Relaxation // University of Michigan Medicine. 2020.

MEDITATION AND BREATHING PRACTICES AS METHODS OF REDUCING STUDENTS' STRESS LEVELS DURING THE EXAM PERIOD

Krasnykh K.O.

Scientific supervisor: Skorynin A.A.

Abstract. Nowadays, almost every person is faced with such a concept as stress. In particular, university students are exposed to this phenomenon during the examination period. Devoting all their time to preparing for exams, they most likely forget about their physical and psychological health, which can later lead to more serious health problems. To help students cope with overload before upcoming exams, researchers are increasingly recommending the use of special meditation techniques, as well as breathing practices to reduce stress and anxiety. The article presents a brief theoretical overview of the problem of the influence of meditation and breathing practices on stress in students during exams.

Keywords: meditation; stress; breathing; students; exams.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ПРЕОБЛАДАЮЩИМИ ОШИБКАМИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Надымова Е.В.

Научный руководитель: Ротманова Н.В., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлена проблема ошибок семейного воспитания в семьях с детьми подросткового возраста. Автор подчеркивает значимость ошибок семейного воспитания при формировании учебной мотивации подростков. Поднят вопрос о взаимосвязи учебной мотивации подростков и ошибок в семейном воспитании.

Ключевые слова: учебная мотивация; ошибки в семейном воспитании; подростковый возраст; детско-родительские отношения.

На сегодняшний день проблема мотивации учебной деятельности является одной из наиболее распространенных и важных в современной школе. Она затрагивает как общество в целом, так и педагогов и родителей в частности. Важность ее изучения состоит в том, что именно мотивация во многом определяет результативность учебной деятельности и является ее ключевым компонентом.

Проблемой формирования мотивации учения занимались как отечественные авторы, такие как А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, так и зарубежные ученые Д. Брунер, К. Левин, Ф. Олпорт, Ф. Скиннер, А. Маслоу и многие другие.

Одним из возможных факторов, влияющих на учебную мотивацию, являются детско-родительские отношения. Поэтому любая деформация родительской семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка и соответственно сказывается на его учебной деятельности.

В переходном возрасте, наряду с другими преобразованиями в самых различных сферах психики, происходят кардинальные изменения мотивации. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Именно в мотивационной сфере, как считала Л.И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста. Школа и учение по-прежнему занимают большое место в жизни подростка, но уже не ведущее. К тому же в этом возрасте еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг, поэтому требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок. Неслучайно выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотя

гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них – тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее.

Мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории: 1) познавательные мотивы связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения (Маркова, 1983); 2) социальные мотивы, связанные с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. Познавательные и социальные мотивы распадается на несколько подгрупп и имеют содержательные и динамические характеристики (Маркова, 1983). Исследования обнаружили, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности (Божович, 2008).

По мнению М.М. Мишиной, стиль семейного воспитания становится основой понимания учебных мотивов подростка. От позиции семьи, родителей зависит успешность преодоления кризисных явлений подросткового возраста, сформированность представления о собственном «Я» и успешность учебной деятельности (Мишина, 2015).

На сегодняшний день существует большое количество классификаций неправильного воспитания ребенка в семье (Л.С. Алексеева, Г.П. Бочкарева, З.В. Баерунас, Б.Н. Алмазов и др.), психологическая методика же для диагностики семейных отношений разработана впервые В.Ю. Юстицким и Э.Г. Эйдемиллером. В настоящее время выделяют два основных типа семей: нормально функционирующая и дисфункциональная (Эйдемиллер, 2009).

В.С. Мухина отмечала, что в семье все может быть намного сложнее, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку, кроме стилей отношений на его воспитание оказывает безусловное влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи. Важным условием семейного воспитания является способность родителей к рефлексии индивидуальных и возрастных особенностей ребенка

А.С. Спиваковская подчеркивает, что нет абсолютного идеала, нормы в воспитательной деятельности, поскольку отношения с ребенком являются неповторимыми, но основными правилами, которым должны следовать родители являются «любовь и независимость» (Молодцова, 2018).

И.С. Кон пишет о том, что родители не всегда практикуют один и тот же стиль воспитания: отцы, как правило, воспринимаются юношами и на самом деле бывают более жесткими и авторитарными чем матери,

так что семейный стиль в известной мере компромиссный. Отец и мать могут взаимно дополнять, а могут и подрывать влияние друг друга.

На практике ни один из приведенных стилей не может проявляться в «чистом виде». Так, по мнению ряда авторов (А. Бандура, Л.А. Волошина, В.В. Устинова и др.) применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. В каждой семье могут применяться разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях.

В настоящее время можно выделить три группы работ, посвященных исследованиям роли семейного воспитания в развитии личности ребенка. Первая группа – исследования, посвященные развитию личности в условиях воспитания вне семьи (М.И. Лисина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых). Ими установлено, что отсутствие материнского внимания отрицательно влияет на формирование отношения к себе, образа «я». Вторая группа клинико-психологические исследования, в которых анализируется патологическая роль различных типов семейного воспитания в формировании у детей невротических черт личности (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер). Третья группа работ появилась сравнительно недавно. Эти исследования касаются роли семьи в становлении таких качеств личности, как самооценка, самоотношение, ценностные ориентации, познавательная мотивация (Е.М. Ракховская, Е.Т. Соколова, И.А. Чеснова, Н.Г. Щербакова).

Д. Макклелланд считает, что наиболее значимым человеком, способствующим формированию мотивации, является мать, которая провоцирует возникновение у ребенка «аффективного изменения» или «наклона градиента» (степени выраженности) ожидания, следующего за успешным или неуспешным разрешением ситуации достижения.

В данных работах, к сожалению, не освещена тема взаимосвязи учебной мотивации подростков и ошибок семейного воспитания.

Новизна исследования. Анализ литературы по рассматриваемой проблеме показал, что в отечественной и зарубежной психологии изучались различные аспекты учебной мотивации подростков, имеется большое количество научных источников информации про ошибки семейного воспитания, но на наш взгляд, недостаточно исследована взаимосвязь мотивации учения подростков и ошибок семейного воспитания. По мнению Е.П. Ильина, чтобы разобраться в причинах снижения мотивации учения требуется не столько классификация «мотивов» (конкретных причин осуществления субъектами учебной деятельности), сколько соотнесение их с блоками мотива и стадиями мотивационного процесса, учитывающее

возраст и пол учащихся, ситуацию в семье, социальное происхождение и другие моменты нет (Ильин, 1999).

Нами было проведено пилотажное исследование в марте 2020 г. на базе МАОУ «Савинская средняя школа». Количество испытуемых на данный момент составило 36 человек (18 семей), из них 18 матерей и 18 подростков в возрасте от 13 до 15 лет (учащиеся 7-8 классов). В ближайшее время планируется провести более масштабное исследование на базе двух школ Пермского района МАОУ «Савинская средняя школа» и МАОУ «Гамовская средняя школа».

Цель: исследовать взаимосвязь учебной мотивации у подростков и преобладающие ошибки в воспитании.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей подросткового возраста.
2. Выявить уровни и показатели учебной мотивации подростков.
3. Выявить преобладающие ошибки в воспитании подростков.
4. Изучить взаимосвязь учебной мотивации у подростков и преобладающих ошибок в воспитании.
5. Разработать памятки родителям о распространенных ошибках в семейном воспитании подростков.

Гипотезы исследования:

1. При гиперпротекции со стороны родителей у подростков формируется мотив к недопущению неудачи.
2. При эмоциональном отвержении родителями у подростков формируется пассивность поведения.
3. При минимальных санкциях со стороны родителей у подростков мотивация учения реализуется в поведении.

В эмпирическом исследовании планируется использование следующих *методик:*

1. Методика изучения мотивации учения подростков М. Лукьяновой.
2. Для изучения того, каким образом родители воспитывают ребенка в семье, был использован опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 1999.

3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2009. 1160 с.

LEARNING MOTIVATION IN ADOLESCENTS IN CONNECTION WITH THE PREVAILING ERRORS IN FAMILY EDUCATION

Nadyмова E.V.

Scientific supervisor: Rotmanova N.V., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article presents the problem of mistakes in family education in families with adolescent children. The author emphasizes the importance of mistakes in family education in the formation of educational motivation of adolescents. The question is raised about the relationship between educational motivation of adolescents and mistakes in family education.

Keywords: educational motivation; mistakes in family education; adolescence; child-parent relationship.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ЖЕНЩИН, ПОСЕЩАЮЩИХ ПСИХОТЕРАПИЮ

Пантелеева К.В.

Научный руководитель: Кирилова Н.А., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье отражены различия двух групп женщин: группы, посещающих психотерапию, и группы, не имеющих такого опыта. Согласно гипотезам исследования, женщины, имеющие опыт психотерапии, имеют отличительные личностные характеристики. Сравниваются такие показатели как переживание одиночества, психологические защиты и копинг-стратегии.

Ключевые слова: копинг-стратегии; психологические защиты; переживание одиночества; психотерапия.

Введение

Несмотря на довольно обширную представленность в психологической литературе таких личностных характеристик как психологические защиты (Кляйн, 2007; Мак-Вильямс, 2001; Фрейд, 1993; и др.), копинг-стратегии (Журавлева, Крюкова, Сергиенко, 2008; и др.) и переживание одиночества (Осин, Леонтьев, 2013; и др.), многие аспекты роли этих явлений в психотерапии остаются неосвещенными. Наше исследование опирается на данные, свидетельствующие о способности психологических защит меняться в результате посещения психотерапии (Kramer et al., 2010; и др.), а также исследований, которые дают основания предполагать возможность общего изменения личностных качеств в процессе психотерапии.

Целью исследования является изучение особенностей переживания одиночества, психологических защит и копинг-стратегий у женщин, посещающих психотерапию. Задачами исследования являются изучение особенностей напряженности психологических защит, переживания одиночества и используемых копинг-стратегий у женщин, проходивших психотерапию, по сравнению с женщинами, не проходившими ее.

Объект исследования: используемые психологические защиты, способы совладания со стрессом и переживание одиночества как личностные характеристики.

Предмет исследования: особенности переживания одиночества, психологических защит и копинг-стратегий у женщин, посещающих психотерапию.

Гипотезы исследования:

1. Женщины, посещающие психотерапию, отличаются от женщин, никогда ее не посещавших, более низкими показателями изоляции, отчуждения, самоощущения и зависимости от общения.

2. Общий показатель напряженности психологических защит более высок у женщин, не посещавших психотерапию, чем у женщин, проходящих ее.
3. У женщин, посещающих психотерапию, показатель напряженности компенсации выше, чем у женщин, не посещающих психотерапию, а показатели напряженности проекции и подавления, наоборот, ниже.
4. Женщины, посещающие психотерапию, обладают более высокими показателями шкалы разрешения проблем и поиска социальной поддержки и более низкими показателями шкалы избегания проблем по сравнению с женщинами, не имевшими опыта посещения психотерапии.

Метод

Общий размер выборки составил 86 человек, возраст респондентов находился в рамках диапазона от 28 до 35 лет. Задачи и гипотезы нашего исследования подразумевали разделение респондентов на две соответствующие группы. По результатам собранных данных, из общего числа респондентов 44 человека имеют опыт прохождения терапии, а 42 человека такого опыта на момент прохождения опроса не имели. В группу женщин, имеющих опыт психотерапии, вошли только женщины, проходящие психотерапию в гештальт-подходе.

Исследования использовались следующие методики: методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик, Х. Келлерман и Х.Р. Конте в адаптации Л.И. Вассермана; «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева; методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского.

Статистическая обработка данных проводилась при помощи пакета программного обеспечения SPSS 26. Для проверки данных на нормальность распределения использовался метод Колмогорова-Смирнова. Для анализа различий между женщинами, имеющими опыт психотерапии и женщинами, не имеющими опыта терапии, использовался непараметрический критерий Манна-Уитни.

Результаты

Гипотеза исследования предполагала, что посещающие психотерапию женщины будут обладать более низкими показателями шкал изоляции, отчуждения, самоощущения и зависимости от общения дифференциального опросника переживания одиночества по сравнению с женщинами, не имевшими на момент принятия участия в исследовании опыта психотерапии.

Как нам удалось выснить, у женщин с опытом прохождения психотерапии достоверно более низкие значения по показателям: «Изоляция» ($p \leq 0,013$); «Самоощущение» ($p \leq 0,005$); «Общее переживание одиночества» ($p \leq 0,010$). Все три показателя оказались в среднем более низкими в группе женщин, имеющих опыт психотерапии. Таким образом, женщины, имеющие опыт психотерапии, склонны находить больше возможностей к установлению более близких контактов в своем окружении, а также в целом воспринимают себя как менее одиноких и социально отчужденных личностей.

Далее проводился анализ различий напряженности психологических защит между группами. Предполагалось, что общая напряженность психологических защит будет в среднем более выражена в группе женщин, не имеющих опыта терапии. Женщины с опытом психотерапии в среднем обладали более низкими значениями по показателям: «Общая напряженность психологических защит» ($p \leq 0,003$); «Подавление» ($p \leq 0,002$); «Проекция» ($p \leq 0,009$); «Реактивное образование» ($p \leq 0,014$). Особенности, связанные с показателями шкалы общей напряженности психологических защит, говорят о том, что женщины, имеющие опыт психотерапии, в среднем реже прибегают к использованию психологических защит. Их чувства, мысли и стремления чаще осознаются и реже маскируются при помощи защитных механизмов.

Наконец, нами проводилось сравнение характеристик, полученных при помощи методики «Индикатор копинг-стратегий». Наша гипотеза заключалась в том, что женщины с опытом психотерапии будут обладать более высокими показателями по шкале решение проблем и поиск социальной поддержки. Мы обнаружили, что женщины с опытом психотерапии отличались более высокими показателями «Разрешения проблем» ($p \leq 0,032$); более низкими показателями «Избегания проблем» ($p \leq 0,034$). Это означает, что женщины, проходившие психотерапию, в среднем более склонны к тому, чтобы использовать копинг-стратегии, направленные на устранение стрессора и разрешение проблемы, нежели те, которые направлены на ее избегание, чем женщины, которые не имеют опыта психотерапии.

Обсуждение

Причиной полученным результатам по показателям дифференциального опросника переживания одиночества может служить роль психотерапии в восприятии человеком самого себя и своего социального окружения. Возможно, в процессе работы с психотерапевтом взгляд человека на свое социальное окружение может меняться на более

позитивный, обращая внимание на те возможности, которые ему предоставляет его социальная среда и позволяя ощущать себя менее одиноким.

Это частично подтверждает первую гипотезу нашего исследования и соответственно теоретическое предположение о том, что женщины, проходящие психотерапию, переживают одиночество менее болезненно и чувствуют себя менее изолированными и одинокими, чем женщины, не проходящие ее, однако методами математической статистики не было выявлено значимых между показателем зависимости от общения и показателем отчуждения. Вероятно, это связано с тем, что в то время как показатели изоляции и самоощущения отражают скорее субъективную оценку человеком самого себя, в то время как отчуждение и зависимость от общения являются скорее параметрами, определяющими отношение человека ко внешнему миру. Есть вероятность, что терапия в большей степени изменяет скорее то, как к себе относится человек, чем то, как он относится к окружающему миру.

Описанные различия по части напряженности психологических защит связаны с тем, что, вероятно, в процессе психотерапии работа часто направлена именно на устранение психологических защит, работающих дезадаптивно и вредящих человеку. Так как женщины без опыта психотерапии не имели возможности увидеть и устранить свои психологические защиты, напряженность последних у них выражена сильнее. Разницу между группами по показателям подавления, проекции и реактивного образования может быть объяснена тем, что эти защиты, по всей вероятности, чаще являются дезадаптивными и поэтому в психотерапии работа с ними происходит чаще.

Причиной различиям по части используемых копинг-стратегий может послужить то, что в психотерапии взгляд человека на проблемы может преобразовываться, в процессе психотерапии он устраняет причины, заставляющие его избегать свои проблемы, что приводит к изменениям в стратегиях совладающего поведения, делая их более направленными на разрешение проблем.

Таким образом, гипотеза подтверждена частично: средние показатели шкалы разрешения проблем действительно оказались выше, а шкалы избегания проблем ниже, чем в другой группе. Однако несмотря на то, что в группе женщин с опытом психотерапии средние значения шкалы поиска социальной поддержки действительно оказались выше, чем во второй группе, значимость этих различий не удалось подтвердить ($p > 0,05$). Эти результаты схожи с результатами, полученными при проверке различий показателя зависимости от одиночества между двумя группами: там тоже не было

выявлено значимых различий. Это наталкивает на мысль, что взаимоотношение социальной жизни женщин с наличием у них опыта психотерапии является более сложным, чем предполагалось в нашем исследовании. Для того чтобы понять природу данного феномена, необходимо проведение более узконаправленного исследования на эту тему.

Заключение

Данная работа была направлена на изучение проблемы связи личностных характеристик и наличием опыта психотерапии у женщин в возрасте от 28 до 35 лет. Нами были получены результаты, свидетельствующие о том, что между исследуемыми группами действительно есть разница по показателям исследуемых характеристик. Женщины, имевшие опыт психотерапии, обладают в целом меньшим уровнем напряженности психологических защит, ощущают себя менее одинокими и чаще обращаются к копинг-стратегиям, направленным на решение проблемы.

Предполагается, что эта разница обусловлена тем влиянием, которое психотерапия оказывает на психику человека: мы считаем, что в процессе психотерапии личность человека может претерпевать изменения, связанные с ослаблением и устранением психологических защит, что позволяет человеку осознавать и управлять ранее неосознаваемыми чувствами и установками, меняет отношение человека к самому себе и своему социальному окружению.

Тем не менее, данные, полученные в нашем исследовании не дают достаточно оснований для установления причинно-следственных связей между психотерапией и личностными характеристиками женщин. Так как мы не отслеживали динамику изменений исследуемых личностных характеристик в процессе психотерапии, мы не можем быть уверенными в том, вызваны ли выявленные особенности личностных характеристик психотерапией или эти особенности характерны женщинам, которые обращаются в психотерапию. Это намечает путь для дальнейших возможных исследований: необходимо экспериментальное исследование, которое отслеживало бы изменение описанных характеристик в процессе терапии, чтобы доказать возможную ее роль в их изменении.

Библиографический список

1. Журавлева А.Л., Крюкова Т.Л., Сергиенко Е.А. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
2. Кляйн М. Психоаналитические труды. Ижевск: ERGO, 2007. — 1421 с.;
3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М.: Класс, 2001. 259 с;

4. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55-81.
5. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика, 1993. 144 с.
6. Kramer U., Despland J.-N., Michel L., Drapeau M., de Roten Y. Change in defense mechanisms and coping over the course of short-term dynamic psychotherapy for adjustment disorder // Journal of Clinical Psychology. 2010. V. 66(12). P. 1232-1241.

FEATURES OF EXPERIENCING LONELINESS, PSYCHOLOGICAL DEFENSES AND COPING-STRATEGIES IN WOMEN ATTENDING PSYCHOTHERAPY

Panteleeva K. V.

Scientific supervisor: Kirilova N.A., PhD in Psychology, docent

Abstract. The article reflects the differences between two groups of women: groups who attend psychotherapy, and groups who do not have such experience. According to the hypotheses of the research, women with experience in psychotherapy have distinctive personal characteristics. Such indicators as the experience of loneliness, psychological defenses and coping-strategies are compared.

Keywords: coping-strategies; psychological defenses; experiencing loneliness; psychotherapy.

ЛЮБОВНАЯ АДДИКЦИЯ В СВЯЗИ С СЕПАРАЦИЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Пескишева А.В.

Научный руководитель: Ротманова Н.В., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования малоизученной, но широко распространённой проблемы. Работа представляет собой теоретический обзор проблемы любовной аддикции в психологии семьи, а также теоретический обзор феномена сепарации. Рассмотрены разные точки зрения на феномен любовной аддикции, приведены характеристики любовной аддикции у разных авторов. Рассмотрены разные подходы к пониманию сепарации.

Ключевые слова: любовная аддикция; зависимость; детско-родительские отношения; сепарация.

Введение

В последние годы в современном мире науки психологии наблюдается интерес исследователей к разнообразным формам зависимостей. Все авторы выделяют две большие группы зависимостей: химические и нехимические. Объектом химической зависимости является психоактивное вещество, а объектом нехимической – поведенческий паттерн. Среди всего многообразия форм и видов аддикций, любовная аддикция остается малоизученной.

Различные аспекты любовной аддикции изучались зарубежными учеными: К. Хорни, С. Сассменом, П. Мэллоди, Э.С. Софи, А.Барендс. Изучением эмоциональной зависимости занимались А. Фрейд, К. Хорни и др. Значительный вклад в изучение любовной аддикции внесли Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева и др. С. Пибоди разработала классификацию любовных аддиктов. И.Н. Хмарук выявил, к каким последствиям для личности приводит любовная аддикция.

В отечественной психологии проблему любовной аддикции начали изучать сравнительно недавно. Исследованием конкретно любовной зависимости на современном этапе развития науки занимаются такие отечественные ученые, как Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева (2000), С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева (2013), А.Ю. Егоров (2015) и др.

Анализ и обобщение психологической литературы по проблеме любовной аддикции позволяет выделить несколько основных направлений ее исследования в трудах зарубежных и отечественных психологов. Некоторые авторы рассматривают любовную аддикцию как отношения (Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева), другие ученые считают, что любовная аддикция – это эмоциональное состояние (А.Ю. Егоров), третьи рассматривают любовную аддикцию как деструктивную форму любви (С. Сассмен).

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева выделили следующие виды аддикции отношений: сексуальная, любовная и аддикция избегания, взаимосвязанные друг с другом. Авторы отмечают, что у всех трех видов аддикций существуют общие предпосылки возникновения: низкий уровень самооценки, трудности в установлении границ с людьми, неспособность любить себя, что оказывает негативное влияние на способность к реальной оценке окружающих (Короленко, 1991).

Для любовных аддиктов, по мнению Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой, свойственно желание не замечать проблему собственной ограниченности и боли, постоянно ощущаемую при установлении симбиотической связи с любовным объектом, или постоянного его поиска. Их смысл жизни заключается в поиске объекта любви, что позволяет отвлечься от отрицательных чувств и переживаний, наполняющих их психическую реальность (Короленко, 1991).

По мнению А.Ю. Егорова, любовная аддикция определяется как поведение, которое характеризуется повторяющимся и неконтролируемым романтическим проявлением заботы и внимания к партнеру (Егоров, 2015). Она проявляется в сверхценном отношении к значимому другому, страхом покинутости, ожиданием безусловного положительного отношения с его стороны, неосознанным страхом близости. Различием между любовью и зависимостью является то, что зависимость от любви отличает полное бессилие человека перед объектом зависимости, защитный механизм отрицания, сниженный контроль, а также прогрессирование зависимости.

А.Ю. Егоров отмечает следующие признаки любовной аддикции (Егоров, 2015):

- несоответствующие реальной действительности ожидания положительного отношения объекта;
- сверхценное отношение к объекту влечения и фиксация на нем;
- осознанный страх быть брошенным, способствующий самопожертвованию ради сохранения взаимоотношений;
- выбор объекта с зависимостью избегания;
- неосознаваемый страх интимности, притупляющий сексуальное влечение в ситуации физической близости.

Любовная зависимость кроется и закладывается в межличностных отношениях.

С. Джонсон считала, что человек эмоционально привязан и зависим от своего партнера не меньше, чем ребенок от родителя. Он также ждет заботы, утешения и защиты. Привязанность в зрелом возрасте, возможно,

более взаимна и меньше нуждается в физическом контакте, но по характеру эмоциональной связи ничем не отличается. Парадоксально, что о любви говорят так двойственно: с одной стороны, это чувство описывают как основной источник радостей и вдохновения многих из людей. С другой – это чувство называют могущественным и загадочным, способным разрушить жизни родителей и принести страдания в жизнь детей (Джонсон, 2019).

Любовная зависимость кроется и закладывается в межличностных отношениях. И особенно важен вклад родителей в воспитание и развитие детей. Семья – это социальная среда ближайшего окружения ребенка, в которой он формируется, как личность, в которой он усваивает модели поведения, нравственные и моральные нормы и т.д.

Другой феномен, который мы хотим рассмотреть в нашем исследовании – это сепарация. Изучению проблемы сепарации от родителей посвящены исследования многих зарубежных авторов (Джосселсон, 1980; Хоффман, 1984; Эллисон, Сабателли, 1988; Райан, Линч, 1989; Лапсли и др., 1989, 1999, 2002; Баррера, 2011). В отечественной психологии в последние десятилетия учёные направили своё внимание на изучение отдельных аспектов данной проблемы.

В большинстве отечественных публикаций перечисляются клинические сложные случаи, связанные с проблемной сепарацией, описываются типы детско-родительских отношений в процессе семейной сепарации (Варга, 2009; Садовникова, 2009; Манухина, 2011; Сытько, 2014; Дзукаева, 2016).

В психологии под сепарацией (от лат. "separates" - «отдельный») подразумевается отделение, а в аспекте межличностных отношений - расставание с человеком, с которым установлены отношения доверия. В частности, это отделение взрослого ребенка от родительской семьи, его становление как отдельной самостоятельной и независимой личности. Успешное завершение сепарации позволяет молодому человеку обрести свою целостность, уникальность, выстроить жизненный путь в соответствии с собственными потребностями, желаниями.

Т.И. Сытько рассматривает сепарацию в контексте отношений с родительской семьёй. Семейная сепарация - многосторонний процесс перестройки межличностных отношений между всеми членами семьи в связи с фактом взросления детей, предполагающий последовательное осознание взрослеющим человеком и его родителями «отделенности» друг от друга, эмоциональное переживание и принятие этого факта, формирование чувства независимости, преобразование поведения с учетом уникальной личностной идентичности каждого из членов семьи (Сытько, 2014).

Б. Мур и Б. Файн дают определение сепарации как ухода от объекта или прекращение с ним каких-либо отношений. В первую очередь речь идёт о значимом объекте, то есть о родителе или другом лице, осуществляющем родительские функции (Мур, Файн, 2001).

Исходя из вышесказанного, хочется сказать, что нами не были найдены исследования, в которых бы рассматривалась взаимосвязь любовной аддикции и таким важным феноменом в юношеском возрасте, как сепарация. А тема любовной зависимости так и остается недостаточно изученной в аспекте ее гендерных проявлений, а также в аспекте изучения факторов и причин ее возникновения и формирования.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление взаимосвязи любовной аддикции с сепарацией от родителей в юношеском возрасте. Объектом является любовная аддикция в юношеском возрасте. Предметом является любовная аддикция в связи с сепарацией от родителей в юношеском возрасте.

Заключение

Любовная зависимость кроет в себе список трудных, тяжелых психологических проблем. К ним относятся проблемы с самооценкой, неспособность любить себя, трудности в установлении границ между собой и другими, трудности в выражении интимных чувств. Люди, страдающие любовной зависимостью, не уверены в себе, могут быть навязчивы в поведении, импульсивны в действиях, иметь повышенную тревожность. А сепарация – это важный этап жизни каждого человека, который необходим для самостоятельной, независимой жизни. Взаимосвязь этих двух непростых феноменов будет рассматриваться в будущем исследовании. А результаты данного исследования могут помочь расширить понимание особенностей и механизмов формирования любовной аддикции.

Библиографический список

1. Джонсон С. Обними меня крепче. 7 диалогов для любви на всю жизнь. 2-е изд. М.: Минн, Иванов и Форбур, 2019. 352 с.
2. Егоров А.Ю. Любовные аддикции // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. № 2. С. 64-81.
3. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Образование психиатрии и медицинской психологии». 1991. № 1. С. 8-15.
4. Мур Б., Файн Б. Психоаналитические термины и понятия. М.: Класс, 2001. 304 с.
5. Сытько Т.И. Структура и типы родительно-детских отношений в процессе семейной сепарации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 213 с.

PROBLEM STATEMENT: LOVE ADDICTION IN CONNECTION WITH SEPARATION AT YOUNG AGE

Peskisheva A.V.

Scientific supervisor: Rotmanova N.V., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article substantiates the relevance of the research a little-known but widespread problem. This work is a theoretical review of the problem of love addiction in the psychology

of family and family relations, and also a theoretical overview of the phenomenon of separation. Different points of view on the phenomenon of love addiction are considered, the characteristics of love addiction are given by different authors. Different approaches to understanding separation are considered.

Keywords: love addiction; addiction; parent-child relationships; separation.

РАЗРУШЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ НЕСВОБОДЫ ПО КНИГЕ ЭДИТ ЭГЕР «ВЫБОР»

Петухова А.В.

Научный руководитель: Скорынин А.А.

Аннотация. Лагерная литература приобретает популярность среди читателей, благодаря которой можно погрузиться в ужасы минувших дней, также перенять опыт исцеления автора. В статье приведены истории пациентов, а также собственные неизгладимые воспоминания о выживании и о способах выхода из внутренней тюрьмы.

Ключевые слова: несвобода; выбор; Эдит Эгер; травма; психика.

Лагерная литература – это отпечаток страшных времен, писатели в произведениях на данную тематику проводили рефлексию, ставили общую проблематику, связанную с экзистенциальной средой лагеря. На сегодняшний день тема несвободы остается актуальной. Человек добровольно надевает на себя кандалы, отказываясь от ответственности за свою жизнь. В книге «Выбор» поднимается тема времен холокоста, в условиях тьмы главной героине удаётся сохранить духовную свободу. Своим посылом автор побуждает каждого сделать собственный выбор и освободиться от внутренних страданий. Эдит Ева Эгер родилась в Венгрии, до 16 лет прожила с родителями и двумя старшими сестрами. В один из дней 1944 года, их жизнь разделилась на до и после. Семья попала в лагерь смерти – Аушвиц. В газовой камере погибли ее родители. Девушке пришлось выживать, лишь храбрость и внутренняя свобода поддерживали ее. В момент освобождения, 4 мая 1945 года, Эдит нашли среди груды трупов, она была обездвижена, лишь свет в ее глазах помог солдату обратить внимание и понять, что Эдит жива, и ее нужно спасать. На сегодняшний день доктор Эдит Ева Эгер, выдающийся психолог, член нескольких профессиональных ассоциаций. Она имеет клиническую практику в Ла-Хойя (штат Калифорния), работает на факультете психологии в Калифорнийском университете в Сан-Диего и помогает ветеранам, военнослужащим и жертвам физических и психических травм. Также она открывала Мировой конгресс по логотерапии, приуроченный к девяностолетию Виктора Франкла. «Выбор» – ее первая книга. Книга поделена на четыре части: тюрьма, побег, свобода, исцеление.

Автор делится тем, что в настоящем времени ее до сих пор иногда преследует прошлое. Внешние раздражители пробуждали тревогу и возвращали в ужасные воспоминания. Яркий свет, звук, пристальный взгляд, тяжелые шаги – напоминали о травме Эдит. Со временем Эдит Эгер понимает, что есть возможность выбрать реакцию на прошлое. Прекратить

или хотя бы постараться не перенимать психологию жертвы. «У нас всегда есть такой выбор, есть возможность контроля. Я здесь и сейчас, это настоящее – я приучила себя повторять это снова и снова, пока не ослабевало паническое состояние» (Эгер, 2020). Таким образом, автор взяла на себя ответственность выбора – чувствовать себя несчастной, либо быть полной надежд, чувствовать себя подавленной или быть счастливой. Автор на тот период не была знакома с Виктором Франклом, но ее мысли были на одной волне с сутью учения Франкла: у человека можно отнять все, кроме одного – его последней свободы: выбрать свое отношение к любым данным обстоятельствам, выбрать свой путь (Франкл, 2019). Доктор Эгер приводит пример из практики. Две женщины в один день пришли к ней подавленные и сильно встревоженные. У первой женщины умирала дочь от болезни, а вторая пациентка расстроилась из-за цвета ее новой машины. Автор делает важную пометку, «...хочу сказать, что не существует иерархии страдания. Нет ничего, что делало бы мою боль сильнее или слабее вашей; нельзя начертить график и отмечать на нем уровень значимости того или иного горя» (Эгер, 2020). Обе женщины страдали по-настоящему, к каждой необходимо проявить сочувствие. Несмотря на это, у обеих был выбор. Их обстоятельства невозможно изменить, но есть возможность изменить роль жертвы и стать выжившей. Первое правило освобождения: «Свобода начинается, когда мы учимся принимать случившееся. Свобода означает, что мы набираемся смелости и разбираем свою тюрьму по кирпичику» (Эгер, 2020).

Второе правило – разрушение внутренней несвободы, Эдит сформулировала после освобождения, будучи замужем и имея троих детей. Она получила письмо с обращением «Выжившему от выжившего». Эдит Эгер написал Виктор Франкл, когда ему было 39 лет, он так же попал в Аушвиц. На тот момент он уже состоялся как успешный невролог и психиатр с собственной практикой. Теперь Виктор Франкл – знаменитый ученый, основатель логотерапии. «В письме он обращается ко мне как к выжившему собрату по катастрофе, как к равному». Делится своим опытом пребывания в лагере, рассказывает, что в ужасные моменты он представлял, как работает успешным психиатром, преподает в университете. Виктор Франкл так же, как и Эдит Эгер находит свободу в своем внутреннем мире. Он помогает Эдит Эгер сформулировать ее призвание: «...обрести смысл жизни в том, чтобы помогать другим его обретать; излечить самоё себя, чтобы иметь возможность лечить других; лечить других, чтобы получить возможность излечиться самой». Эдит Ева Эгер начинает карьеру в сфере психологии. Научный руководитель Эдит Эгер – Карл Роджерс способствует пациентам и ей самой принять себя настоящим. Он описывает три условия,

применяемые для взаимоотношений. Первое условие – быть самим собой, подлинным. Процесс самопринятия – это трудная часть лечения, зачастую входит в конфликт с потребностью в одобрении. Роджерс говорит: «Когда человек начинает верить, что невозможно быть любимым и при этом оставаться самим собой, он рискует отречься от своей истинной природы». Второе – всецелое принятие своего собеседника, и наконец, третье условие – понимание внутреннего мира человека (Роджерс, 2002). Таким образом, Эдит Эгер формирует второе правило: «Наша ответственность – действовать в согласии со своей сущностью. А это значит, что придётся отказываться от необходимости угождать всем».

«Я никогда не встречала человека, который сознательно выбрал бы жизнь в неволе. Однако я постоянно сталкиваюсь с тем, как легко мы отдаем нашу духовную, психологическую, интеллектуальную свободу, когда вручаем другому человеку или организации ответственность за управление нашей жизнью, предоставляем им делать выбор за нас» – очередной урок жизни доктора Эгер. Мысль доктора Эгер обобщается с высказыванием Виктора Франкла. Он определяет человека, как существо, которое способно решить, чем он будет в следующий момент. Это свобода взять ответственность за свою судьбу, свобода слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе (Франкл, 2019). Юная девушка обратилась за помощью к доктору Эгер. Элиза и Тодд на первый взгляд гармоничная пара, девушка помогает юноше сохранить спортивную стипендию, делая за него домашнее задания, а Тодд уделяет ей внимание. Лишь одна заноза сидит в сердце девушки, которая пробуждает в ней тревогу и неуверенность. Тодд – спортсмен, он окружен вниманием фанатов. Она часто бранит юношу, тем самым вызывая негативные эмоции. Вскоре жизнь Элизы крутится вокруг одной истины: чем больше я делаю для него, тем больше он будет меня любить. Доктор Эгер понимает, что Элиза находит способ сделать Тодда зависимым от нее, сознательно или нет. В конце концов отношения заканчиваются. Таким образом, человеческой жизни важно найти и осуществить самостоятельно смысл жизни, когда человек отказывается брать на себя эту ответственность, то он не способен творить и открывать новые смыслы.

В 2010 году Эдит Эгер выступила перед участниками войны в Афганистане. Тогда она произнесла заключительную фразу о внутреннем освобождении. Доктор Эгер сказала: «Свобода заключается в том, чтобы принять то, что есть, и простить себя. Открыть свои сердца навстречу чуду, которое существует сейчас». Лагерная литература приобретает популярность среди читателей, благодаря ей читатель может погрузиться в ужасы минувших дней, также перенять смелость, мужество и внутреннюю силу героев.

Библиографический список

1. Роджерс К.Р. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2002. Т. 10. № 1. С. 54-69. DOI:10.17759/2311-9446-2002-10-54-69
2. Франкл В.Э. Сказать жизни «да!»: психолог в концлагере. М.: Альпина нонфикшн, 2019. 239 с.
3. Эгер Э.Е. Выбор: о свободе и внутренней силе человека. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 334 с.

DESTRUCTION OF INTERNAL LIBERTY ACCORDING TO THE BOOK OF EDITH EGER "CHOICE"

Petukhova A.V.

Scientific supervisor: Skorynin A.A.

Abstract: Camp literature is gaining popularity among readers, thanks to which you can immerse yourself in the horrors of bygone days, and also learn from the author's healing experience. The article contains the stories of patients, as well as their own indelible memories of survival and ways to get out of the inner prison.

Keywords: lack of freedom; choice; Edith Eger; injury; psyche.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ»

Пискунова В.В.

Научный руководитель: Смирнов Д.О., к.психол.н., доцент

Аннотация. На основании контент-анализа Этического кодекса медицинской сестры разработана и стандартизирована психометрическая методика изучения ценностно-смысловых ориентаций среднего медицинского персонала «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.). Получены эмпирические данные в пользу достаточной степени конструктивной валидности, ретестовой надежности.

Ключевые слова: медицинская сестра; ценностно-смысловые ориентации; психометрическая методика; стандартизация методики.

Введение

Современные социально-экономические условия в виде глобализации, информатизации и многих других трансформаций материальной сферы деятельности человека повлекли за собой изменения в духовной, нравственно-этической характеристике и общества в целом, и личности в частности. Влияние внешних условий социума особенно явно сказывается на нравственном развитии подростков и молодежи, что находит свое отражение как в личностном, так и в профессиональном становлении молодого человека. Современная тенденция нравственного кризиса распространена в различных сферах жизнедеятельности человека, отмечается «прагматизация» трансформации ценностных ориентаций. Трансформация ценностных ориентиров не обошла стороной и медицинскую отрасль, в которой медицинский работник среднего звена, занимающийся уходом за пациентом, в настоящее время оказывает медицинскую услугу, а не медицинскую помощь (Айвозян, 2020). Следствием модифицирования медицинской помощи в медицинские услуги является трансформация ценностных ориентаций среднего медицинского персонала в виде игнорирования нравственных проблем оказания медицинской помощи (Евельсон, 2014). Существует пробел между постулируемыми ценностями медицинской сестры и некоторой реальностью: повышенная моральная напряженность труда, профессиональное выгорание приводят к формированию эмоциональной отстраненности, цинизму.

Теоретико-методологические основы формирования ценностно-смысловой ориентации заложены в трудах известных философов и социологов: Н.А. Бердяева, Э. Дюркгейма, А. Камю, Н.О. Лосского, Г. Марселя, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, В.Я. Ядова, К. Ясперса, И.А. Ясеницкого и др.; психологов и педагогов: Б.Г. Ананьева,

А.Г. Асмолова, Б.С. Братусь, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В. Франкла и др. Место ценностно-смысловой сферы в развитии направленности личности исследовано представителями Пермской психологической школы (теория интегральной индивидуальности): В.С. Мерлиным, А.Ю. Калугиным, Н.А. Кириловой, Д.О. Смирновым и др. Вопросы развития ценностно-смысловой сферы медицинских работников – в работах психологов и педагогов: Ю.А. Евельсон, В.М. Зайцевой, Т.Ю. Коренюгиной, П.М. Нурмагомедовой и др.

В результате изучения научной литературы по вопросу исследований ценностно-смысловых ориентаций медицинских работников среднего звена выявлена проблема наличия диагностического инструментария. Несмотря на необходимость диагностики и коррекции профессиональных ценностных ориентаций в процессе обучения будущих медицинских сестер, методик оценки ценностных ориентаций медицинских работников среднего звена не существует, что предопределило разработку и стандартизацию психометрической методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры».

Цель: осуществить стандартизированную проверку разработанной методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.).

Гипотеза: психометрическая методика оценки ценностно-смысловых ориентаций медицинских работников «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.) имеет высокую степень валидности.

Задачи исследования:

1. Проверить конструктивную валидность разработанной методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.).
2. Проверить ретестовую надежность разработанной методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.).
3. Осуществить проверку разработанной методики «Медицинские ценности» «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» методом расщепления шкал (Смирнов, 2021, неопубл.).

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие – обучающиеся всех курсов специальности «Сестринское дело» очной и вечерней форм обучения ГБПОУ

«Пермский базовый медицинский колледж» и преподаватели данного колледжа. Общее количество испытуемых 200 человек, из них 180 – обучающиеся, 20 человек – преподаватели. Характеристика группы преподавателей: возраст от 27 до 60 лет, 2 мужчин, 18 женщин. Обучающиеся – возраст от 15 до 41 года, обоего пола.

Организация исследования

1 этап. Диагностика методикой Д.О. Смирнова «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры».

2 этап. Через 2 недели была осуществлена повторная диагностика методикой Д.О. Смирнова «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры».

3 этап. Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке.

4 этап. Полученные статистические результаты были подвергнуты интерпретации.

Психодиагностический инструментарий

С целью изучения ценностно-смысловых ориентаций медицинской сестры на основании Этического кодекса медицинской сестры России (2010) была разработана методика «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.).

Изначально опросник методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.) состоял из 33 вопросов, раскрывающих профессиональные ценностно-смысловые ориентации медицинских работников. Ответы на вопросы опросника представляют отношение медицинского работника к собственной профессиональной деятельности: отношение к пациентам, своим учителям, коллегам, самой профессии. Измерительная шкала – от 1 до 6: с одной стороны, – количественная характеристика, с другой стороны, – качественный переход от одного уровня к другому. Данный факт дает возможность создать дополнительные шкалы (всего 6 шкал): «раздражение», «сарказм», «нейтральное отношение», «утопия», «эффективная работа», «предназначение».

В результате стандартизации методики (при осуществлении ретестовой надежности) из опросника были удалены невалидные, ненадежные вопросы, вследствие чего, в опроснике осталось 10 вопросов.

Интерпретация методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.): а) высокий показатель ценностно-смысловых ориентиров медицинской сестры (далее ЦСОМС) (50-60 баллов) – стремление медицинского работника к служению своему делу; б) средний показатель ЦСОМС (40-50 баллов) – выполнение

своих должностных обязанностей согласно нормативно-правовой документации; в) низкий показатель ЦСОМС (30-0 баллов) – говорит о несформированности у медицинского работника профессиональных ценностных ориентиров.

Методы анализа данных

В качестве основного метода исследования использовано тестирование в индивидуальной форме.

Для обработки результатов использовался пакет прикладных программ: электронная таблица EXCEL, статистический пакет STATISTICA 10.0.

Для решения поставленных задач использовались следующие процедуры статистической обработки данных:

- для определения ретестовой надежности был применен метод корреляционного анализа результатов теста и ретеста;
- факторный анализ с последующим «Varimax normalized» вращением для определения конструктивной валидности методики «Шкала профессиональных ценностных ориентаций медицинской сестры»;
- метод расщепления шкал для определения надежности методики «Шкала профессиональных ценностных ориентаций медицинской сестры».

Результаты

Таким образом, была проведена стандартизация психометрической методики «Шкала профессиональных ценностных ориентаций медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.):

- выявлен достаточный уровень коэффициента корреляции ($r > 0,7$) у 13 пунктов шкалы (всего было 33 вопроса; 20 пунктов были исключены из дальнейших стандартизационных испытаний методики, т.к. $r < 0,7$). Оставшиеся 13 пунктов шкалы обеспечивают высокий уровень ретестовой надежности методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры»;
- выявлен недостаточный уровень надежности методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры», проведенный методом расщепления шкал: коэффициенты корреляций между субшкалами, которые варьируют от 0,54 до 0,56, – ниже допустимого значения коэффициента ретестовой надежности ($r > 0,7$); методика требует дальнейшей работы;
- выявлена конструктивная валидность опросника «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры» – показатели 10 пунктов образуют единый фактор: после исключения

трех показателей с недостаточным факторным весом (-0,19; -0,33; -0,36), посредством принудительной факторизации имеющихся шкал была получена однофакторная структура;

- выявлена высокая ретестовая надежность общего показателя методики «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры», а также ретестовая надежность дополнительных шкал – «Предназначение», «Эффективность», «Утопия», «Нейтральное отношение», «Сарказм»: получены высокие коэффициенты корреляции – по суммарному показателю $r = 0,86$, по дополнительным шкалам коэффициент варьируется от 0,72 до 0,87. Согласно нормам стандартизационных исследований r – коэффициент ретестовой надежности должен превышать значение 0,7 (Анастаси, 1982);
- выявлена достаточная степень внутренней согласованности основного показателя «Шкала профессиональных ценностных ориентаций медицинской сестры»: показатели Альфа Кронбаха по первичному замеру – тест (0,71), по вторичному замеру – ретест (0,72), что превосходит зону допустимых значений (0,6).

Обсуждение

Психометрическая методика «Шкала профессиональных ценностных ориентаций медицинской сестры» (Смирнов, 2021, неопубл.) обладает высоким уровнем ретестовой надежности, конструктивной валидностью, внутренней согласованностью, недостаточным уровнем надежности, проведенный методом расщепления шкал.

Заключение

На основании анализа Этического кодекса медицинской сестры разработана и стандартизирована психометрическая методика изучения ценностно-смысловых ориентаций медицинских работников среднего звена измерения качеств личности «Шкала профессиональных ценностных ориентиров медицинской сестры». Получены эмпирические данные в пользу достаточной степени конструктивной валидности, ретестовой надежности.

Применение методики позволяет осуществлять коррекцию развития личностных компетенций студентов сестринского отделения в сфере сформированности ценностно-смысловых ориентиров медицинского работника.

Библиографический список

1. Айвоян Ш.Г. Социальная трансформация профессиональной роли участкового врача-терапевта в современных социально-экономических условиях: Дис. ... канд. мед. наук, М., 2020. 237 с.

2. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
3. Евельсон Ю.А. Формирование биоэтической направленности ценностных ориентаций будущих медицинских работников: Дис. ... канд. пед. наук. Абакан, 2014. 218 с.
4. Этический кодекс медицинской сестры России [Электронный ресурс]. СПб., 2010. URL: <https://medsestre.ru/wp-content/uploads/2020/05/jeticheskiy-kodeks-medsestry.pdf> (дата доступа 01.12.2021)

STANDARDIZATION OF THE METHODOLOGY "SCALE OF PROFESSIONAL VALUES OF A NURSE"

Piskunova V.V.

Scientific supervisor: Smirnov D.O., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. Based on the content analysis of the Ethical Code of a nurse, a psychometric methodology for studying the value-semantic orientations of nursing staff "Scale of professional values of a nurse" (Smirnov, 2021) was developed and standardized. Empirical data have been obtained in favor of a sufficient degree of constructive validity, retest reliability.

Keywords: nurse; value-semantic orientations; psychometric methodology; standardization of methodology.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛА

Пустовик В.А.

Научный руководитель: Калугин А.Ю., к.психол.н., доцент

Аннотация. Обучение в старших классах сопровождается стрессовыми ситуациями, вызванными предстоящими итоговыми экзаменами, что также может отразиться и на общей успеваемости. В связи с этим представленное исследование направлено на выявление значимых взаимосвязей копинг-стратегий с академической успеваемостью. Результаты могут говорить о наличии взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения со стрессом и академической успеваемостью учащихся старшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 62 старшеклассника (53% девушек) в возрасте от 17 до 18 лет.

Ключевые слова: копинг-стратегии; академическая успеваемость; ранний юношеский возраст.

Введение

Обучение в старших классах сопровождается переживанием различных стрессовых ситуаций, в первую очередь связанных с академической успеваемостью. Школьник понимает, что предстоят экзамены, и учебная деятельность выходит на первый план. В связи с этим встаёт вопрос о влиянии стрессовых факторов на общую успеваемость ребенка. Данный факт можно исследовать через сознательные поведенческие стратегии совладания, такие как копинг-стратегии.

Копинг-стратегии представляют собой когнитивное, осознанное и целенаправленное поведение, которое обеспечивает благополучие личности, позволяет эффективно справляться с трудностями (Крюкова, 2004).

Исследование А. Кrego с соавторами показало, что рациональные стратегии совладания, такие как решение проблем, позитивная переоценка и поиск социальной поддержки, были негативно связаны с воспринимаемым стрессом и впоследствии отразились на полученных учащимися результатах. Напротив, эмоциональные стратегии, такие как высвобождение негативных эмоций и негативная автофокусировка, были положительно связаны с академическим стрессом. Кроме того, рациональные и эмоциональные стратегии совладания были положительно и отрицательно связаны с академической самоэффективностью учащихся и частично опосредованы воспринимаемым учащимися стрессом. В исследовании был сделан вывод, что с помощью адекватных стратегий совладания, стресс может быть снижен для учащихся и благодаря их влиянию на оценку самоэффективности, связанную с экзаменами, также может способствовать повышению успеваемости (Crego et al., 2016).

Другое исследование, проведенное Д. Белло и М. Гумарао, было направлено на определение уровня стресса и механизмов совладания учащихся, а также их связи с успеваемостью. Результаты исследования показали, что нет существенной связи между стрессом и успеваемостью. Однако существует значительная отрицательная связь между избегающими стратегиями совладания и успеваемостью. Чем больше используется избегающая стратегия совладания, тем ниже успеваемость респондентов (Bello, Gumarao, 2016).

Отечественное исследование О.Б. Симатовой и И.Э. Космаковой, направленное на выявление взаимосвязи продуктивности и результата ЕГЭ у старшеклассников показало, что преобладающими являются относительно продуктивные и продуктивные копинг-стратегии. Но, вместе с тем, есть старшеклассники, демонстрирующие выбор непродуктивных копинг-стратегий, который отрицательно сказывается на результатах ЕГЭ. Кроме того, можно говорить о том, что именно поведенческие стратегии совладания со стрессом в большей степени влияют на результаты экзаменов, так как у школьников с продуктивными поведенческими копинг-стратегиями отмечается наиболее высокий средний балл за экзамены, а результаты корреляционного анализа демонстрируют соответствующую высокую положительную взаимосвязь (Симатова, Космакова, 2014).

Вопрос взаимосвязи копинг-стратегий с академической успеваемостью старшеклассников мало изучен. По большей части исследования направлены на изучение взаимосвязи совладающего поведения и экзаменов. Часто это вызвано тем, что копинг-стратегии ситуативны и рассматриваются в краткосрочной перспективе (Крюкова, 2010). Также в возрастном диапазоне большая часть исследований затрагивает подростковый и старший юношеский возраста, обходя старшеклассников стороной или изучая их только в связи с итоговыми экзаменами. Все это делает наше исследование актуальным. Надеемся, что данная работа внесет свой теоретический и прикладной вклад в исследование проблемы взаимосвязи копинг-стратегий с академической успеваемостью школьников раннего юношеского возраста.

Целью исследования является изучение взаимосвязи копинг-стратегий с академической успеваемостью старшеклассников в контексте пола.

Объектом исследования являются копинг-стратегии и академическая успеваемость старшеклассников.

Предметом исследования является взаимосвязь копинг-стратегий с академической успеваемостью старшеклассников в контексте пола.

Гипотезы исследования:

1. Существует значимая взаимосвязь копинг-стратегий с академической успеваемостью у старшеклассников.
2. Существуют различия во взаимосвязях копинг-стратегий с академической успеваемостью у старшеклассников.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие ученики 11 класса МАОУ СОШ «Мастерград». Общая выборка составила 62 человека (53% девушек), возраст участников 17–18 лет.

Психодиагностический инструментарий

1. «Юношеская копинг-шкала» (ACS), в адаптации Т.Л. Крюковой (2010).
2. Опросник совладания со стрессом (COPE) в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина (2013).
3. Для выявления среднего академического балла использовались полугодовые оценки учащихся.

Всего – 33 шкалы на выявление копинг-стратегий.

Методы анализа данных

Для проверки полученных результатов на нормальность распределения использовались средства описательной статистики и критерий Шапиро – Уилка (результаты анализа показали ненормальное распределение по большинству шкал). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа Спирмена.

Анализ данных проводился с помощью программного пакета «STATISTICA 13.0».

Результаты

Результаты корреляционного анализа Спирмена показали значимую взаимосвязь между копинг-стратегиями и академической успеваемостью.

- На общей выборке старшеклассников были выявлены значимые взаимосвязи копинг-стратегий с общим академическим баллом по следующим шкалам: позитивный фокус ($r = -0,27$; $p = 0,05$), общественные действия ($r = 0,28$; $p = 0,05$) и концентрация на эмоциях ($r = 0,27$; $p = 0,05$).
- На выборке юношей копинг-стратегий с общим академическим баллом значимо коррелировали по следующим шкалам: позитивный фокус ($r = -0,49$; $p = 0,05$), общественные действия ($r = 0,54$; $p = 0,05$),

- В выборке девушек старшего школьного возраста копинг-стратегии значимо коррелировали с общим академическим баллом по следующим шкалам: решение проблемы ($r = 0,38$; $p = 0,05$), активный отдых ($r = 0,35$; $p = 0,05$).

Обсуждение

Вероятно, старшеклассники, имеющие более высокий академический балл, чаще прибегают к решению проблемной ситуации с помощью группы и концентрируются на негативных эмоциях. Возможно, это вызвано более высокими требованиями по отношению к своей учебной деятельности, и чтобы справиться со своими переживаниями создают группы для совместных действий по преодолению стрессовой ситуации. Старшеклассники, имеющие более низкий академический балл реже, рассматривают проблему позитивно. Возможно, это вызвано их переживаниями из-за своей академической успеваемости.

Юноши, имеющие более высокий академический балл, чаще прибегают к решению проблемной ситуации с помощью группы. Возможно, юноши, имеющие более высокую академическую успеваемость, стараются прибегать к социальной поддержке, которая выражается в высокой потребности социального одобрения. Юноши, имеющие более низкую академическую успеваемость реже, смотрят позитивно на стрессовую ситуацию, вероятно из-за их академической успеваемости.

Девушки, которые чаще выбирают поведенческие стратегии, связанные с решением проблем, обдумыванием проблемной ситуацией и принятием во внимание мнения со стороны, имеют более высокую академическую успеваемость. Это может говорить о том, что при поиске выхода из стрессовой ситуации они стараются рассмотреть все возможные варианты. Старшеклассницы, которые чаще прибегают к поведенческим стратегиям, связанным с занятием спортом и выполнением регулярных физических нагрузок, в среднем имеют более высокую успеваемость в старших классах.

Таким образом, нами были обнаружены общие тенденции, связанные с академическим баллом и копинг-стратегиями. Полученные результаты являются интересными и требуют дальнейшего исследования.

Заключение

В ходе исследования нашла подтверждение первая гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь копинг-стратегий с академической успеваемостью у старшеклассников. Учащиеся, имеющие более высокий академический балл, чаще прибегают к помощи группы и стараются выразить свои чувства, чтобы справиться со стрессовой ситуацией.

Старшеклассники, имеющие более низкий академический балл, реже смотрят позитивно на стрессовую ситуацию.

Вторая гипотеза, о том, что существуют различия во взаимосвязях копинг-стратегий с академической успеваемостью у старшеклассников, также была поддержана эмпирически. В частности, были выявлены различия во взаимосвязях у юношей и девушек. Юноши, имеющие более высокий академический балл, чаще прибегают за помощью окружения и получают помощь от группы. Юноши, имеющие более низкий академический балл, реже рассматривают проблемную ситуацию позитивно. Девушки, имеющие более высокие баллы, чаще стараются обдумать проблемную ситуацию и используют физическую активность как способ отвлечения от стрессовой ситуации.

Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова-Авантитул, 2010. 67 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
3. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 10(1). С. 82-118.
4. Симатова О.Б., Космакова И.Э. Взаимосвязь продуктивности копинг-стратегий и результатов ЕГЭ у старшеклассников // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 96-98.
5. Bello D., Gumarao M. Stress Coping Strategies, and Academic Performance of Dentistry Students // AUP Research Journal. 2016. V. 19. P. 165-172.
6. Crego A., Carrillo-Diaz M., Armfield J.M., Romero M. Stress and Academic Performance in Dental Students: The Role of Coping Strategies and Examination-Related Self-Efficacy // Journal of Dental Education. 2016. V. 80. Iss. 2. P. 165-172.

THE RELATIONSHIP BETWEEN COPING STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF SEX

Pustovik V.A.

Scientific supervisor: Kalugin A.Yu., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. High school education is accompanied by stressful situations caused by upcoming final exams, which can also affect overall academic performance. In this regard, the presented study is aimed at identifying significant relationships between coping strategies and academic performance. The results may indicate that there is a relationship between coping strategies and academic performance of high school students. The study involved 62 high school students (53% of girls) aged 17 to 18 years.

Keywords: coping strategies; academic performance; early youth.

СВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ТЕМНОЙ ТРИАДЫ С БАЗИСНЫМИ УБЕЖДЕНИЯМИ И ЭМПАТИЕЙ

Пустовик В.А., Храмова Л.М.

Научный руководитель: Таллибулина М.Т., к.психол.н., доцент

Аннотация. Исследование личностных черт Темной триады на российской выборке является актуальным на данный момент. Рассмотрение взаимосвязей Темной триады с базисными убеждениями и эмпатией актуализирует уже имеющиеся результаты зарубежных исследований, а также дает новые данные о связи когнитивных базисных убеждений и триады личностных черт. В данной статье рассматривается взаимосвязь шкал Темной триады с базисными убеждениями и эмпатией. В исследовании приняли участие 50 студентов вузов в возрасте от 17 до 21 лет.

Ключевые слова: темная триада; психопатия; макиавеллизм; нарциссизм; базисные убеждения; эмпатия.

Введение

Понятие «Темная триада личностных черт» было введено в дифференциальную психологию в самом начале XXI века для акцентирования содержательного сходств трех психологических черт – макиавеллизма, неклинического нарциссизма и неклинической психопатии. Каждая из этих черт, входящих в Темную триаду, представляет собой самостоятельный конструкт, не сводимый к двум другим, но вместе с тем, все три черты взаимосвязаны, и каждая из них в той или иной степени вносит свой вклад в такие особенности, как недоброжелательность, чувство собственного превосходства, пренебрежительное отношение к общепринятым нормам, эгоцентризм, эгоизм, эмоциональная холодность, отсутствие эмпатии, склонность к обману, манипулятивное поведение (Paulhus, Williams, 2002).

Особенности черт Темной триады обусловлены демонстрацией личностью при наличии этих черт различного поведения: самопрезентация достижений в большей степени характерна для Нарциссизма, безрассудное антиобщественное поведение – для Психопатии, стратегическое манипулирование – для Макиавеллизма (Furnham et al., 2013).

В целом обзор последних зарубежных исследований показывает:

1. Цели, связанные с саморазвитием, характеризуют Нарциссизм, достижение ситуативных целей – Макиавеллизм и Психопатию.
2. Макиавеллизм отличается от Психопатии выраженностью импульсивности.
3. Объединяющим поведенческим паттерном Темной триады является эмоциональная холодность и безразличие к людям, порождающее манипулирование другими (Корниенко, Дериш, 2019).

«Базисные убеждения» («базисные схемы»), это междисциплинарное исследовательское направление, которое находится на пересечении многих психологических дисциплин: когнитивная, социальная, клиническая психология. В целом каждое направление из своих позиций пытаются понять, как эти убеждения влияют на представление индивида об окружающем его мире и в целом о самом себе. Исходя из этого, базисные убеждения можно считать глобальными когнитивными представлениями человека об окружающем мире и о самом себе, впоследствии оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и его поведение (Падун, Котельникова, 2008).

Методика «Базисные убеждения» была создана в рамках когнитивной концепции базовых убеждений личности под авторством Ронни Янов-Бульман. Исследовательницей была разработана концепция, в ней утверждается, что разные действия, в которые вовлечен индивид, интерпретируются им с позиции безопасности окружающего его мира (Фоменко, Фролов, 2018).

Эмпатия рассматривается как многогранная система реакций одного индивида на наблюдаемые события, состояние другого. Под ней можно понимать направленность человека на понимание внутреннего мира другого человека, основываясь на переносе этих переживаний на самого себя. Если рассматривать эмпатию более подробно, то можно утверждать, что это процесс понимания и отклика на переживания другого человека с точки зрения его внутренней феноменологической перспективы, единство понимания и отношения, являющееся основой для различных форм помощи (Карягина, Будаговская, Дубровская, 2013).

Исследование взаимосвязей Темной триады с Базисными убеждениями является новой областью изучения психологических черт личности и ее когнитивных представлений об окружающем мире и о самом себе. Исследование взаимосвязи Темной триады с компонентами эмпатии является подтверждающей гипотезу о сниженной способности сопереживания другим людям, а также расширяющей само понятие «эмпатия» с ее составными компонентами. К тому же исследование Темной триады с вышеуказанными понятиями дает расширенную характеристику личности.

Цель исследования: выявить связь Темной триады с базисными убеждениями и эмпатией.

Гипотезы исследования: существуют связи Темной триады с базисными убеждениями личности и эмпатией.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие студенты вузов. Общая выборка составила 50 человек (74% женщин) в возрасте 17–21 лет ($M = 19,52$, $SD = 1,19$).

Психодиагностический инструментарий

1. Короткий опросник Темной триады (SD3), в адаптации М.С. Егоровой, М.А. Ситниковой, О.В. Паршиковой (2015).
2. Шкала базисных убеждений (WAS), в адаптации М.А. Падун, А.В. Котельниковой (2008).
3. Многофакторный опросник эмпатии (IRI), в адаптации Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской (2013).

Методы анализа данных

Для проверки полученных результатов на нормальность распределения использовались средства описательной статистики и критерий Шапиро-Уилка. Результаты анализа показали нормальное распределение по большинству шкал, поэтому обработка данных осуществлялась методами математической статистики с использованием факторного анализа с вращением факторов по методу Varimax normalized.

Результаты исследования обрабатывались на персональном компьютере с использованием программного пакета «STATISTICA 13.0».

Результаты

После проведения факторного анализа была определена факторная структура по критерию «каменистая осыпь». Было выявлено 3 фактора объясняющих 51% дисперсии исходной корреляционной матрицы. В качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,45. Исходя из цели и задач исследования, к рассмотрению были взяты 1 и 2 фактора, в которые вошли показатели темной триады, базисных убеждений и эмпатии.

В ходе факторизации было выявлено два наиболее значимых фактора.

- Первый фактор объясняет 19% доли объяснимой дисперсии. В факторе соединились следующие компоненты: Макиавеллизм (-0,55), Психопатия (-0,79), Эмпатическая забота (0,78), Доброжелательность окружающего мира (0,77), Справедливость (0,80), Образ «Я» (0,57), Удача (0,57).
- Второй фактор объясняет 17% доли объяснимой дисперсии. В факторе соединились следующие компоненты: Нарциссизм (0,57), Эмпатический дистресс (-0,62), Образ «Я» (0,54), Убеждение о контроле (0,54).

Обсуждение

В первом факторе были выявлены связи психопатии, макиавеллизма и эмпатической заботой. Опираясь на полученные результаты, мы можем предположить, что люди с высокими показателями психопатии

и макиавеллизма не испытывают чувство сострадания к другим, что является подтверждением гипотезы исследователей, свидетельствующим об отсутствии эмпатии – безразличию к другим (Paulhus, Williams, 2002).

Также в первом факторе были выявлены связи психопатии, макиавеллизма с базисными убеждениями. Основываясь на полученных результатах, мы можем предположить, что люди с высокими показателями по шкалам психопатии и макиавеллизма осознают свои неправильные поступки, что может говорить об их осознанности в момент нарушений правил и норм. Также они отрицают убеждения об общей справедливости и не ориентируются на случайные благоприятные стечения обстоятельств, что в свою очередь может говорить об их полной самостоятельности, отстраненности и негативном восприятии социальных процессов.

Во втором факторе были выявлены связи нарциссизма с эмпатическим дистрессом и базисными убеждениями. Вероятно, люди, имеющие высокие показатели по шкале нарциссизм, не испытывают чувство дискомфорта при наблюдении переживаний других людей, что частично подтверждает гипотезу исследователей об отсутствии эмпатии у людей с высокими показателями по шкалам «Темной триады» (Paulhus, Williams, 2002). Также нами было замечено что, в отличие от результатов по шкалам психопатии и макиавеллизма, люди с высокими показателями нарциссизма имеют высокую самооценку, считают свои поступки правильными, а также склонны к убеждению о контроле.

При проведении факторного анализа была выявлена несогласованность шкал психопатии и макиавеллизма со шкалой нарциссизм, что в свою очередь может говорить об отсутствии взаимосвязи между тремя шкалами, тем самым опровергаю устоявшееся представление о Темной триаде как комплексную черту, т.е. трехфакторную структуру, не сводящуюся к одному общему фактору (Paulhus, Williams, 2002). При этом связь макиавеллизма и психопатии может говорить о схожести личностных черт у людей с высокими показателями по данным шкалам, что сводит макиавеллизм и психопатию в единый конструкт. Таким образом, наличие таких личностных качеств как эгоизм, отсутствие эмпатии, отсутствие чувства вины, склонности к манипулированию другими является общей и важной характеристикой как для человека с высокими показателями психопатии, так и для человека с высокими показателями макиавеллизма.

Результат о нарциссизме как отдельно выявившимся конструкте представляется неожиданным, ранее не встречавшимся в литературе, и требует дополнительного изучения.

Заключение

В ходе проведенного исследования нами была подтверждена гипотеза о существовании связи Темной триады с базисными убеждениями личности и эмпатией.

В первом факторе были выявлены связи психопатии и макиавеллизма с эмпатической заботой, доброжелательностью окружающего мира, справедливостью, образом «Я» и удачей. Результаты могут свидетельствовать, что лица с высокими показателями по шкалам психопатия и макиавеллизм имеют сниженную способность сочувствовать другим людям, осознанность своих отрицательных поступков и отрицании убеждения об общей справедливости.

Во втором факторе были выявлены связи нарциссизма с эмпатическим дистрессом, образом «Я» и убеждении о контроле, что может говорить о том, что у людей, имеющих высокие показатели по шкале нарциссизм, отсутствует чувство дискомфорта при виде страданий других, имеется завышенное самомнение, а также контроль своего окружения.

При проведении факторного анализа, была выявлена связь шкал психопатии и макиавеллизма, при этом шкала нарциссизма выделилась как отдельный конструктор.

Библиографический список

1. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43.
2. Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 1. С. 202-227.
3. Корниенко Д.С., Дериш Ф.В. Психометрические характеристики «Короткого опросника Темной триады» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2019. № 4. С. 525-538.
4. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 98-106.
5. Ситникова М.А. Вариативность показателей темной триады личностных свойств: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2020. 230 с.
6. Фоменко Г.Ю., Фролов А.А. Самооценка и базисные убеждения личности: содержание взаимосвязи и особенности исследования // Южно-российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19. № 3. С. 58-74.
7. Furnham A., Richards S.C., Paulhus D.L. The Dark Triad: A 10 year review // Social and Personality Psychology Compass. 2013. V. 7. P. 199-216.
8. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // Journal of Research in Personality. 2002. V. 36. P. 556-563.

THE CONNECTION OF THE DARK TRIAD COMPONENTS OF WORLD ASSUMPTIONS AND EMPATHY

Pustovik V.A., Khramtsova L.M.

Scientific supervisor: Tallibulina M.T., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The study of the personality traits of the Dark Triad in the Russian sample is relevant now. Consideration of the interrelationships of the Dark Triad with world assumptions and

empathy actualizes the already available results of foreign research and provides new data on the relationship of cognitive world assumptions and the triad of personality traits. This article examines the relationship of the scales of the Dark Triad with world assumptions and empathy. The study involved 50 university students aged 17 to 21 years.

Keywords: dark triad; psychopathy; machiavellianism; narcissism world assumptions; empathy.

ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА СЕМЬИ

Рахимова С.Я.

Научный руководитель: Васягина Н.Н., д.психол.н., профессор

Аннотация. Исследования факторов удовлетворенности браком всегда актуальны в связи с тем, что институт семьи с течением времени трансформируется и происходит перестройка всей семейной системы, требующей изучения. В статье проводится анализ исследований факторов, оказывающих влияние на удовлетворенность браком. Отображены различные подходы авторов по периодизации жизненного цикла семьи и показатели, на которых они основаны. Проведенный анализ исследований по теме статьи позволил выделить факторы, играющие значимую роль на всех этапах жизненного цикла семьи и факторы, оказывающее влияние только на определенных этапах жизненного цикла семьи.

Ключевые слова: супружеские отношения; жизненный цикл семьи; брак; удовлетворенность браком; факторы удовлетворенности супругов.

Семейно-брачные отношения вызывают повышенный интерес для исследователей, поскольку семья является одним из фундаментальных институтов общества. Однако, заключение брачных отношений несет с собой не только положительные аспекты, но и необходимость проходить ряд изменений, постепенно меняющих социально-психологический климат в семье, эмоциональный фон, систему взаимодействия супругов друг с другом и с окружающими людьми. Удовлетворенность супругами друг другом оказывает непосредственное влияние на качество и долгосрочность брака. Согласно статистическим данным, опубликованным Федеральной службой государственной статистики (дата обновления данных: 09.07.2021 г.), с 1995 года по 2020 год количество разводов в сравнении с количеством заключенных браков ежегодно составляет более 50%. К примеру, в 2017 году количество разводов составило 58%, в 2018 и 2019 годах по 65%, а в 2020 году возросла до 73%. Даная статистика демонстрирует высокий показатель разводов, что непосредственно указывает на проблему удовлетворенности браком.

Исследования удовлетворенности браком представлены как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Различные аспекты данного направления затрагивали в своих работах (Н.Н. Васягина, К.В. Адушкина, Р. Левис, Дж. Спэниер, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, В.А. Сысенко, Ю.Е. Алешина, Т.В. Андреева, С.И. Голод, Г. Навайтис, Т.А. Гурко и др.).

Большинство авторов, изучающих институт семьи, считают удовлетворенность браком субъективной оценкой супруга формата взаимодействия с другим супругом, включающей степень удовлетворения потребностей личности (Андреева, 2005). С.И. Голод понятие

удовлетворенности браком сформулировал так: «Удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности» (Андреева, 2005).

Так как супруги проходят различные этапы на протяжении всего жизненного цикла семьи, их отношения, установки, цели и задачи претерпевают изменения, которые в свою очередь влияют на удовлетворенность супружескими отношениями и браком в целом.

На сегодняшний день существуют разные критерии периодизации жизненного цикла семьи, основанные на таких показателях как: наличие/отсутствие детей и изменение семейной системы в зависимости от возраста и места детей в семье (Э. Дювалль, Э.К. Васильева, Р. Нойберт, Б. Картер и М. Макголдрик, А.Н. Волкова, Т.Н. Трапезникова, В. Баркай, А.И. Антонов, Д. Хейли, Г. Бейтсон); брачный стаж (В.А. Сысенко); возраст супругов (П. Глик); характер и развитие супружеских отношений (Э.Г. Эйдемиллер, Г. Навайтис); семейные события, сюжеты (В. Сатир, D. Jonnes); демографический подход (И.А. Герасимова); семейная карьера (Х. и М. Фелдманы); адаптационные ниши (С.И. Голод).

Некоторые исследователи также выделяют нормативные кризисы семьи, являющиеся переходными точками между этапами жизненного цикла семьи (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, М.Плзак, Н.И. Олифинович и др.), которые оказывают влияние на степень удовлетворенности супружескими браком.

Большинство исследований указывают на то, что этап жизненного цикла семьи, на котором находятся супруги, играет ключевую роль в определении факторов удовлетворенности браком.

Х. Фелдман и Г. Спаниел проводили исследования взаимосвязи стажа супружеских отношений с удовлетворенностью браком, в результате которого пришли к выводу о том, что удовлетворенность после вступления в брак высокая, к середине цикла низкая, а после 18-20 лет совместной жизни опять высокая (Карабанова, 2005). Ю.Е. Алешина в своих исследованиях также выявила данную динамику, которая имеет U-образную кривую (Андреева, 2005).

Значительную роль на удовлетворенность браком имеет семейное самосознание каждого из супругов. Н.Н. Васягина и К.В. Адушкина в своих работах представляют семейное самосознание как «субъективную психологическую реальность, представляющую проекцию самосознания личности на семейную сферу и направленную на осознание себя членом семьи, субъектом семейных отношений» (Васягина, Адушкина, Баринаова, 2019).

В исследованиях Н.Н. Васягиной и К.В. Адушкиной выделены три компонента семейного самосознания:

- когнитивный компонент содержит представления о себе как о муже/жене, а в сфере родительства является представлением о себе как об отце/о матери;
- поведенческий отображает супружеские роли, а в родительстве показывает стиль воспитания ребенка, позицию родителя;
- эмоциональный выражается отношением к себе как члену семьи, а в родительстве проявляется в оценке себя как родителя (Васягина, Адушкина, Баринова, 2019).

А. Маслоу пришел к выводам, о том, что самоактуализирующиеся люди способны построить более глубокие отношения, основанные на понимании, доброжелательности, близости и теплоте (Маслоу, 2006). Так, женщины, реализующиеся в профессиональной деятельности больше удовлетворены браком, в отличие от неработающих женщин (Карабанова, 2005).

Согласно исследованиям Н.Г. Юркевич, когда обязанности по дому полностью или в большей степени лежат на женщине, в таких семьях удовлетворенность браком составляет лишь 59%, когда муж оказывает помощь – 88%, а в семьях, где обязанности по мнению супругов разделены равномерно, удовлетворенность браком составляет 94% (Андреева, 2005).

Вопрос разделения домашних обязанностей исследовался многими авторами (Э. Клувер и Дж. Хеезинк, Дж. Бельски, М. Лэнг, Т. Хьюстон, Дж. Дью, В. Вилкоккс, К. Моллер, Ф. Хванг, Б. Викберг), которые пришли к выводам о том, что разделение домашних обязанностей чаще всего отрицательно влияет на вопрос удовлетворенности браком именно у женщин.

На удовлетворенность браком у мужчин с установкой на обеспечение семьи в качестве кормильца, немаловажное влияние оказывает неспособность обеспечивать семью финансово (данный факт отображен в работах Т.В. Андреевой, А.В. Толстовой, Г. Навайтис).

С.И. Голод в своих исследованиях обнаружил, что при неудовлетворенности в сексуальной сфере, супруги испытывают неудовлетворенность от брака в целом (Андреева, 2005).

Различными исследователями (М. Кокс, К. Бост, Э. Клувер и М. Джонсон, Б. Досс) при анализе супружеских пар выявлено влияние степени конфликтности в период беременности на удовлетворенность браком после рождения ребенка, а также то, что депрессия во время беременности приводит к низким показателям удовлетворенности браком супругами после рождения ребенка.

Исследования показывают, что после рождения ребенка уменьшается удовлетворенность браком в семьях с низкими и высокими уровнями социально-экономического статуса, в отличие от семей со средним уровнем (отображено в работах Дж. Бельски и М. Ровина, Б. Досс, Дж. Твенж, В.К. Кэмпбэлла, С. Фостер). Исследования Э. Клувер и Дж. Хеезинк, М. Перри-Дженкинс также указывают на отрицательное влияние сверхурочной работы и ночных смен на благополучную атмосферу семьи (Kluwer, Heesink, 1996; Perry-Jenkins et al., 2007).

Совместное времяпровождение супругов друг с другом после рождения ребенка оказывает влияние на удовлетворенность браком (на это указывают в своих работах: Дж. Дью и В. Вилкоккс, Э. Клэкстон, М. Пэрри-Дженкинс, К. Витакер, В. Бамберри). К интересным выводам пришли Э. Клэкстон, М. Пэрри-Дженкинс в своих исследованиях, обнаружив тесную взаимосвязь между качеством отношений через год после рождения ребенка и количеством совместного времяпровождения супругов до рождения ребенка. (Claxton, Perry-Jenkins, 2008).

Т.В. Андреева указывает на негативное влияние ограниченности матери в удовлетворении своих социальных потребностей и интересов на удовлетворенность браком (Андреева, 2005). А гендерные стереотипы чаще всего оказывают влияние на степень удовлетворённости браком у женщин с эгалитарными установками, в случаях если им приходится выполнять традиционную роль жены по уходу за ребенком (данный фактор отображен в работах Дж. Бельски, М. Лэнг, Т. Хьюстон).

При достижении детей возраста включения во внешнюю социальную систему (садик, школа) в семье могут всплывать ранее нерешенные дисфункции, проявляющиеся в проблемах ребенка с адаптацией к новой среде и психологическим уровнем (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2006).

При достижении ребенка возраста выхода из семейной системы, на удовлетворенность браком значительное влияние оказывает сам способ ухода из родительской семьи. Выделяются такие способы как респонсивная, когда ребенок сам выбирает как ему поступить в вопросе отделения, реактивная, когда ребенок вынужден уйти из семьи либо наоборот остаться в ней не по своей воли. Выявлено, что если ребенок являлся в семье в качестве стабилизатора, то после его ухода в семье возрастает неудовлетворенность, всплывают нерешенные проблемы и появляется необходимость налаживания супружеских отношений (Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2006).

При анализе исследований подходов авторов по данной теме, мы выделили следующие факторы, играющие значимую роль на всех этапах

жизненного цикла семьи, и оказывающие значительное влияние на удовлетворенность браком: личностные и психологические особенности каждого из супругов; удовлетворение потребностей супругов в браке; ценностные ориентации и супружеская согласованность в важных вопросах семьи; семейное самосознание; гибкость семейной системы; сплоченность супругов; трудовая (или профессиональная) самореализация; сексуальная удовлетворенность; распределение ролей и разделение обязанностей; финансовое положение семьи.

Важнейшими задачами, стоящими перед супругами на стадии супружеской пары до рождения первого ребенка, являются: распределение ролей, обязанностей; установление внутренних и внешних границ, в том числе отделение от родительской семьи; формирование семейного самосознания; определение общих семейных ценностей, приоритетов, традиций; установление иерархии; сексуальная адаптация. На данном этапе супруги помимо адаптации друг к другу и новому статусу, определяют стратегию, по которой будет двигаться их семья (планирование беременности, решение вопросов с жильем, финансовая сфера, карьера и др.). Основываясь на главных задачах супругов данной стадии и исследованиях разных авторов, можно выделить следующие дополнительные факторы, оказывающие влияние на удовлетворенность браком: мотивы вступления в брак; срок предбрачного ухаживания; степень расхождения ожиданий от брака и действительности; установление эмоциональной близости между супругами; выстраивание отношений с родительскими семьями; наличие жилья; семейные традиции, убеждения (например, религиозные), паттерны семейной системы каждого из супругов.

Супружеская пара после рождения первого ребенка сталкивается с необходимостью перераспределения ролей, освоением родительской функции. На данной стадии добавляются следующие факторы, влияющие на удовлетворенность браком: психическое, эмоционально состояние супругов в период беременности и после рождения ребенка; социально-экономический статус супругов; сверхурочная работа и ночные смены; гендерные стереотипы; совместное времяпровождение супругов друг с другом после рождения ребенка; взаимоотношения в период беременности; удовлетворение социальных и индивидуальных потребностей женщины.

Супружеская пара с ребенком дошкольного и младшего школьного возраста ориентирована на решение вопросов, связанных с включением ребенка во внешнюю социальную среду (детский сад, школа, кружки и секции) и возобновлением женой трудовой деятельности. На данном этапе можно выделить следующие основные факторы удовлетворенности браком: адаптация ребенка к социальному институту; согласованность родителей

по вопросам организации процесса посещения ребенка социального института, контроля и помощи ребенку; перераспределение обязанностей в сферах хозяйственно-бытовой и досуга; согласованность воспитательной стратегии супругов и согласованность требований родителей к ребенку.

В семьях с подростками основными задачами супругов, требующими перестройки семейной системы являются принятие факта вступления ребенка в подростковый возраст, перераспределением обязанностей и ответственности между членами семьи, помощь подростку в дальнейшем профессиональном самоопределении. Здесь на удовлетворенность браком оказывают влияния: взаимоотношения в детско-родительской подсистеме; поведение подростка; переоценка супружеских отношений; гибкость иерархической системы семьи.

Семьи, в которых выросший ребенок покидает дом (сепарация выросшего ребенка в связи с прохождением военной службы, переездом в другой город на время учебы, отдельным проживанием, созданием своей семьи) сталкиваются с необходимостью проявления гибкости, открытия границ и принятия в семью новых людей (при вступлении выросшего ребенка в брак). На данном этапе можно выделить следующие основные факторы удовлетворенности браком: одобрение принятых решений ребенка, связанных с отделением от семьи; корректный уход ребенка из родительской семьи; согласованность в вопросах финансовой и другой помощи отделившемуся ребенку; степень привязанности родителей к ребенку; ранее нерешенные проблемы супругов.

Супружеская пара, выполнившая свою родительскую функцию на стадии «опустевшего гнезда», проходит пересмотр и перестройку своих отношений, начинает подготовку к уходу на пенсию. Так же как при зарождении брака, на данной стадии важно налаживание диадных отношения. Основные факторы удовлетворенности браком: адаптация к снижению социальной активности; межпоколенные взаимоотношения; границы между родительской семьей и семьей ребенка; распределение свободного времени, поиск новых интересов; здоровье супругов; готовность принятия роли пенсионера.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что существует множество важных факторов, влияющих на удовлетворенность браком. На разных этапах жизненного цикла семьи супруги сталкиваются с новыми задачами, при успешном решении которых получают высокую степень удовлетворенности браком, личностное развитие и развитие самой семейной системы.

Библиографический список

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. 215 с.
2. Васягина Н.Н., Адушкина К.В., Барина Е.С. Психология семейных отношений: практикум по семейному самосознанию. Екатеринбург: УГПУ, 2019. 200 с.

3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 420 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
6. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
7. Claxton A., Perry-Jenkins M. No fun anymore: leisure and marital quality across the transition to parenthood // Journal of marriage and family. 2008. V. 70(1). P. 28-43.
8. Kluwer E., Heesink J. Marital conflict about the division of household labour and paid work // Journal of marriage and family. 1996. V. 58(4). P. 958-970.
9. Perry-Jenkins M., Goldberg A.E., Pierce C.P., Sayer A.G. Shift work, role overload, and the transition to parenthood // Journal of marriage and family. 2007. V. 69(1). P. 123-138.

FACTORS OF MARRIAGE SATISFACTION AT DIFFERENT STAGES OF THE FAMILY LIFE CYCLE

Rakhimova S.Ya.

Scientific supervisor: Vasyagina N.N., Doctor of Psychology, Professor

Abstract. Studies of the factors of satisfaction with marriage are always relevant due to the fact that the institution of the family is transforming over time and the whole family system is being restructured, requiring study. The article analyzes the research of factors influencing marriage satisfaction. The different approaches of the authors on the periodization of the family life cycle and the indicators on which they are based are displayed. The analysis of research on the topic of the article made it possible to identify factors that play a significant role at all stages of the family life cycle and factors that affect only certain stages of the family life cycle.

Keywords: conjugal relations; family life cycle; marriage; satisfaction with marriage; spouse satisfaction factors.

ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Рудина К.А.

Научный руководитель: Васюра С.А., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы временной компетентности субъекта общения, уделяется внимание развитию данной компетентности в образовательном пространстве. Отмечается, что психологическая наука обладает возможностями в раскрытии закономерностей, механизмов временной компетентности субъекта. Временная компетентность рассматривается как умение управлять собой и другими людьми во времени жизни, как компонент коммуникативной компетентности. В результате теоретического анализа констатируется, что временная компетентность представляет собой ресурс преодоления сложных ситуаций, жизненного потенциала, позволяющего человеку конструктивно действовать и эффективно общаться. Проанализированы факторы, влияющие на развитие временной компетентности субъекта общения.

Ключевые слова: субъект; общение; время; временная компетентность; навыки управления временем; развитие временной компетентности.

Введение

Актуальность изучения временной компетентности обусловлена необходимостью обобщения и синтеза имеющихся в психологической науке знаний относительно реализации ресурсов человека, связанных с регуляцией времени в ситуации неопределенности и нестабильности окружающей действительности, а также с острой необходимостью разработки технологий развития компетентности во времени с учетом жизненной ситуации. Временная (темпоральная) компетентность и коммуникативная компетентность – это универсальные востребованные рынком труда компетенции ("soft skills"), необходимые для успешной социализации человека (Balliester, Eshikh, 2018). Развитие и оценка этих компетенций предусмотрены программами обучения в образовательных учреждениях и в трудовых организациях. Значимость вопроса управления временем отражена в «Атласе новых профессий», в котором представлены несколько специальностей, напрямую связанных с управлением временем человека или групп людей: тайм-менеджер, тайм-брокер, фасилитатор, оптимизатор когнитивных усилий персонала (Атлас новых профессий..., 2020). Среди надотраслевых навыков представлены «работа в условиях неопределенности», «межотраслевая коммуникация», «работа с людьми».

Недостаточный уровень развития временной компетентности (далее – ВК), как и несформированность коммуникативных навыков являются причиной профессиональных и социальных проблем, дезадаптации (Кузьмина, 2018). Соотношение этих компетенций дает возможность лучше

представить роль каждой из них в развитии другой, их синергизм и совместное значение в жизнедеятельности субъекта.

Временная компетентность представляет собой ресурс преодоления сложных ситуаций, жизненного потенциала, позволяющего человеку конструктивно действовать и эффективно общаться. Анализ ВК субъекта общения позволяет увидеть стратегическую организацию процесса общения в течение всей жизни человека: определение необходимости, частоты, периодичности и длительности межличностных взаимодействий для достижения определенных целей жизни и т.п. Психологами изучается роль коммуникативной компетентности и умения управлять временем в межличностном взаимодействии: определение темпа, длительности внутри диалога и т.п. (Болотова, 2019; Васюра, Кузьмина, Малетова, 2020).

Необходимо отметить существенное влияние ряда факторов на временную компетентность субъекта общения: цифровизация, пандемия COVID-19, экономический кризис, культуральные различия и др. (Grondin, Mendoza-Duran, Rioux, 2020). Нам представляется важной научно-практической задачей изучение временной компетентности субъекта общения и возможности ее развития в образовательном пространстве.

Временная компетентность субъекта общения

К.А. Абульханова-Славская, О.В. Кузьмина и др. изучают ВК в рамках личностно-деятельностного подхода, что позволяет учесть «особенности темпоральности личности» и «выявить меру активности человека в освоении им собственного времени» (Абульханова-Славская, Березина, 2018; Кузьмина, 2018). О.В. Кузьмина выделяет структуру ВК, включающую взаимосвязанные когнитивный, ценностный, мотивационный, регуляторный, операционально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты (Васюра, Кузьмина, Малетова, 2020).

С.А. Васюра с коллегами рассматривают ВК как компонент коммуникативной компетентности (Васюра, Кузьмина, Малетова, 2020). ВК в общении позволяет осуществлять межличностное общение на уровне принятия людьми друг друга, возможности саморазвития, предвидения возможного напряжения и предотвращения его, предоставления времени для осмысления происходящего, личностного роста каждого, что возможно при управлении собой во времени. При длительном эффективном общении развивается эмпатическое чувство (взаимопонимание, взаимовлияние, взаимопереживание) (Болотова, 2019; Васюра, Кузьмина, Малетова, 2020).

Отмечается роль невербального общения, как предваряющего «пространственно-временного организатора общения», создающего «межличностное пространство-время». К временным характеристикам

невербального взаимодействия относят частоту, длительность и последовательность/одновременность проявления кинесических элементов субъектов (Болотова, 2019).

Развитие временной компетентности в образовательном пространстве

ВК и коммуникативная компетентность обусловлены как личностными особенностями, так и приобретенными в процессе специального обучения или жизненного опыта навыками и техниками, а также условиями и ситуацией, в которых находится субъект общения в определенное время. О.В. Кузьмина отмечает, что «степень овладения человеком временем зависит от активности личности, ее развития в целом от способа включения ее социальные процессы» (Кузьмина, 2018).

Восприятие времени зависит от культуры: линейное на Западе и циклическое на Востоке, что также может быть учтено при диагностике и развитии ВК (Болотова, 2019; Sainz, Ferrero, Ugidos, 2019).

Психологическое состояние человека имеет весомое значение в проявлении ВК. S. Grondin с коллегами отмечают изменение отношения людей ко времени во время пандемии. Описывается влияние тревоги и временной неопределенности на функционирование внутренних часов, а также роль индивидуальных различий в восприятии времени. Люди в состоянии тревоги переоценивают время ожидания (время течет медленно), поэтому в условиях карантина у людей с высоким баллом по «негативному прошлому» (Зимбардо, Бойд, 1999) и соответственно высоким баллом по тревожности (Bisson et al., 2015) время воспринимается время как долгое (Grondin, Mendoza-Duran, Rioux, 2020).

В. Вajес при рассмотрении взаимосвязи между временной перспективой и ВК ("time management behaviours") учитывал личностную составляющую (большая пятерка личностных черт). Не только личностные черты влияют на управление временем, но и временная перспектива. При этом было отмечено, что пол, возраст, уровень образования также влияют на степень развитости ВК субъекта. Ученый также предполагает, что тренинги развития ВК не нужны и неэффективны для тех, кто хорошо ориентирован во времени, однако, тренинги будут неэффективны и для тех, кому они необходимы в силу их низкой ориентации на будущее (Вajес, 2019)

М.А. Sainz с коллегами считают, что управление временем – это набор привычек, приобретенных в результате познания и целенаправленной практики форм поведения и предлагают осеализовывать курс «Тайм-менеджмент» в рамках учебных дисциплин вузов (Sainz, Ferrero, Ugidos, 2019).

Психологи отражают многофакторную природу ВК в моделях структуры и программах ее развития (Васюра, Кузьмина, Малетова, 2020). О.В. Кузьмина считает, что в основе развития ВК лежит необходимость осознания себя «субъектом собственной жизни» и возможности управлять своим временем, что находит отражение в разрабатываемых тренингах (Кузьмина, 2018). ВК может быть развита и оказывать влияние на дальнейшую жизнь человека. Например, личностная организация времени может влиять на продолжительность жизни человека (близнецовое исследование) (Абульханова-Славская, Березина, 2018). Ю.С. Пустобаева показывает важный развиваемый навык ВК: соотношение собственных ощущений времени с объективной временной реальностью (Пустобаева, 2019).

О.В. Кузьминой разработан индивидуальный комплексный подход к временной компетентности: предварительная диагностика уровня развития ВК и выявление дезорганизаторов времени, программа тренинга с учетом выявленных проблем. В программе тренинга О.В. Кузьминой модули направлены на развитие ВК и применимы в образовательном пространстве (Кузьмина, 2018). В рамках подхода О.В. Кузьминой, рассматривающей временную компетентность как развивающуюся и функционирующую в системе социальных отношений в области межличностного взаимодействия и совместной деятельности, разработана и реализована программа тренинга «Развитие временной компетентности в интернет-коммуникации» для студентов среднего профессионального образования (Васюра, Кузьмина, Малетова, 2020).

Заключение

Комплексный подход к изучению и развитию временной компетентности субъекта общения предполагает учет как личностных особенностей, так и приобретенных в процессе специального обучения или жизненного опыта навыков и техник, а также условий и ситуаций, в которых находится субъект в данное время.

Диагностика ключевых компетенций, создание и внедрение концептуальных моделей профессиональной компетентности специалистов, разработка комплексных программ с индивидуальными планами развития, внедрение курсов «Тайм-менеджмент» в рамках учебных дисциплин вузов, система педагогических условий развития временной компетентности, программы и тренинги позволяют развивать временную компетентность субъекта общения в образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Личностная организация индивидуальной продолжительности жизни // Человеческий капитал. 2018. №11(119). Ч. 2. С. 180-185.

2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.
3. Болотова А.К. Время и невербальные взаимодействия в коммуникативном диалоге (кросс-культурный аспект) // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). 2019. Т.4. № 11. С. 48-55.
4. Васюра С.А., Кузьмина О.В., Малетова М.И. Феномен времени и коммуникативная активность в Интернет-взаимодействии // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15. № 4. С. 71-79.
5. Кузьмина О.В. Характеристики темпоральности в профессиональной деятельности педагога // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы V Межд. науч.-практ. конф. 23 ноября 2018. Екатеринбург, Издательство УМЦ УПИ, 2018. Т. 1. С. 225-231.
6. Пустобаева Ю.С. Субъективизм восприятия времени в аспекте временной компетентности педагога // Глобальный научный потенциал. Общая педагогика, история педагогики и образования. 2019. № 9 (102). С. 23-25.
7. Bajec B. Relationship Between Time Perspective and Time Management Behaviours // Psihologija. 2019. V. 52(2). P. 197-215.
8. Balliester T., Elsheikhi A. The Future of Work: A Literature Review. International Labor Organization // Working paper. 2018. No. 29. P. 1-62.
9. Grondin S., Mendoza-Duran E., Rioux P.-A. Pandemic, Quarantine, and Psychological Time // Frontiers in psychology. 2020. V. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.581036
10. Sainz M.A., Ferrero A.M., Ugidos A. Time management: skills to learn and put into practice // Education + Training. 2019. DOI: 10.1108/et-01-2018-0027

TEMPORARY COMPETENCE IN COMMUNICATION AND ITS DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL SPACE

Rudina K.A.

Scientific supervisor: Vasyura S.A., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the issue of temporary competence in subject's communication with an emphasis on its development in educational space. It is stated that psychological science is able to describe the patterns and mechanisms of the subject's temporary competence. Temporary competence is considered as the ability to manage oneself and other people in the lifetime as well as a component of communicative competence. The results of the theoretical analysis indicate that temporary competence is a source for overcoming difficult situations, life opportunities, allowing an individual to work constructively and communicate effectively. The factors influencing the development of temporary competence in communication have been analyzed.

Keywords: subject; communication; time; temporary competence; time management skills; development of temporary competence.

СОННЫЙ ПАРАЛИЧ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ

Сентябрева С.А.

Научный руководитель: Скорынин А.А.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет, Пермь

Аннотация. Данный феномен представляет интерес из-за сложности его изучения. Несмотря на относительно низкую частоту встречаемости явления сонного паралича, пережитый индивидуальный опыт оставляет настолько яркие и неизгладимые впечатления у людей, испытавших сонный паралич даже единожды, что это вдохновляет ученых на протяжении многих веков искать потенциальные механизмы развития сонного паралича, а также находит воплощение в многочисленных произведениях искусства. Это не болезнь, а сбой нормального физиологического механизма смены стадий сна. Если человек заикливается на проблеме этих приступов и страдает от этого, то проблема не в них, а в его психическом состоянии.

Ключевые слова: дневные галлюцинации; бессонница; беспомощность; стадии сна.

Введение

На протяжении веков симптомы сонного паралича описывались многими способами и часто приписывались «злому» присутствию: невидимые ночные демоны в древние времена, старая ведьма в «Ромео и Джульетте» Шекспира и инопланетные похитители. Почти в каждой культуре на протяжении всей истории были истории о темных злых существах, которые пугают беспомощных людей по ночам. Люди уже давно ищут объяснения этому таинственному параличу во время сна и сопутствующему ему чувству ужаса. Философы и ученые уже давно очарованы перцептивными явлениями, происходящими вокруг и во время сна, такими как галлюцинации на границах сна и сновидения. Сходство с «дневными» галлюцинациями подвергалось пристальному изучению на протяжении веков (Дурсунова, 2014).

Рассказы пострадавших о сонном параличе эксперты делят на три категории:

- «Незванный гость»: звук шагов и открывающейся двери, тень человека, ощущение чужого присутствия и угрозы;
- «Демон»: чувство тяжести на груди, трудности с дыханием, ощущение удушья или сексуального насилия, страх смерти;
- «Странные телесные ощущения»: ощущение выхода из тела, свободного падения и полета, вращения кровати в воздухе и другие вестибулярные галлюцинации.

Согласно исследованиям, 7,6% населения земли хотя бы однажды переживали такой опыт. А почти 35% людей, у которых диагностированы панические атаки, испытывают сонный паралич постоянно. Исследователи сна приходят к выводу, что в большинстве случаев сонный паралич - это просто признак того, что ваше тело не проходит гладко через стадии сна. Редко сонный паралич связан с глубокими психическими проблемами, лежащими в основе (Нафранович, 2019).

Понятие сонного паралича и его особенности проявления

Сонный паралич – состояние, которое возникает в момент пробуждения или засыпания. Несколько секунд или минут на грани сна и бодрствования человек находится в сознании, но не способен пошевелиться и заговорить; ощущает чужое присутствие в комнате; чувствует, как кто-то или что-то давит на грудь, душит, тащит вниз; переживает сильный испуг (Жлоба, Беленков, 2019).

Сонный паралич обычно возникает в один из двух случаев:

1. Если это происходит, когда вы засыпаете, это называется гипнагогическим или предорбитальным сонным параличом.

Когда вы засыпаете, ваше тело медленно расслабляется. Обычно вы становитесь менее осознанными, поэтому не замечаете изменений. Однако, если вы остаетесь или осознаете это во время засыпания, вы можете заметить, что не можете двигаться или говорить.

2. Если это происходит, когда вы просыпаетесь, это называется гипнопомпическим или постдормитальным сонным параличом.

Паралич – естественная часть сна. Структура нашего сна включает две чередующиеся фазы: быструю REM-фазу (фаза быстрого сна, или стадия быстрых движений глаз – *rapid eye movement*) и медленную NREM-фазу (*non-rapid eye movement sleep*, т.е. сон без быстрых движений глаз – медленный сон) (Ковальзон, 2011). Один цикл сна длится около 90 минут. NREM-фаза наступает первой и занимает до 75% вашего общего времени сна. Во время сна NREM ваше тело расслабляется и восстанавливается, организм отдыхает. В конце NREM ваш сон переходит в режим REM-фазу. В REM-стадии появляются сновидения. В этой фазе мозг частично парализует мышцы, чтобы человек не мог навредить себе. Глаза быстро двигаются (сняты сны), но остальная часть тела остается очень расслабленной. Все мышцы "выключены" во время быстрого сна. Если человек осознает это до завершения цикла быстрого сна, то он может заметить, что не может двигаться или говорить (Жилов, Наливайко, 2013).

Обычно переход между фазами незаметен, но иногда происходит сбой, сознание фиксирует невозможность пошевелиться, сновидения смешиваются с реальностью и возникает паника.

Такие приступы случаются у четверых из десяти здоровых людей любого возраста и пола. Этот паралич не входит в перечень медицинских диагнозов, не является симптомом болезни, не угрожает жизни и не всегда сопровождается галлюцинациями, удушьем и паническими атаками. Такой синдром называется изолированный паралич. С точки зрения врачей, он неприятен, но безопасен.

Однако сонный ступор может быть симптомом другой проблемы – нарколепсии (приступов дневной сонливости), клинической депрессии, мигреней, обструктивного апноэ (остановки дыхания во время сна), артериальной гипертензии, посттравматического синдрома и тревожных расстройств.

Большинство людей не нуждаются в лечении сонного паралича. Не нужно бояться ночных демонов или инопланетных похитителей (Дурсунова, 2014).

Почему нельзя специально вызвать сонный паралич? Некоторые люди во время паралича вместо страха испытывают блаженство и стремятся пережить его снова. С точки зрения медицины, это объясняется предрасположенностью к вестибулярным галлюцинациям. Кроме того, рассказы о демонах, необычном внетелесном опыте и возможности испытать осознанные сновидения иногда вызывают любопытство и желание спровоцировать приступ сонного ступора. Однако попытки специально вызвать сонный паралич опасны для здоровья, поскольку один из основных методов — прерывание ночного отдыха или полный отказ от сна приводят к истощению организма и нарушениям в работе нервной системы (Гелих, 2021).

Практические рекомендации по улучшению качества сна и ваших действий при сонном параличе

Если же сонный паралич продолжает атаковать, можно воспользоваться простейшим, но эффективным средствами:

- 1) регулярно спать не меньше 6-8 часов в сутки, следить за тем, чтобы в спальне было темно, чисто и прохладно;
- 2) позаботиться об удобном месте для сна;
- 3) ложиться и вставать каждый день в одно и то же время;
- 4) использовать приглушенное освещение по вечерам;
- 5) регулярно заниматься физкультурой, но не позже чем за четыре часа до сна;
- 6) придумать расслабляющие вечерние ритуалы – например, слушать приятную музыку, читать, принимать душ, медитировать, устраивать ароматерапию.

- 7) отказаться от привычки спать на спине;
- 8) не пользоваться гаджетами за час до сна;
- 9) не работать в спальне или лежа в кровати;
- 10) постараться не спать днем после 15-00 дольше 90 минут;
- 11) отказаться от плотного ужина, алкоголя, табака и кофеина перед сном.

Все, что происходит вокруг находится только у вас в голове. Это отдельный мир, пространство, созданное вашим воображением. Ваше физическое тело спокойно лежит и спит в вашей комнате. Вы можете контролировать все происходящее. В момент сонного паралича вам открываются возможности, похожие на возможности в осознанных снах. Трогайте все, всматривайтесь в разные объекты, представьте музыку на фоне и прочее. Чем дальше вы уходите в это состояние, тем больше у вас возможностей и контроля. В начале, например, бывает с трудом протянуть руку, чтобы потрогать что-либо. Не думайте о том, что СП - это что-то плохое и негативное. Это небольшой сбой работы мозга, который можно использовать в своих целях и именно так, как это нужно вам. Используйте свое воображение! Когда вы уже достаточно глубоко ушли в это состояние и можете перемещаться смените обстановку, представьте за дверью любое место в котором вы хотите оказаться и зайдите туда! Не бойтесь происходящего (Ковальзон, 2016).

Заключение

В психологии считается, что сонный паралич - это всего-навсего одна из разновидностей реалистичных кошмаров. Их причина в неосознанном страхе (когда человек боится чего-то, но не осознает этого или сознательно вытесняет негатив в подсознание). Предполагается, что в случае с сонным параличом жертва боится собственной беспомощности, именно поэтому человеку снится, что он скован и не может ничего сделать.

Чаще всего СП – всего лишь эпизод в жизни. Неприятный эпизод. До 90% приступов сонного паралича сопровождаются необъяснимым, едва ли не животным страхом. Это заметно контрастирует со статистикой, которая говорит о том, что примерно только треть снов среднестатистического человека можно назвать пугающими или беспокоящими.

В клинических условиях врачам довольно сложно изучать это расстройство, так как спровоцировать его трудно. Да и самому пациенту бывает тяжело разобраться, когда он на самом деле проснулся, а когда ему снится сон о том, что он проснулся и не может шевелиться. Как и сонный паралич, ложное пробуждение может быть очень реалистичным.

Некоторые сомнологи (специалисты по лечению расстройства сна) связывают возникновение сонного паралича с синдромом апноэ (нарушение дыхания во время сна). Апноэ провоцирует недостаток кислорода, что само

по себе способно вызвать паническую атаку, а уж в сочетании, например, с болезнями сердца или стрессом является прямой дорожкой к сонному параличу. Недаром самый простой и надежный способ лечения одинаков для сонного паралича и апноэ – просто не спать на спине (Левин, 2010).

Паралич сна – довольно частое состояние, он наблюдался у 25% студентов. Возникает он очень редко, длится очень короткое время и не несет опасности для жизни.

Не допускать и лечить его не нужно. Если возникновение сонного паралича связано с психическим состоянием человека, то скорее всего необходимо обратиться к специалистам, которые выявят проблемы, с которыми нужно работать. А приступы паралича сна – только повод для проявления психического неблагополучия.

Библиографический список

1. Гелих В.С. Сонный паралич, стоит ли его бояться? [Электронный ресурс] // Центр социальной помощи семье и детям г. Севастополь. URL: <http://sevcspsd.ru/wp-content/uploads/2021/10/Статья-Сонный-паралич.-Стоил-ли-бояться.pdf> (дата обращения 06.12.2021).
2. Дурсунова А.И. Сонный паралич или синдром «Старой ведьмы» // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6-1. С. 81.
3. Жилов Д.А., Наливайко Т.В. Интроспективный анализ проявлений сонного паралича // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сборник докладов XVI-ой Международной научной конференции / отв. ред. А.В. Горбенко. Липецк: Аргумент, 2014. С. 148-155.
4. Жлоба Н.Н., Беленков К.Д. Сонный паралич // Проблемы и перспективы развития современной медицины: сборник научных статей XI Республиканской научно-практической конференции с международным участием студентов и молодых ученых. Гомель, 2019. С. 51–52.
5. Ковальзон В.М. Нейрофизиология и нейрохимия сна // Сомнология и медицина сна. М.: Медфорум, 2016. С. 11-55.
6. Ковальзон В.М. Центральные механизмы регуляции цикла бодрствования – сон // Физиология человека. 2011. Т. 37(4). С. 124-134.
7. Левин Я.И. Парасомнии: современное состояние проблемы // Эпилепсия и пароксизмальные состояния. 2010. № 2. С. 10-16.
8. Нафранович О.А. Полисомнографические особенности ночного сна при парасомниях по типу сонного паралича // Актуальные проблемы современной медицины и фармации: сборник материалов LXXIII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Минск, 2019. С. 869-872.

SLEEPING PARALYCH AS A MENTAL STATE

Sentyabreva S.A.

Scientific supervisor: Scorynin A.A.

Abstract. This phenomenon is of interest because of the difficulty of studying it. Despite the relatively low frequency of occurrence of the phenomenon of sleep paralysis, the experienced individual experience leaves such vivid and indelible impressions in people who have

experienced sleep paralysis even once that this has inspired scientists for many centuries to look for potential mechanisms for the development of sleep paralysis, and is also embodied in numerous works art. This is not a disease, but a failure of the normal physiological mechanism for changing the stages of sleep. If a person is fixated on the problem of these attacks and suffers from this, then the problem is not in them, but in his mental state.

Keywords: daytime hallucinations; insomnia; helplessness; sleep stages.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Соловьева М.А.

Научный руководитель: Митрофанова Е.Н., к.психол.н.

Аннотация. В работе рассматривается наличие взаимосвязи учебной активности и критического мышления у младших школьников. При анализе данных, полученных корреляционным анализом по Спирмену, было выявлено, что существует положительная связь самостоятельности мышления с динамикой учебной активности.

Ключевые слова: мышление; критическое мышление; учебная активность; младший школьный возраст.

Введение

Учебная активность – прежде всего мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам школьник как субъект активности. Структура учебной активности характеризуется иерархичностью, построенной на основе динамического принципа противоречивого соотношения: потенциал – его реализация – новый потенциал, и представлена взаимоотношением четырех компонентов (иерархических уровней) динамичной системы: потенциала активности, регулятивного, динамического и результативного компонентов учебной активности (Волочков, 2007).

Согласно представлениям А.А. Волочкова, компоненты структуры учебной активности младших школьников можно охарактеризовать следующим образом:

- Потенциал активности в учебной деятельности – скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению учебной деятельности.
- Регулятивный компонент учебной активности выражает соотношение произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.
- Динамический компонент структуры учебной активности – наблюдаемые проявления динамики видоизменения деятельности (инициатива, самостоятельность).
- Результативный компонент структуры учебной активности – субъективные, внутренне пережитые результаты деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

Проблема формирования критического и самостоятельного мышления достаточно стара, но стала актуальной лишь в последнее десятилетие. Есть ряд российских и зарубежных исследователей, предлагающих формулировку

понятия критического мышления в своем видении. В словаре педагогических терминов (Большая Российская энциклопедия, 2008) дано следующее определение: «Критическое мышление – сложный процесс мышления, начинающийся с восприятия информации и заканчивающийся выводом, заключением».

С точки зрения психологии, по данным исследователя Л.Г. Терлецкой критическое мышление характеризуется глубиной, последовательностью, самостоятельностью, гибкостью, скоростью, стратегичностью (Терлецкая, 2015).

Учёный Е.С. Полат считает, что с точки зрения педагогической теории развивающего обучения, в которой у школьника, как субъекта познавательной деятельности, развивается и формируется особый механизм мышления, а не привлекается только память, критическое мышление должно иметь такие признаки, как аналитичность (отбор, сравнение, сопоставление фактов и явлений), ассоциативность (установление ассоциаций с ранее выученными фактами, явлениями), самостоятельность, логичность, систематичность (умение рассмотреть объект, проблему в целостности их связей и характеристик). Следует отметить, что заметки Е.С. Полат, приведенные в скобках, частично совпадают с универсальными учебными действиями (УУД), предметными, метапредметными и личностными результатами обучения, приведенными в текстах ФГОС ОО.

Действительно, в настоящее время в качестве одного из важных направлений развития личности, которому внимание уделяется уже в начальной школе – это формирование критического мышления и высокого уровня учебной активности ребенка. Это позволит обучающимся самостоятельно выстраивать свою учебную деятельность, ставить учебные и познавательные цели и с успехом достигать их. Критическое мышление позволяет субъекту находить нестандартные решения учебных задач, осознанно и критически анализировать предлагаемую информацию.

Таким образом, *целью исследования* стало изучение особенностей взаимосвязи критического мышления и учебной активности младших школьников.

Гипотеза исследования: показатели критического мышления и учебной активности взаимосвязаны у младших школьников.

Метод

Выборка исследования

Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 60 учеников 4 класса обучающихся в МАОУ «ЭнергоПолис». Из них 23 девочки и 17 мальчиков. Возраст всех респондентов составляет от 10 до 11 лет.

Методики исследования

1. Тест «Критический анализ» Дж. Барретт. Адаптирован в соответствии с особенностями российской выборки А.А. Волочковым и Е.А. Худяковой.
2. Опросник учебной активности младших школьников А.В. Краснова.
3. Тест на оценку самостоятельности мышления (познавательные УУД) из методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-7 классах» Л.А. Ясюковой.

Статистические методы

Для выявления взаимосвязи учебной активности и критического мышления у младших школьников был использован корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования

На основании проведенного анализа в данной группе была выявлена одна значимая связь. Показатель «динамика учебной активности» имеет положительную связь с показателем «самостоятельность мышление» ($r = 0,66$; $p < 0,05$).

Обсуждение

Существует положительная связь самостоятельности мышления с динамикой учебной активности. Чем больше показатели самостоятельности мышления, тем больше младший школьник стремится проявить инициативу, сохранить свою субъектную позицию. И наоборот, поддерживая творческую, субъектную позицию учитель может развивать самостоятельность мышления учащихся.

Заключение

Таким образом, связей между учебной активностью и критическим мышлением младших школьников недостаточно для того, чтобы судить о подтверждении гипотезы. Из этого можно предположить, что критическое мышление не столь тесно связано с учебной активностью младших школьников, как мы предполагали. Критическое мышление у современных младших школьников оказывается не связано с учебной активностью. Подобные результаты, по нашему мнению, связаны с тем, что в современной младшей школе школьники усваивают образцы поведения, поощряется и оценивается их репродуктивная деятельность, а не критический подход к решению школьных задач. В первом приближении можно предположить, что традиционная современная школьная система образования не развивает критического мышления младших школьников

Перспективы дальнейших исследований видятся в том, чтобы сравнить взаимосвязи критического мышления и учебной активности младших школьников различных форм обучения (традиционного, развивающего, Монтессори и пр.).

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.
2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: ПГПУ, 2007. 375 с.
3. Основы критического мышления: междисциплинарная программа / сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. М.: ИОО, 1997.
4. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007. 368 с.
5. Терлецкая Л.Г. Критическое мышление как средство развития умений учащихся анализировать и применять информацию // Развитие навыков критического мышления: материалы Междунар. науч-практ. конф. М.: МГИМО, 2015. 364 с.
6. Шурыгина И.А. Психолого-педагогические аспекты активности в структуре интегральной индивидуальности младшего школьника // Психология и психотехника. 2013. № 12(63). С. 1207-1217.
7. Якунина Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Гаудеамус. 2019. №4 (42). С. 21-26.

INTERRELATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND CRITICAL THINKING OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Soloveva M.A.

Scientific supervisor: Mitrofanova E.N., PhD in Psychology

Abstract. This work examines the interrelation between educational activity and critical thinking of the primary school students. With analyzing the data obtained by Spearman's correlation analysis, it was revealed that there is a positive interrelation between independent thinking and the dynamics of learning activity.

Keywords: thinking; critical thinking; educational activity; primary school age.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ТАНЦОРОВ В СВЯЗИ С УРОВНЕМ СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Соломатина Л.М.

Научный руководитель: Бергфельд А.Ю., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы взаимосвязи уровня стрессоустойчивости и уровня спортивных достижений танцоров направления Disco Dance. Тестируется гипотеза о том, что у опытных танцоров уровень стрессоустойчивости выше, чем у начинающих. Понимание того, как стресс влияет на качество выступлений танцоров, как с опытом изменяется уровень стрессоустойчивости, позволяет повысить эффективность психологического сопровождения в процессе подготовки к соревнованиям. Полученные результаты позволили установить, отсутствие положительной корреляций уровня стрессоустойчивости танцоров и их спортивных достижений.

Ключевые слова: стрессоустойчивость; танцевальный спорт; спортивные достижения; Disco Dance; уровень подготовки; опыт; спортсмены.

Введение

Спортсмены, занимающиеся спортивными танцами, а именно «Disco Dance», участвуют в соревнованиях минимум 4-6 раз в год. Данный вид танца пользуется большой популярностью в России, а также за рубежом (Чехия, Италия, Дания, Финляндия, Швеция, Норвегия, Германия и некоторые другие страны) среди танцоров разного возраста: от 4 до 25 лет. Танцор должен быть физически хорошо подготовлен, чтобы выполнять элементы разной сложности. Несомненно, важно чувство ритма, хорошо развитая мышечная память, быстрое и чёткое переключение внимания, координация.

Танцевальный спорт стремительно развивается. Предсоревновательный период, предстартовые состояния — это большой груз ответственности, из-за которого зачастую танцор эмоционально нестабилен, не справляется с психологическим напряжением, стрессом. Это проявляется также в физиологических особенностях спортсмена. Обратимся к работе Ганса Селье (1936), который положил начало исследованию стресса. Он показал, что при воздействии разнообразных внешних раздражителей, стрессоров организм отвечает неспецифическими реакциями защиты: учащением импульса, повышением артериального давления, увеличением в крови содержания гормонов – кортикостероидов и др. (Гречко, Сивенков, 2020). В связи с этим развитие стрессоустойчивости у спортсменов выступает ресурсом их результативности и противодействием стрессорам в спорте.

Многие исследователи (Л.Д. Гиссен, Ф.Б. Березин, А.А. Баранов и другие) отмечают, что выступления спортсменов на соревнованиях разного уровня оказывает заметное влияние на их характер, мотивы и ценности

спортивной деятельности, отношения к другим людям и могут проявляться в накапливающемся стрессе и ухудшении здоровья, а, следовательно, и в снижении спортивных результатов (Баранов, 1995; Березин, 1998). Нет точных данных о том, чем отличается состояние стресса, способствующее и препятствующее реализации максимального результата в условиях соревнования у танцоров разного уровня. На протяжении спортивной деятельности у спортсменов, танцоров формируется стрессоустойчивость к воздействиям внутренней и внешней среды. Стессоустойчивость—важный фактор, который оказывает влияние на результаты спортивной соревновательной деятельности. Одной из задач в спортивной подготовке является овладение не способами игнорирования и прекращения стресса, а способами регуляции стрессового состояния. Одним из показателей профессиональной спортивной деятельности является демонстрация спортсменом развитой устойчивости к соревновательному стрессу (Гиссен, 1990).

Рассматривая, как соревновательный стресс влияет на группы танцоров, отличительные по уровню подготовки: начинающие, продолжающие и профессионалы, можно предположить, что начинающие танцоры, которые только пришли заниматься испытывают страх перед чем-то новым, неизвестным. Следовательно, у них, скорее всего, плохо развита способность противостояния стрессу, стрессоустойчивость на низком уровне. Также это связано с еще несформировавшимся умением быстро ориентироваться и приспосабливаться в новых условиях, в новой обстановке. Начинающие танцоры комфортнее себя чувствуют в привычной обстановке, поэтому, выезжая на соревнования, они часто теряются, не могут организовать себя, самостоятельно что-то решить.

Рассматривая продолжающих танцоров, можно отметить, что они уже имеют опыт подготовки к частым соревнованиям, у них есть высокие результаты на городских и региональных чемпионатах. Но, выезжая на всероссийские и международные конкурсы, они показывают свою неуверенность в себе, растерянность, эмоциональную нестабильность, несобранность в плане координации движения. Танцоры от волнения и стресса могут забыть свою программу, станцевать не то, что репетировали, импровизировать, что в свою очередь добавляет еще больше неуверенности, тревоги, дискомфорта.

Если анализировать опытных танцоров, которые достигли уже каких-то значимых результатов, то разумно, что они должны лучше справляться со всеми трудностями, легче реагировать на стрессогенные факторы. У данной группы спортсменов больше опыта участия в соревнованиях разного уровня. В течение всей профессиональной деятельности у них

формируется устойчивая реакция к стрессовым факторам, они быстро реагируют на изменения условий среды, легко адаптируются, умеют настраивать себя на оптимальный уровень психической активности.

Обобщая вышесказанное, можно предположить, что уровень спортивных достижений и опыт танцоров взаимосвязаны с уровнем стрессоустойчивости. Отсюда цель нашего исследования состояла в изучении стрессоустойчивости танцоров в связи с уровнем спортивных достижений.

Метод

В исследовании приняли участие 54 спортсмена, танцоров Disco из разных городов России. Возраст участников исследования варьировался от 13 до 24 лет (средний возраст 16,1 лет). Из них 49 девушек и 5 юношей. В связи с исследованием стрессоустойчивости у спортсменов разного уровня достижений всех участников исследования мы разделили на две группы по 27 человек. Первая группа – профессионалы, которые танцуют на высоком уровне (номинация «Открытый класс»), вторая группа – начинающие и продолжающие танцоры (номинация «Лига» - высшая, 1, 2, 3, 4).

Сбор эмпирических данных осуществлялся с апреля по май 2021 г. онлайн с помощью Google Forms. Среднее время заполнения методик 20 минут.

В исследовании использовались следующие методики:

- методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;
- методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса;
- тест Тейлора, определяющий вероятность развитие стресса в адаптации Т.А. Немчина;
- опросник нервно-психического напряжения (НПН) Т.А. Немчина.

В результате было сформировано 2 выборки. В первую выборку вошли танцоры начинающего и продолжающего уровня. Их стаж сильно не отличается, также как и уровень мастерства по рейтингу ОРТО. Во вторую выборку вошли танцоры - профессионалы, которые имеют высокое место в рейтинге, имеют больше опыта, выступают за сборную страны на Чемпионатах Европы и Мира.

Для проверки гипотезы использовались следующие статистические методы обработки данных: описательная статистика, сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента, корреляционный анализ r-Пирсона.

Результаты

Выявлено, что все шкалы соответствуют нормальному распределению, уровень значимости по критерию Шапиро-Уилка $> 0,05$, это говорит о том,

что различия между распределением выборочной совокупности и стандартным нормальным распределением не достоверны, что соответствует нормальному распределению.

На основании сравнительного анализа с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок было выявлено, что различия между уровнем стрессоустойчивости у начинающих танцоров и опытных танцоров не значимы ($t = 0,63$; $p > 0,05$). Следовательно, стрессоустойчивость формируется у каждого танцора индивидуально, вне зависимости от опыта и уровня мастерства.

Выявлено, что опыт танцоров (количество лет, которые они занимаются данным направлением) и уровень спортивных достижений не взаимосвязаны со стрессоустойчивостью, вероятностью развития тревожности. Корреляционный анализ Пирсона не показал значимой корреляции между показателями стрессоустойчивости и опытом у профессиональных танцоров, так как значение $p > 0,05$. Но были обнаружены значимые корреляционные связи между другими исследуемыми переменными: «мотивация к успеху» и «вероятность развития стресса» ($r = -0,41$; $p < 0,05$), «мотивация к успеху» и «нервно-психическая напряженность» ($r = -0,46$; $p < 0,01$), «вероятность развития стресса» и «нервно-психическая напряженность» ($r = 0,64$; $p < 0,001$).

По результатам корреляционного анализа Пирсона не было выявлено значимой корреляционной связи между показателями стрессоустойчивости и опытом у начинающих танцоров, так как значение $p > 0,05$. Но были обнаружены значимые корреляционные связи между другими исследуемыми переменными: «вероятность развития стресса» и «нервно-психическая напряженность» ($r = 0,65$; $p < 0,001$).

Обсуждение

Хочется отметить результаты, которые были выявлены на выборке опытных танцоров. Чем более спортсмен обладает готовностью, целеустремленностью успеху, проработкой всех своих действий, тем ниже у него вероятность развития стресса, а значит такие спортсмены более стрессоустойчивы. Также наоборот, если мотивация к достижению успеха низкая, спортсмен не верит в свои силы, не обдумывает свои действия для достижения цели, то велика вероятность того, что этот спортсмен будет пребывать в состоянии стресса, что приведет к истощению ресурсов организма и к спортивным неудачам. И если у спортсмена низкая вероятность развития стресса, он быстро адаптируется к воздействию стрессогенных факторов, то у него будет наблюдаться тенденция к снижению уровня нервно-психической напряженности, готовность действовать в соответствии с условиями ситуации.

Также важно отметить то, как оказались взаимосвязаны нервно-психическая напряжённость и стрессоустойчивость у танцоров начинающего уровня мастерства. У этих спортсменов наблюдается низкая вероятность развития стресса, они быстро адаптируются к воздействию стрессогенных факторов, наблюдается тенденция к снижению нервно-психической напряженности, адекватной оценке ситуации, готовность действовать в соответствии с условиями ситуации.

Заключение

Таким образом, полученный в исследовании результат говорит о том, что различия между уровнем стрессоустойчивости у начинающих танцоров и опытных танцоров не значимы ($t = 0,63$; $p > 0,05$). Корреляционный анализ не показал значимой взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и опытом танцоров, как начинающих ($p > 0,05$), так и опытных ($p > 0,05$). Следовательно, стрессоустойчивость формируется у каждого танцора индивидуально, вне зависимости от уровня спортивных достижений.

Спортсмену стоит быть готовым к любым исходам. Если же полной адаптации к стрессу не происходит, то специалисты предлагают следующие способы преодоления стресса: индивидуальные подходы к преодолению стрессогенных факторов, пути настраивания организма на оптимальный уровень психофизиологических характеристик, приемы, техники, которые помогут выполнять деятельность продуктивно и результативно.

Полученные результаты важно учитывать в федерациях разных видов спорта, в которых работают спортивные психологи, для разработки эффективной программы подготовки. Зная особенности стрессоустойчивости танцоров разного уровня мастерства, можно разработать планы тренировочного процесса, которые будут способствовать повышению профессионального уровня, не вредя спортсмену, а также усовершенствовать психологическое сопровождение спортсменов в процессе подготовки к соревнованиям. В дальнейших исследованиях планируется рассмотреть и другие психологические аспекты у спортсменов разного уровня мастерства, а также то, как это сказывается на результатах спортивной деятельности.

Библиографический список

1. Баранов А.А. Механизмы стрессоустойчивости в структуре личности учителя // Женщины России. История и современность: тезисы всероссийской теоретической конференции. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. С. 167-169.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. СПб.: Наука, 1998. 56 с.
3. Гиссен Л.Д. Время стрессов. Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах. М.: ФиС, 1990. 192 с.

4. Гречко А.А., Сивенков В.А. Особенности стрессоустойчивости как субъективного ресурса совладающего поведения студентов-спортсменов // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 16. С. 12-22.
5. Селье Г. На уровне целого организма. М., 2002. 122 с.

STRESS RESISTANCE OF DANCERS IN CONNECTION WITH LEVEL OF SPORT ACHIEVEMENTS

Solomatina L.M.

Scientific supervisor: Bergfeld A.Yu., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. This article presents the results of the study of correlation between the level of stress tolerance and the level of sports achievements (beginners and experienced) of Disco dancers. It is assumed that experienced dancers have a higher level of stress tolerance than beginners. Understanding how stress affects the performances of dancers, how the level of stress resistance will change with experience, allows you to improve the level of training of dancers, the effectiveness of psychological support in the process of preparing for competitions. The results have allowed establish that there is no positive correlation between stress tolerance and the experience of dancers (sports achievements).

Keywords: stress tolerance; dance sport; sports achievements; Disco Dance; level of training; experience; sportsmen.

ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ

Субботина Т.Ю.

Научный руководитель: Ротманова Н.В., к.психол.н., доцент

Аннотация. Проблема роста количества людей в мире с избыточным весом подтверждается данными ВОЗ и Росстата. Исследования, проводимые среди людей, страдающих ожирением, подтверждают, что нарушение пищевого поведения лежит в основе лишнего веса. Нами предпринята попытка проследить связь роста индекса массы тела и отклоняющегося пищевого поведения. Исследование проводилось на 41 женщине с избыточной массой тела согласно индексу массы тела. Использовался голландский опросник пищевого поведения «DEBQ». Корреляционный анализ по Пирсону не выявил значимых взаимосвязей между индексом массы тела и индексом отклоняющегося пищевого поведения у женщин. Следовательно, источники нарушения пищевого поведения следует искать в психологических особенностях женщин с лишним весом.

Ключевые слова: пищевое поведение; индекс массы тела; отклоняющееся пищевое поведение.

Введение

Проблема изучения пищевого поведения, в том числе отклоняющегося, особенно в нашей стране, достаточно нова. Существуют два взгляда на проблему: медицинский и психологический.

Медицинский подход утверждает, что в основе лишнего веса, и, как следствие, нарушения пищевого поведения лежит наследственная дисфункция церебральных систем, регулирующих прием пищи, главную роль играет серотонинергическая недостаточность (Т.Г. Вознесенская, В.А. Сафонова, Н.М. Платонова).

Психологический подход рассматривает проблему лишнего веса с разных позиций.

В.Ю. Завьялов, Е.А. Брагина, Э.А. Бухарова, В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева, А.Э. Узелевская рассматривают избыточный вес и отклоняющееся пищевое поведения с точки зрения пищевой зависимости и разновидности личностных нарушений.

С точки зрения аддиктивного поведения рассматривают проблему Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, Г.Т. Красильников, Я.П. Гирич, R. Brown. Аддиктивное поведение – более общий термин, чем зависимость. Под аддиктивным поведением имеется в виду стремление к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождают интенсивные эмоциональные переживания. Процесс употребления того или иного

вещества, изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли.

Некоторые авторы обнаруживают связь между ситуациями *стресса* в жизни человека и нарушениями пищевого поведения как реакцию на стресс. Было установлено, что нарушения пищевого поведения могут иметь функциональную ценность в преодолении стресса. У молодых женщин прибавка веса была выявлена после таких событий, как (Гаврилов, 1998): замужество, смена места работы/жительства, психическая травма, связанная со значимым окружением, роды, развод.

В частности в рамках транзактной модели стресса и совладающего поведения (*coping*) при пищевых расстройствах и девиантного пищевого поведения рассматривает проблему Р. Лазарус (Lazarus, 1991).

Термин «*coping*» введен американским психологом Абрахамом Маслоу (Maslow, 1987). Под совладанием (или «копингом», от англ. *to cope* – справиться, совладать) подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними (Neal, 1998).

Такие авторы, как А.М. Вейн, И.С. Коростелёва, А.В. Ротов, А.В. Бобровский, С.В. Гудков, рассматривают переживание как фактор адаптации к неблагоприятным условиям среды.

Среди исследователей существует подход, когда психологическая травма в жизни человека рассматривается как первопричина нарушений пищевого поведения, и она не идёт в комплексе со стрессом. Речь идёт о серьёзных отклонениях в индексе массы тела, характеризующие ожирение разного уровня. Известно, что утрата близкого человека может сопровождаться подавленностью и одновременно – повышением аппетита («заесть горькую пилюлю») (Малкина-Пых, 2006).

Коннорс и Ворс считают, что от одной до двух третей женщин, страдающих нарушениями пищевого поведения, подвергались сексуальным оскорблениям в детстве или подростковом возрасте (Connors, Worse, 1993).

В одной из самых последних работ по расстройствам пищевого поведения клинический психолог Юлия Лапина рассматривает проблему лишнего веса комплексно. Она пишет: «Итак, в своей основе РПП не имеют отношения к еде. Так же, как игровая зависимость, патологическая влюблённость, сексуальная зависимость. Это всё попытка пережить травму и невозможность самостоятельно справиться с проблемой. А еда – это то, на что упал луч проекции... в каждом конкретном случае расстройство – это

смесь генетики, обстоятельств жизни, среды, в которой воспитывался человек, за каждым диагнозом стоит личная трагедия...» (Лапина, 2019).

По мнению М.А. Гаврилова, И.Г. Малкиной-Пых, Ю. Лапиной, Н. Шнаккенберг, отклонения пищевого поведения поддаются коррекции, и психотерапевтический опыт успешной работы с проблемами этой группы успешно себя зарекомендовал.

Целью данного исследования является изучение особенностей пищевого поведения женщин с избыточным весом.

Гипотезы исследования: 1) не у всех женщин с избыточным весом имеют место нарушения пищевого поведения; 2) между ростом индекса массы тела и ростом показателей отклоняющегося пищевого поведения есть прямая взаимосвязь.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие 41 женщина городов Перми, Ижевска, Кирова. Возраст участниц от 26 до 59 лет. Согласно ИМТ выборку составили 15 участниц с повышенной массой тела (ИМТ от 24,9-29,9); 13 участниц с ожирением I степени (ИМТ от 30,0-34,9); 8 участниц с ожирением II степени (ИМТ от 40,0-49,9). Основным критерием для участия в исследовании было недовольство своим весом и ИМТ более 25.

Психодиагностический инструментарий

Был использован «Голландский опросник пищевого поведения DEBQ» (The Dutch Eating Behaviour Questionnaire).

Анализ данных

Был использован критерий Колмогорова-Смирнова для проверки анализируемой выборки на нормальность распределения. Для корреляционного анализа использовался параметрический корреляционный анализ Пирсона.

Результаты

Нами был использован критерий Колмогорова-Смирнова для проверки анализируемой выборки на нормальность распределения. Анализ выявил нормальное распределение, таким образом, для корреляционного анализа мы использовали параметрический корреляционный анализ Пирсона.

Обсуждение результатов

В начале исследования нами была выдвинута гипотеза о существовании связи между индексом массы тела и типом нарушения пищевого поведения. Мы предполагали, что увеличение ИМТ в сторону

повышенных значений связано с отклоняющимся пищевым поведением женщин, с преобладанием какого-то одного его типа либо комбинации из двух – трёх типов. Однако проведённый нами анализ не выделил этой взаимосвязи. Достоверно, что у всех испытуемых, чьи данные мы использовали в анализе, имеют место быть нарушения пищевого поведения: 11,7% выборки имеют повышенные значения по одному типу ПП; 38% по двум типам одновременно, и у 50% женщин выявлены отклонения по трём типам ПП одновременно. Однако, как мы видим, высокие значения ИМТ не ведут к повышению значений по типам пищевого поведения. И наоборот.

Заключение

Нами была выдвинута гипотеза, что не у всех женщин с избыточным весом имеют место нарушения пищевого поведения. Согласно таблице «сырых» данных, вычисления индекса массы тела и показателей по типам пищевого поведения мы обнаружили, что гипотеза полностью подтверждена. Согласно данным выборки только 82% процента женщин имеют отклонения по шкалам пищевого поведения. Эти данные соответствуют теории о том, что не у всех людей, имеющих лишний вес, могут быть расстройства пищевого поведения (Лапина, 2019). Кроме того мы предполагаем, что не все женщины обладают качественной саморефлексией, внимательны к факторам и замечают ситуации, провоцирующие у них приступы переедания. Так же мы обнаружили в группе нарушений ПП, что у испытуемых может быть отклонение по одному виду пищевого поведения в сторону повышенных значений, могут быть отклонения по двум видам ПП, наблюдаются также примеры отклонений по всем трём шкалам в сторону повышенных значений.

Следующая наша гипотеза состояла в том, что между ростом индекса массы тела и ростом показателей отклоняющегося пищевого поведения есть прямая взаимосвязь. Эта гипотеза не подтвердилась. Согласно корреляционному анализу, рост индекса массы тела не ведёт к росту отклонений по шкалам пищевого поведения. Мы можем предположить, что отклонения пищевого поведения не зависят от веса, они очень индивидуальны, и могут носить психологический характер. Для выявления взаимосвязей необходимо провести анализ психологических шкал выборки (качеств личности, самооотношения и образа «Я») и проанализировать связи внутри этих результатов.

На следующих этапах нашего исследования мы планируем осуществить поиск взаимосвязей между лишним весом, РПП, самооценкой женщин с лишним весом, их личностными характеристиками, самооотношением и образом себя, а так же показателей чувства вины и стыда,

характерных для них согласно теории пищевой зависимости. Для достоверности выявления специфических психологических характеристик женщин с лишним весом мы планируем сравнить их показатели с показателями контрольной группы – женщинами, не имеющих избыточного веса. Это станет целью следующего этапа нашего исследования.

Библиографический список

1. Брагина Е.А., Менделевич В.Д., Узелевская А.Э., Боев И.В., Сравнительные особенности прогностической компетентности лиц с наркотической и алкогольной зависимостями. // Материалы 1-й международной конференции памяти Б.В. Зейгарник «Клиническая психология». М., 2001. С. 272-274.
2. Вознесенская Т.Г. Расстройство пищевого поведения при ожирении и их коррекция // Ожирение и метаболизм. 2004. № 2. С. 3-6.
3. Гаврилов М.А. Корпорация «Еда». Вся правда о том, что мы едим. АСТ, 2012. 198 с.
4. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск: Наука, 1990. 224 с.
5. Красильников Г.Т., Гирич Я.П. Существует ли предрасположенность к аддикциям (факторы риска) // Консилиум. 1999. № 2(5). С. 21-22.
6. Лапина Ю. Тело, еда, секс и тревога: Что беспокоит современную женщину. Исследование клинического психолога. М., 2018. 229 с.
7. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. М., 2007. 1040 с.
8. Ротов А.В. Гаврилов М.А., Бобровский А.В., Гудков С. В. Агрессия как форма адаптивной психологической защиты у женщин с избыточной массой тела // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 1999. № 1. С. 81-83.
9. Шнаккенбенг Н. Мнимые тела, подлинные сущности: преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному Я. Калининград, 2019. 376 с.
10. Lazarus R.S. Emotion and adaptation. New York, Oxford: Oxford University Press, 1991.

FEATURES OF THE EATING BEHAVIOR OF OVERWEIGHT WOMEN

Subbotina T.Y.

Scientific supervisor: Rotmanova N.V., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The problem of the growing number of overweight people in the world is confirmed by data from WHO and Rosstat. Studies conducted among obese people confirm that eating disorders are the basis of excess weight. We have attempted to trace the relationship between the growth of body mass index and deviant eating behavior. The study was conducted on 41 overweight women according to the body mass index. The Dutch eating behavior questionnaire "DEBQ" was used. The Pearson correlation analysis did not reveal significant correlations between the body mass index and the index of deviant eating behavior in women. Consequently, the sources of eating disorders should be sought in the psychological characteristics of overweight women.

Keywords: eating behavior; body mass index; deviant eating behavior.

ПСИХОТЕРАПИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Тактуева Ю.Г.

Научные руководители: Мазурчук Е.О., к.психол.н., доцент;

Мазурчук Н.И., к.пед.н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается проблема психотерапии детско-родительских отношений с точки зрения отечественной психологической науки. Целью статьи выступает обзор наиболее распространенных методов и их краткая характеристика. В статье рассмотрен термин «психотерапия» и рассмотрены взгляды таких отечественных специалистов как А.Я. Варга, А.И. Захаров, Р.В. Овчарова, А.А. Осипова, Н.Ю. Синегина, Е.В. Сидоренко.

Ключевые слова: психотерапия; детско-родительские отношения; методы психотерапии.

Современная социальная и психологическая обстановка является достаточно нестабильной, в связи с этим современному человеку приходится адаптироваться и проживать кризисные периоды. При этом важно отметить, что современные кризисы негативно влияют как на политическую, финансовую, банковскую сферы, так и на социальную, в том числе семейную сферу. Так специфический кризис семьи проявляется через увеличение числа неблагополучных и неполных семей, структурную неустойчивость семей, ценностные и нормативные девиации, снижение числа вступающих в официальный брак, возросшее число разводов, а также потерю доверия и теплоты в отношениях между детьми и их родителями. В виду этого одним из актуальных направлений психологических исследований становится поиск методов и подходов для гармонизации детско-родительских отношений.

Как индивидуальные, так и групповые формы работы психолога с семьями на современном этапе приобрели большое распространение и были поддержаны в рамках множества федеральных проектов, таких как «Современная школа», «Поддержка семей, имеющих детей» и др. В этой связи специалистами были проанализированы теоретические аспекты различных направлений в психотерапии детско-родительских отношений.

Однако единого понимания термина «психотерапия» на сегодняшний день не существует. На его наполнение смыслом влияют и научные предпочтения специалиста, и специфика полученного им образования (медицинское, гуманитарное), и даже контекст выполняемой работы.

В нашей статье мы будем опираться на мнение Б.Д. Карвасарского, которые предложил в самом общем виде понимать психотерапию как профессиональную помощь человеку или группе людей (например, организации) в поиске путей разрешения или решении определенной трудной или проблемной ситуации. Он указал, что психотерапия включает в себя

и психологические (личностные), и социально-психологические аспекты, связанные с межличностным взаимодействием, групповой динамикой, мотивацией и т. д. Исходя из определения мы можем выделить основные методы психотерапии детско-родительских отношений.

Так, А.Я. Варга в своих трудах рассматривает семью с точки зрения системного подхода. По мнению автора, семейная система – это открытая система, находящиеся в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Семейная система – это самоорганизующаяся система, т. е. поведение системы целесообразно, и источник преобразований системы лежит внутри ее самой. Система первична по отношению к входящему в нее элементу. Поэтому целесообразно выстраивать работу со всей семейной системой, а не с одним ее элементом (Варга, Драбкина, 2001).

Иного мнения А.А. Осиповой, считающей под средствами семейной психотерапии действия и способы, которые ориентированы на развитие и трансформацию личности, а также на фиксацию конструктивных форм взаимодействия (Осипова, 2002).

Объединяют мнения вышеуказанных авторов труды Н.Ю. Синегиной. Психологом была разработана программа, опираясь на идеи системного подхода, однако, наряду с этим в ней предполагается и индивидуальная работа, ориентированная на личность (Синегина, 2005).

Также вопросом психотерапии детско-родительских отношений занимался и А.И. Захаров – специалист в сфере психиатрии детей, который считал, что семейная психологическая коррекция при неврозах детей является одним из компонентов психотерапевтического комплекса, включающего в себя и индивидуальную, и групповую психотерапию как терапевтические инструменты. При хронических неврозах детей, которые сочетаются с нарушениями отношений между детьми и родителями, А.И. Захаровым эффективно применялась совместная психотерапия родителей и их детей. Согласно замыслу ученого, перед стартом групповой психокоррекции детей или одновременно с ней проводилась медицинская и психологическая деятельность с родительской группой, и только затем к детским группам присоединялись взрослые. В ходе подобной психотерапевтической работы ребенок и его родители часто меняются местами. Подобная обратная связь способствует улучшению понимания отношений внутри семьи (между супругами и между детьми и родителями).

Р.В. Овчарова основываясь на работе с родителями педагогически и социально запущенных детей предложила использовать в работе следующие методы: эмоциональную децентрацию, релаксацию, интроспекцию, идентификацию с ребенком, увеличение круга средств самовыражения, эмпатическое слушание, социальную рефлексивность,

моделирование поведения, а также положительное восприятие ребенка. С точки зрения ученого, использование вышеперечисленных методов способствует тому, чтобы преодолеть чувство вины, личностной тревожности родителей, устранить эмоциональную холодность и авторитарность, обеспечить принятие запущенного ребенка и гуманизировать взаимоотношений в семье.

Базируясь на таких причинах низкой эффективности детско-родительских отношений, как родительская психологическая и педагогическая неграмотность; проблемы личности родителей, а также их особенности, которые вносятся в общение с детьми; воздействие на отношения между родителями и ребенком специфики общения в семье, Р.В. Овчаровой был выработан базовый метод – когнитивно-поведенческий тренинг (Овчарова, 2005).

Внедрение и использование методов адлеровской терапии в России принадлежит Е.В. Сидоренко. Ею были описаны техники вербального взаимодействия взрослых и детей, ориентированные на выстраивание демократических отношений между ними: воспроизведений слов и действий ребенка, констатирующее описание, отображение чувств, одушевляющие высказывания и др. (Сидоренко, 2008).

Таким образом, описанные в рамках данной статьи основные методы психотерапии детско-родительских отношений отличаются способами выстраивания психотерапевтической работы, установками, преодолеваемыми проблемами. Несмотря на это, объединяющим звеном всех направлений является ориентация на установление демократических детско-родительских взаимоотношений, гармонизации взаимодействия внутри семьи. Для практического применения методов психотерапии детско-родительских отношений специалисту необходима профессиональная подготовка, изучение теоретико-методологической базы того или иного метода. Вышеописанные методы могут использоваться изолированно, однако, в их грамотном сочетании заключается комплексность подхода к решению проблемы психотерапии детско-родительских отношений.

Библиографический список

1. Варга А.Я., Дробкина Т.С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: Каро, 2006. 672 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 2005. 240 с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002. 510 с.
5. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга: от замысла к результату. СПб.: Речь, 2008. 329 с.
6. Синегина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: Владос, 2005. 95 с.

PSYCHOTHERAPY OF CHILD-PARENT RELATIONS

Taktueva Yu.G.

Scientific supervisors: Mazurchuk E.O., PhD in Psychology, Associate Professor;
Mazurchuk N.I., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article deals with the problem of psychotherapy of child-parent relations from the point of view of domestic psychological science. The purpose of the article is to review the most common methods and their brief description. The article considers the term "psychotherapy" and considers the views of such domestic specialists as A.Y. Varga, A.I. Zakharov, R.V. Ovcharova, A.A. Osipova, N.Y. Sinagina, E.V. Sidorenko.

Keywords: psychotherapy; child-parent relations; methods of psychotherapy.

ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тищенко А.Р.

Научный руководитель: Кирилова Н.А., к.психол.н., доцент

Аннотация. В данной статье представлена идея исследования готовности к семейной жизни учащихся старших классов. Автор статьи обращает внимание читателей на важность детско-родительских отношений и перцептивно-интерактивной компетенции для успешности брачно-семейных отношений в будущем. В заключении, в статье описывается практическая значимость исследования для своевременной коррекции детско-родительских отношений и проектирования программы формирования готовности к семейной жизни в условиях современного образования.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; готовность к семейной жизни; старшеклассники; брачно-семейные отношения; будущий семьянин; перцептивно-интерактивная компетентность; современное образование.

Введение

Человек рождается и взрослеет в семье, в которой формируется его личность, мировоззрение, отношение к себе и к окружающим. Важнейшая социальная функция семьи – воспитание будущего семьянина, то есть формирование готовности подрастающего поколения к брачно-семейным отношениям. И.В. Гребенников отмечает, что в процессе самой жизни, начиная с момента рождения, молодежь перенимает от старшего поколения знания об отношениях к человеку другого пола, о браке, о семье, усваивает нормы поведения в семейной жизни (Гребенников, 1991).

Фундамент и начало семейной жизни – это супружеские, брачно-семейные отношения. Успешность брачно-семейных отношений Л.Б. Шнейдер связывает с готовностью к ним, а также со стилем жизни человека и с его прототипом. Исследователь указывает, что для готовности к семейной жизни необходимо являться социально адаптированной личностью и иметь чувство общности. Кроме критериев социальной адаптации, брачно-семейные отношения требуют от супругов чувства любви, способности идентифицировать себя с другим человеком и сопереживать ему (Шнейдер, 2008). Способность к взаимодействию в группе, перцептивно-интерактивная компетентность, уровень которой может изменяться в ходе психолого-педагогического воздействия, является одним из важных показателей психологической готовности к семейной жизни и предопределяет успех межличностных отношений (Минияров, Зудилина, 2011). Специалистами было установлено, что многие семейные конфликты происходят из-за незнания супругами психологических особенностей друг друга и отсутствия навыка приспособления к ним.

Постановка проблемы

Многие ученые также констатируют слабую ориентацию подрастающего поколения на создание семьи и недостаточную подготовку молодёжи к семейному образу жизни (Лисовский, 2003). При нынешнем темпе жизни естественный механизм передачи знаний о брачно-семейных отношениях в семье уже недостаточен. Поэтому важное место наряду с воспитанием в родительской семье должно принадлежать и специальной подготовке подрастающего поколения в школе – к созданию в будущем своей семьи, к выполнению супружеских и родительских обязанностей. Такая координация предполагает не только предоставление детям необходимой информации и желаемых ролевых образцов, но и выработку соответствующих навыков отношения к людям и проблемам, навыков поведения и взаимодействия в быту (Исаев, Каган, 1988). Школа обладает большими возможностями проведения целенаправленной подготовки учащихся к семейной жизни с помощью учебной и внеучебной работы, деятельности различных неформальных объединений, а также путем оказания психолого-педагогической помощи семье, формирования общественного мнения взрослых и молодежи о высочайшей ценности семьи для общества и для каждого человека в отдельности.

Новизна исследования

В существующих психологических исследованиях широко изучается готовность к браку и семейной жизни, её связь с мотивами вступления в брак, воспроизведением стиля взаимоотношения родителей, самоотношением и возрастными периодами жизни человека, функционально-ролевой готовностью исполнения супружеских обязанностей и другими аспектами. Вместе с тем, на наш взгляд, остается недостаточно изученной область взаимосвязи показателей готовности к семейной жизни с характером детско-родительских отношений старшеклассников в зависимости от пола. Выстраивая отношения со своим ребенком, взрослым необходимо учитывать, что к старшему подростковому возрасту стиль взаимоотношений с родителями уже сложился и «отменить» эффект прошлого опыта будет уже невозможно (Овчарова, 2005). Именно поэтому, следует изучить взаимосвязи детско-родительских отношений с готовностью к семейной жизни старшеклассников, чтобы разработать превентивную психолого-педагогическую стратегию работы по её формированию и коррекции взаимоотношений с родителями ещё до вступления учащихся в брачный возраст.

Цель и методы исследования

Таким образом, *цель* исследования – изучить готовность к семейной жизни в связи с детско-родительскими отношениями старшеклассников

в зависимости от пола. *Объектом* работы является готовность к семейной жизни старшеклассников, а изучаемым *предметом* становится готовность к семейной жизни в связи с детско-родительскими отношениями старшеклассников в зависимости от пола.

В ходе работы мы выдвигаем следующие *гипотезы*:

1. Девушки более готовы к семейной жизни, чем юноши.
2. У юношей и девушек готовность к семейной жизни будет тем выше, чем выше показатели принятия, сотрудничества, автономности, последовательности и удовлетворенности в детско-родительских отношениях. Отдельно для юношей более высокая готовность будет связана с высокими показателями требовательности и авторитетности родителей, а для девушек – с высокими показателями мягкости и согласия.
3. Особенности структуры готовности к семейной жизни и детско-родительских отношений старшеклассников различаются в зависимости от пола.

Планируемая *выборка* исследования составляет 80 старшеклассников г. Перми в возрасте 16-18 лет, среди которых 40 девушек и 40 юношей. В качестве психодиагностического инструментария выбраны следующие количественные опросники: 1) «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской (подростковый вариант); 2) «Мотивационная готовность к браку» С.В. Жолудевой; 3) «Определение уровня готовности старшеклассников к семейной жизни» С.В. Ковалева; 4) «Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности» в модификации Н.П. Фетискина. Для математико-статистического анализа полученных результатов будут использованы сравнительный, корреляционный и факторный анализы.

Перспективы исследования

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов в практике педагога-психолога образовательной организации по выявлению особенностей детско-родительских отношений и перцептивно-интерактивной компетентности обучающихся. Вместе с этим, на основе выявленных взаимосвязей и особенностей структуры готовности к семейной жизни у юношей и девушек, можно спроектировать программу по формированию готовности к брачно-семейным отношениям, совершенствованию знаний о психологии и функционировании семьи, способствованию развитию важных качеств и навыков межличностного общения для успешного построения молодой

семьи в будущем. Практикующий психотерапевт В. Сатир убеждена, что хорошо налаженные семейные отношения – это вопрос первостепенной важности для обеспечения безопасного и человеческого мира вокруг, т.к. неблагополучные семьи порождают неблагополучных людей с низкой самооценкой, склонных к социальным проблемам и различным зависимостям (Шнейдер, 2008). Таким образом, совместная координированная работа родительского воспитания, психолого-педагогического сопровождения семьи и поддержка психологом развития личности ученика как будущего семьянина в учебном процессе будет способствовать формированию позитивных представлений о семье и успешной готовности к семейной жизни учеников в личностно-ориентированном современном образовании.

Библиографический список

1. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. М.: Просвещение, 1991. 158с.
2. Исаев А.Н, Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Л., 1988. 160с.
3. Лисовский В.Т. Любовь, брак, семья. Социологическое исследование. СПб.: Наука, 2003. 368с.
4. Минияров В.М., Зудилина И.Ю. Перцептивно-интерактивная компетентность как показатель готовности студентов к брачным отношениям // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2. С. 122-126.
5. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2005. 368с.
6. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. 4-е изд. М.: Академический проект; Трикста, 2008. 736с.

READINESS FOR MARRIED LIFE IN CONNECTION WITH CHILD-PARENTAL RELATIONSHIPS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Tishchenko A.R.

Scientific supervisor: Kirilova N.A., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. This article presents the idea of research the readiness for married life of high school students. The author of the article attract readers' attention to the importance of parent-child relationships and perceptual-interactive competence for the success of marriage and family relations in the future. In conclusion, the article describes the practical significance of the study for the timely correction of parent-child relations and the design of a program for the formation of readiness for family life in the context of modern education.

Keywords: the child-parental relationship; married life; high school student; marital and family relations; future family man; perceptual-interactive competence; modern education.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕВУШЕК С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ

Трунова Е.Н.

Научный руководитель: Самбикина О.С., к.психол.н., доцент

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязей интернет-зависимого поведения девушек с характером детско-родительских отношений в семье. В исследовании приняло участие 133 девушки в возрасте от 16 до 20 лет. В результате выявлены различия отношения матери и отца к дочерям в группах не склонных к интернет-зависимости и имеющих ее девушек. Результаты корреляционного исследования в группе интернет-зависимых девушек показали специфику взаимосвязей интернет-зависимости с отношениями матери и отца.

Ключевые слова: интернет-зависимость; детско-родительские отношения; материнское отношение; отцовское отношение; юношеский возраст.

Введение

В апреле 2021 года Аналитический центр НАФИ провели опрос среди 1600 человек из 53 регионов России. Эксперты выяснили, что россияне проводят за компьютерами и другими гаджетами в среднем по 6 часов в день. Молодежь, в возрасте от 18 до 24 лет проводит за экранами цифровых устройств по 8 часов. При этом новая информационная среда изменяет не только условия жизни, но и самого человека. Эти изменения носят противоречивый характер: с одной стороны, использование интернета для решения широкого круга задач позволяет получать информацию для учебных и иных целей развития. С другой стороны – у этого процесса есть свои недостатки и нежелательные последствия. Например, незрелая личность младшего юноши, с не до конца сформированной идентичностью, общей неустойчивостью личностных черт, безусловно, может подвергаться сильным изменениям при интенсивном использовании интернета, возрастает риск формирования интернет-зависимого поведения.

При этом остается открытым вопрос о факторах формирования интернет – зависимого поведения и в этой связи – стратегиях его коррекции. Одним из таких факторов является семья интернет-зависимого и особенности детско-родительских отношений в ней.

Именно в семье закладываются жизненные стереотипы и тот жизненный сценарий, на основе которого ребенок усваивает нормы социума, и проблемы, возникшие у него при этом, скрываются, прежде всего, во взаимоотношения родителей и детей. Так же семья влияет на формирование и изменение социальных установок, и на выбор стратегии адаптивного поведения. В контексте исследования интернет-зависимого поведения, М.А. Богомолова, отмечает, что высокие показатели интернет-

зависимости в юношеском возрасте положительно коррелируют с нарушениями процесса семейного воспитания. Наиболее сильная связь наблюдается в области эмоционального принятия - отвержения ребенка родителем и в сфере автономии и контроля за поведением ребенка (Богомолова, 2018). Тем не менее, исследования особенности семейных отношений у интернет-зависимых лиц до сих пор остаются немногочисленными. Например, остаются открытыми вопросы о различиях отцовского и материнского отношения у интернет-зависимых детей и каков вклад особенностей супружеских отношений в формирование аддиктивного поведения ребенка

Цель исследования: изучение взаимосвязи склонности к интернет-зависимости с особенностями детско-родительских отношений в юношеском возрасте.

Метод

Участники исследования

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе ГБПОУ Пермский краевой колледж «Оникс» г. Перми. Выборку составили 133 девушки в возрасте от 16 до 20 лет.

Психодиагностический инструментарий

Для изучения склонности к интернет-зависимости использовалась «Шкала Интернет-зависимости» (CIAS), С.-Х. Чена (в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова). Для диагностики детско-родительских отношений: методика «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП) и «Шкала семейного окружения» (ШСО) (адаптация С.Ю. Куприянова).

Методы анализа данных

Кластерный анализ методом К-средних, U-критерий Манна-Уитни, метод ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

В сравнительном анализе детско-родительских отношений девушек, имеющих интернет-зависимость и девушек, не склонных к ней, получены следующие результаты. При оценке особенностей общения и взаимодействия с родителями аддиктивные девушки обращают внимание на интенсивность конфликтов, из которых оба родителя выходят победителями, открытое выражение гнева и агрессии.

Отношение матери они воспринимают как неуверенное, отмечают ее сомнения в верности своих воспитательных усилий. Особой характеристикой здесь же выступает непоследовательность и противоречивость стиля

воспитания обоих родителей. То есть, несмотря на то, что мать может быть не до конца уверена в собственных воспитательных мерах по отношению к ребенку, она тем, не менее стремится сохранить безоговорочный авторитет и доминирующую позицию. Авторитарная и конфликтная родительская позиция матери и отца сопровождается использованием частых наказаний по отношению к детям. Кроме того, авторитарные родители интернет-зависимых редко передают им ответственность, тем самым способствуя пассивной, зависимой позиции ребенка. При этом родителям зависимых девушек свойственно совместное принятие решений. Однако, учитывая, что ранний юношеский возраст – период нестабильный, важно, чтобы взрослый принимал взвешенные решения, логично и последовательно их объясняя.

Оба родителя при этом чаще имеют неверный, искаженный образ своего ребенка, то есть склонны приписывать ему несуществующие черты, а также чувства и мысли.

В семьях группы интернет-зависимых девушек гораздо более выраженная враждебность матери к супругу и менее – удовлетворённость супружескими отношениями отцом.

При этом, в семьях юношей и девушек с интернет-зависимостью менее реализована эмоциональная сторона общения с родителями: чувства дочерей часто остаются либо незамеченными, либо непринятыми, а психологические и материальные потребности не удовлетворены.

В результате корреляционного анализа выявлено, что в группе девушек, имеющих устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения в структуре взаимосвязей специфичными являются связи с требовательностью и контролем матери, удовлетворением потребностей дочери отцом, характеристиками удовлетворенности супружескими отношениями обоими родителями, а также ориентацией на достижения семьи.

Обсуждение

Подвергаясь чрезмерным требованиям и контролю, наряду с непредсказуемостью родителя и регулярном вовлечении в конфликты, дочери могут испытывать повышенную тревожность, депрессивность и проблемы с коммуникацией. А авторитарность родителей способствует формированию либо пассивной и зависимой позиции, либо, наоборот, чрезмерно агрессивной и враждебной. Такие личностные черты характерны для аддиктов. О.В. Дубровиной (2009) выявлено, что лицам с виртуальной аддикцией свойственны: высокий уровень тревожности, проявления агрессивности и фрустрации, чем у респондентов группы нормы. У них отмечается эмоциональная незрелость, неумение проявлять и принимать свои

негативные эмоции. Лица с интернет-зависимостью склонны к непродуктивным эмоциональным (эмоциональная разрядка, подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность) и когнитивным (растерянность, смирение) копинг-стратегиям. Мы предполагаем, что особенности детско-родительских отношений, свойственные аддиктивным девушкам, могут играть в этом роль, способствуя развитию интернет-зависимости и усугубляя ее.

Библиографический список

1. Богомолова М.А. Интернет-зависимость: аспекты формирования и возможности психологической коррекции // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 2. С. 8.
2. Дубровина О.В. Психологические особенности личности с виртуальной аддикцией // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 333-336.

FEATURES OF CHILD-PARENT RELATIONS IN THE FAMILIES OF GIRLS WITH INTERNET ADDICTION

Trunova E.N.

Scientific supervisor: Sambikina O.S., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The article presents the results of a study of the interrelationships of Internet-dependent behavior of girls with the nature of child-parent relationships in the family. The study involved 133 girls aged 16 to 20 years. As a result, differences in the attitude of mother and father to daughters in groups not prone to Internet addiction and girls with it were revealed. The results of a correlation study in a group of Internet-dependent girls showed the specifics of the relationship of Internet addiction with the relationship of mother and father.

Keywords: internet addiction; child-parent relationship; maternal attitude; paternal attitude; adolescence.

КОПИНГ–СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ КОММУНИКАТИВНЫМИ УСТАНОВКАМИ

Филькова Н.С.

Научный руководитель: Забелина Е.В., д.психол.н., доцент

Аннотация. В статье выделены теоретические аспекты проблемы копинг-стратегий подростков с деструктивными коммуникативными установками. Актуальность темы обусловлена, тем что проблема человеческой деструктивности возникает в связи с глубоким кризисом человечности и упадком культуры, постоянно растущим уровнем стресса, который переживает сейчас общество. Результаты исследования демонстрируют, что для подростков с деструктивными коммуникативными установками характерно преобладание копинг-стратегий избегания и конфронтации над стратегиями разрешения проблем, принятия ответственности и положительной переоценки. Подтверждена взаимосвязь негативных коммуникативных установок и дезадаптивных вариантов копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг-стратегия; подростковый возраст; деструктивные коммуникативные установки; совладающее поведение.

Введение

Подростковый возраст является сложным и кризисным периодом, для которого характерны деструктивные коммуникативные установки, что подразумевает переживание подростками стрессовых ситуаций и кризисными периодами, которые оказывают влияние на выработку индивидуального стиля преодоления трудностей. Несомненное значение проблема выработки индивидуального стиля преодоления трудных ситуаций приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется наличием сложных социальных связей, психологической неустойчивостью, обострением акцентуаций характера. Именно поэтому актуальным является изучение копинг-стратегий подростков с деструктивными коммуникативными установками

Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи копинг-стратегии подростков с деструктивными коммуникативными установками. Для достижения поставленной цели использовались такие методы, как теоретический анализ психолого-педагогической и социологической литературы по исследуемой теме, методы систематизации и обработки полученной информации.

Деструктивные и конструктивные стратегии общения подростка формируются под влиянием внешних факторов, таких как семья, сверстники, в целом общество, в котором социализируется подросток. В настоящее время, когда общение со сверстниками в основном происходит в электронном формате, через гаджеты. Контакт со взрослыми затруднен

в связи с их хронической занятостью, чтение книг становится все менее популярным. В результате, обостряется проблема реализации и полноценного погружения в ведущую деятельность, проживание значимого опыта, соответствующего возрастным задачам развития, в подростковом возрасте это – социализация. В связи с этим критерии самореализованности у подростка могут субъективно искажаться под влиянием фрустраций, испытанных при неприятных инцидентах в процессе общения, оказывать влияние на личность, формировать непродуктивные установки и способы реагирования.

Как установил выдающийся грузинский психолог и философ Д.Н. Узнадзе, в человеческой психике создается так называемая установка, или готовность реагировать определенным образом в конкретно значимой ситуации (Узнадзе, 2021). Впервые это понятие сформулировал немецкий психолог Л. Ланге в 1888 году. Однако на общепринятым и признанным научным сообществом термин «установка» появился только позднее в работах Узнадзе.

На современном этапе развития психологии, общепризнанным является определение коммуникативной установки как интеллектуального состояния готовности человека, его предрасположенности к определенному рода отношению к людям, событиям, с которыми человек вступает в коммуникацию. Коммуникативные установки складываются на основе опыта и оказывают влияние на поведенческие реакции человека относительно тех объектов и ситуаций, с которыми он связан и которые социально значимы (Сирота, 2019).

Рассматривая понятие деструктивной коммуникативной установки, следует отметить, что это негативно эмоционально окрашенная, устойчивая предрасположенность к коммуникации или конкретному виду ситуации (которая негативно повлияла на развитие данной установки), которая в процессе общения реализует агрессивную настроенность по отношению к оппоненту общения, принижение его достоинств, ущемление прав (Сирота, 2019). В ситуациях деструктивной предрасположенности на процесс коммуникации акцентируются неравенство занимаемых позиций, различия партнеров. Это ведет к проявлению дискриминации партнера, пренебрежительном отношении к его проблемам, взглядам и принципам.

Различают прямые деструктивные и манипулятивные (скрытая) деструктивные установки. Прямые деструктивные коммуникативные установки – это предрасположенность к такому виду коммуникации, в которой общение, в ходе которого могут напрямую осуществляться нападки на оппонента. В такого рода общения, разговор рассматривается как речевой акт, замещающий агрессивное физическое действие: оскорбление

(например, грубая брань), насмешка, угроза, враждебное замечание, критика или категоричное требование с нарушением общепринятого этикета. В широком смысле – это все виды наступательного, доминирующего общения (Сирота, 2019).

Манипулятивная (скрытая) деструктивная установка в общении отражает один из видов психологического воздействия, используемый для достижения односторонней выгоды в достижении цели. Использование манипуляции в общении может привести к состоянию невротизации и податливости внешнему влиянию. Важно отметить, что в процессе сформированной установки, манипулирование происходит как партнером, так и собой, то есть разрушающее действие оно оказывает на всех участников коммуникации (Сирота, 2019).

В современных условиях для подростков одним из факторов, который определяет качественный характер преодоления трудных ситуаций, являются копинг-стратегии как осознанные варианты совладающего поведения, которые рассматриваются в поведенческой, когнитивной и эмоциональной сферах, и разделяются на продуктивные, непродуктивные и относительно продуктивные стратегии преодоления.

Основоположником дефиниции «копинг-стратегия» впервые стал Л. Мерфи, который ввел данное понятие в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, которые предъявляются кризисами развития. В исследованиях отечественной психологии термин «копинг-стратегия» впервые был использован в 1990-е гг. Р.М. Грановской и И.М. Никольской. Ученые соотносили термин «копинг-стратегии» с дефиницией «психологическая защита», однако авторами было отмечено, что данные понятия не тождественны, главное их отличие заключается в уровне сознательного выбора: психологическая защита является неосознанным выбором человека в ситуациях психологической угрозы, а копинг-стратегии выступают в качестве осознанного, выработанного личностью способа преодоления трудностей (Грановская, Никольская, 2019).

С.В. Фролова и Т.В. Сенина при определении содержания термина «копинг-стратегии» использовали дифференциацию их видов, среди которых авторами были выделены когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии. С.В. Фролова в своих исследованиях обращает внимание на то, что рассмотренные виды копинг-стратегий включаются у подростков сознательно в ситуациях, которые субъективно оцениваются им как психотравмирующие и превышающие внутриличностные ресурсы для их преодоления.

Не менее значимой в контексте исследования является точка зрения С.В. Духновского, который высказал схожее мнение о природе и сущности

копинг-стратегий. Так, С.В. Духновский указывает, что копинг-стратегии связаны, безусловно, с сознательными усилиями личности в ситуациях, которые оцениваются как психологическая угроза с целью успешного преодоления стресса (Духновский, 2016). Автор также обращает внимание на то, что копинг-стратегии не являются встроенными механизмом личностной структуры по типу рефлексов, а развиваются и укрепляются благодаря сознательному использованию их личностью в психотравмирующих и кризисных ситуациях.

Психологами Н.С. Эндлером и Д.А. Паркером было выделено три стиля копинг-поведения: стиль, ориентированный на решение задачи, проблемы (проблемно-ориентированный стиль); эмоционально-ориентированный стиль; стиль, ориентированный на избегание.

Для более полного раскрытия выделенных стилей копинг-поведения необходимо подробно раскрыть взаимосвязанные с ними копинг-стратегии личности.

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь дискретных стратегий (Лазарус, 2020).

- 1) стратегия противостоящего совладания состоит из агрессивных усилий человека изменить ситуацию, проявления неприязни и гнева в отношении того, что создало проблему;
- 2) стратегия дистанцирования описывает попытки индивида отделить себя от проблемы, забыть о ней;
- 3) стратегия самоконтроля заключается в старании регулировать собственные чувства и действия;
- 4) стратегия поиска социальной поддержки состоит из усилий индивида найти в обществе информационную, материальную и эмоциональную помощь;
- 5) стратегия принятия ответственности заключается в признании своей роли в порождении проблемы и в попытке не повторять прежних ошибок;
- 6) стратегия избегания складывается из усилий человека избавиться от проблемной ситуации, уйти из нее;
- 7) стратегия планового решения проблемы состоит в выработке плана действий и следования ему;
- 8) стратегия позитивной переоценки описывает усилие человека придать позитивное значение происходящему, его попытку справиться с трудностями путем интерпретации обстановки в позитивных терминах (Пономарева, 2021).

Данные типы стратегий копинг-поведения личности с жизненными трудностями охватывают совершенно разные ориентации личности.

Чтобы справиться с ситуацией, она либо атакует окружающих, либо пытается получить от них помощь, либо бежит от этой ситуации, либо отделяет себя от данной проблемы, либо придает ситуации позитивное значение, либо фокусирует внимание на своем эмоциональном состоянии и поведении (стремление сдерживать свои чувства и в дальнейшем не совершать подобных ошибок), либо, наконец, сосредоточивается на решении проблемы. В основном эти стратегии исключают друг друга, но иногда – дополняют.

Итак, обобщая взгляды вышеназванных ученых, можем соотнести выделенные стили и стратегии копинг-поведения подростков с деструктивными коммуникативными установками. Такой дисфункциональный стиль характеризуется совокупностью стратегий избегания, противостоящего совладания (конфронтации) и дистанцирования.

Нами было предположено, что существуют различия в выборе копинг-стратегий личности в подростковом возрасте при сравнении испытуемых с конструктивными и деструктивными коммуникативными установками.

Данное предположение подтвердилось в результате эмпирического исследования, *объектом* которого были подростки с деструктивными коммуникативными установками.

Предметом исследования выступили копинг - стратегии подростков с деструктивными коммуникативными установками.

Методы и выборка

Для реализации цели исследования были *использованы методики*, относящихся к классу тест-опросников. Методика социологического исследования – анкетирование. Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко; Основы совладающего поведения Лазаруса. Методы статистических данных - корреляционный анализ по Пирсону.

Выборка: в исследовании приняли участие 30 человек, из них 12 девочек (40%) и 18 мальчиков (60%). Опрошенные являются представителями подросткового возраста (от 13 до 14 лет), приблизительно одного уровня образования и социального статуса.

Результаты

По результатам корреляционного анализа демонстрируется статистически значимая связь между шкалой по завуалированной жестокости в отношениях к людям со стратегиями конфронтация ($r = 0,42$; $p = 0,002$), дистанцирования ($r = 0,40$; $p = 0,003$) и избегания ($r = 0,69$; $p < 0,001$) Полученная конструкция позволяет высказать следующее: чем выше показатель к проявлению открытой жестокости с людьми, тем выше фактор

использования тактик конфронтации и дистанцирования, тем ниже уровень самоконтроля и планирование решения проблемы.

На основе цифровых данных шкала установки на обоснованный негативизм в суждениях о людях положительно коррелирует со стратегией избегание ($r = 0,51$; $p = 0,004$), а также наблюдается корреляционно непрямая связь с шкалами планирования ($r = -0,37$; $p = 0,005$) и положительная переоценка ($r = -0,39$; $p = 0,031$). Чем выше обоснованный негативизм в суждениях о людях, тем выше уровень избегания людей, тем ниже склонность планировать решение проблем и возможность положительной переоценки проблемной ситуации.

Согласно корреляционным показателям по шкале склонности к брюзжанию демонстрируется статистически прямая связь с копингом избегания ($r = 0,61$; $p < 0,001$) и не прямая корреляционная связь с такой шкалой копинга, как планирование ($r = -0,43$; $p = 0,019$). Полученная конституция указывает на то, что, чем выше отражается тенденция к брюзжанию, тем выше степень выраженности избегания, во взаимодействии с окружающими.

В соответствии с показателями корреляционной связи по шкале выраженности негативного личного опыта в общении с окружающими статистическая прямая взаимосвязь наблюдается с тенденцией к конфронтации ($r = 0,54$; $p = 0,004$), избеганию ($r = 0,68$; $p < 0,001$) и наблюдается не прямая корреляция с такой стратегией, как планирование ($r = -0,41$; $p = 0,026$).

То есть, чем выше уровень наличия негативного опыта общения с людьми, чем больше не везло в жизни на ближайший круг знакомых и партнеров по совместной деятельности, тем больше коэффициент использования стратегии избегания конфликтных ситуаций.

Так же наблюдается статистически значимая корреляция шкалы деструктивных коммуникативных установок с такими копинг – стратегиями, как конфронтация ($r = 0,49$; $p = 0,007$), дистанцирование ($r = 0,40$; $p = 0,028$) избегания ($r = 0,74$; $p < 0,001$). Это говорит о том, что подростки с деструктивным коммуникативным синдромом преимущественно выбирают проблемно – ориентированное совладание, это предполагает активные, направленные на ситуацию усилия. Отличие состоит в том, что это реагирование характеризует сопротивление ситуации, борьбу, связанную с особым упорством, настойчивостью на пути к достижению цели (делать «хоть что-нибудь» вопреки обстоятельствам; идти на конфликт и риск).

Основные характеристики личности подростков с деструктивными коммуникативными установками – это напряженные отношения в семье, конформное поведение вследствие не сформированного или

деформированного представления о своей личности, социальная изолированность, как показатель неумения ориентироваться в социальных нормах, эмоциональная отстраненность или наоборот эмоциональная зависимость, потребность в постоянном одобрении и поддержке, асоциальность, которая может быть выражена в неумении саморегуляции поступков. Многие личностные характеристики могут быть даже взаимоисключающими, или по-разному сочетаться и вследствие этого, оказывать различное влияние на взаимосвязь с коммуникативными установками личности подростка.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Для подростков с ККУ характерно сбалансированное использование соответствующих возрасту копинг-стратегии разрешения проблем, самоконтроля, положительной переоценки и поиска социальной поддержки.
2. Специфической особенностью совладающего поведения у подростков с ККУ группы является сбалансированность когнитивного и эмоционального компонентов копинг-поведения и достаточное развитие когнитивно-оценочных механизмов.
3. Для подростков с ДКУ характерно преобладание копинг-стратегии избегания и конфронтации над стратегиями разрешения проблем, принятия ответственности и положительной переоценки.
4. Подростки с ДКУ чаще используют дезадаптивные варианты копинг-стратегий.

Распознавание типа коммуникативной установки у подростка представляет собой важную практическую задачу прикладной сферы деятельности психологии, позволяющей более точно ориентироваться в наличии тех или иных особенностей в характере человека, закономерно приводящие к тем или иным поведенческим типам реакций, его взаимодействию с окружающим и в дальнейшем социализации личности.

Библиографический список

1. Грановская Р.М. Психологическая защита. СПб.: Речь, 2017. 105 с.
2. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 2019. 352 с.
3. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях. Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. 124 с.

4. Кузнецова Е.Е. Связь психических состояний и типов копинг-стратегий у подростков // Актуальные вопросы современной науки и образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 239-242.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. М.: Наука, 2020. 328 с.
6. Пономарева И.В. Защитно-совладающее поведение в подростковом и юношеском возрасте // Известия саратовского университета. Психология развития. 2021. Т. 10. № 2 (38). С. 150-157.
7. Рокицкая Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 220-233.
8. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. СПб.: Изд-во Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 2019. 154 с.
9. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: Дис. ... докт. мед. наук. СПб., 1994. 283 с.
10. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2021. 416 с.
11. Фролова С.В. Исследование стратегий преодоления кризисных ситуаций в подростковом возрасте // Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях. 2015. № 8. С. 10-18.

COPING STRATEGIES OF ADOLESCENTS WITH DESTRUCTIVE COMMUNICATIVE ATTITUDES

Filkova N.S.

Scientific supervisor: Zabelina E.V., Doctor of Psychology, Associate Professor

Abstract. The article highlights the theoretical aspects of the problem of coping strategies of adolescents with destructive communicative attitudes. The relevance of the topic is due to the fact that the problem of human destructiveness arises in connection with a deep crisis of humanity and the decline of culture, the constantly growing level of stress that society is currently experiencing. The results of the study demonstrate that adolescents with destructive communicative attitudes are characterized by the prevalence of coping strategies of avoidance and confrontation over strategies for resolving problems, accepting responsibility and positive reappraisal. The relationship between negative communicative attitudes and maladaptive variants of coping strategies was confirmed.

Keywords: coping strategy; adolescence; destructive communicative attitudes; coping behavior.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Храмцова Л.М.

Научный руководитель: Калугин А.Ю., к.психол.н., доцент

Аннотация. Индивидуальность – многокомпонентная система свойств психики и личности конкретного индивида, характеризующаяся уникальностью ее компонентов и своеобразием связей между ними. В статье представлены теоретический и эмпирический анализы взаимосвязей разноуровневых свойств индивидуальности подростков в контексте пола. В исследовании на выборке 51 подростка (51% мальчиков) в возрасте от 11 до 12 лет ($M = 11,55$, $SD = 0,5$) были выявлены значимые половые различия во взаимосвязях разноуровневых свойств индивидуальности подростков.

Ключевые слова: индивидуальность; разноуровневые свойства индивидуальности; пол; гендер; подростковый возраст.

Введение

Индивидуальность рассматривается как многомерная и многоуровневая система свойств, выражающая своеобразие человека, как индивида и уникальность его, как личности. Множественность отношений, в которых существует человек, принадлежность его как к социальным, так и к биологическим системам определяет существование различных иерархических уровней интеграции его индивидуальных свойств. Выявление структуры и соотношения разноуровневых свойств человека является одной из фундаментальных задач психологии (Жилина, 2007).

Индивидуальность наиболее активно формируется в подростковом возрасте. В данном возрастном периоде перед человеком встают задачи формирования мировоззрения, обретения самостоятельности, инициативных начинаний, формулировки отдаленных жизненных целей и, в конечном счете, принятия на себя ответственности за свои действия (Ляксо, Ноздрачев, Соколова, 2019).

Развитие индивидуальности обучающегося осуществляется в рамках процесса самореализации. К структурным компонентам самореализации личности обучающегося Г.К. Чернявская относит:

- когнитивный блок (самоощущение, самонаблюдение, самопознание, самооценка, самомодель);
- поведенческий блок (самоподготовка, самообразование, самовоспитание, саморазвитие);
- регулятивный блок (самоконтроль, саморегуляция, самодисциплина) (приводится по: Мухаметзянова, 2016).

В основе механизма развития индивидуальности обучающегося на этапах самопознания, самооценки лежит управление его мотивацией

деятельности, предполагающее организованное учителем или учеником целеполагание, осуществляемое через рефлексию, основанную на системном мышлении как выходе за пределы своего Я, как внутреннем проявлении индивидуальности.

Половые и гендерные особенности также влияют на становление индивидуальности. Так гендерное самосознание рассматривается как процесс и результат осознания личностью себя носителем гендерных характеристик и особенностей. Это продукт развития личности, находящейся в системе гендерных отношений и гендерной культуры (Чекалина, 2014).

Теория интегральной индивидуальности дает возможность сочетать данные о половых (биологических) и гендерных (социальных, психологических) различиях, поскольку объектом системного анализа становится индивидуальность человека как целостная саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система.

Исследования, выполненные в рамках теории интегральной индивидуальности (Вяткин, Мошкина, 2008), выявили следующие симптомокомплексы у представителей маскулинного типа:

- самореализация в сфере образования;
- высокий интеллектуальный потенциал;
- ответственность.

И следующие симптомокомплексы у представителей фемининного типа:

- Социальный интеллект при выраженной ценности семейной жизни;
- Интеллект, определяющий легкость приспособления;
- Реализация себя в профессиональной жизни и образовании;

Пол (как биологический, так и психологический) определяет своеобразие структуры интегральной индивидуальности. Таким образом, пол в структуре интегральной индивидуальности выполняет системообразующую функцию.

Подростковый возраст является важным этапом формирования и развития личности. Несмотря на интерес к теме исследования половых различий индивидуальности, анализ литературы показал, что взаимосвязь разноуровневых свойств индивидуальности у подростков в контексте пола изучена недостаточно. Это делает наше исследование актуальным.

Цель исследования: изучить половые различия взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности подростков.

Гипотеза исследования: существуют половые различия во взаимосвязях разноуровневых свойств индивидуальности в подростковом возрасте.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие ученики 5 класса МАОУ СОШ «Мастерград» г. Перми. Общая выборка составила 51 подростка (51% мальчики) в возрасте 11-12 лет ($M = 11,55$, $SD = 0,5$).

Психодиагностический инструментарий

1. Опросник структуры темперамента (Д-ОСТ) В.М. Русалова (2012).
2. Опросник Big Five Inventory-2 (BFI-2) К.Дж. Сото и О.П. Джона, в адаптации С.А. Щебетенко, А.Ю. Калугина, А.М. Мишкевич (Shchebetenko et al., 2020; Калугин и др., 2021).
3. Ценностный опросник Ш. Шварца, в адаптации В.Н. Карандашева (2004).

Методы анализа данных

Для проверки полученных данных на нормальность распределения использовался критерий Шапиро-Уилка. Результаты анализа показали ненормальное распределение по некоторым шкалам, поэтому обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа Спирмена.

Результаты исследования обрабатывались на персональном компьютере в пакете «STATISTICA 13.0».

Результаты

Для выявления значимых взаимосвязей между показателями свойств темперамента, черт личности и ценностно-смысловой сферы у подростков был использован корреляционный анализ Спирмена. Были выявлены общие и индивидуальные, характерные для определенного пола, корреляционные связи.

У подростков женского пола свойства темперамента Социальная эргичность и Социальный темп чаще коррелируют с показателями свойств личности. У подростков мужского пола свойства темперамента Эргичность, Пластичность и Темп чаще коррелируют с показателями свойств личности.

Свойства темперамента Эргичность и Социальная эргичность у девочек чаще коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы. У мальчиков свойства темперамента Пластичность и Темп чаще коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы.

У подростков женского пола показатели свойств личности коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы: Достижение и Стимуляция. У подростков мужского пола показатели свойств личности чаще коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы: Конформность и Безопасность.

Обсуждение

Выявлены общие, характерные для обоих полов, и индивидуальные, характерные для определенного пола, корреляционные связи.

Темперамент вносит свой вклад в формирование личностных особенностей, тем самым предопределяя некоторые характерологические черты личности. Так у девочек свойства темперамента Социальная эргичность и Социальный темп, выражающие потребность в социальных контактах и речедвигательную быстроту, связываются с чертами личности Экстраверсия и Доброжелательность, которые отражают разговорчивость и энергичность личности, при тактичности и вежливости в социальных взаимодействиях мальчиков свойства темперамента Пластичность и Темп, отражающие легкость переключения с одного вида деятельности на другой и высокий темп поведения, связываются с чертами личности Экстраверсия и Добросовестность, что выражает такие особенности личности как разговорчивость, более интенсивные реакции на позитивные события и способность к организованности и ответственности.

Темперамент первичен к ценностно-смысловой сфере личности, поэтому особенности темперамента могут приводить к тому, что дети отдают приоритет тем ценностям, которые комплементарны их темпераменту (Калугин, 2019). Свойства темперамента Эргичность и Социальная эргичность, стремление к умственному труду, а также потребность в социальных контактах, у девочек связываются с показателями ценностно-смысловой сферы: Достижение, Стимуляция, Самостоятельности и Доброта, т.к. они характеризуют активного и самостоятельного проявления человека в обществе, активность в мире для получения новых впечатлений и сохранение благополучия в социальных контактах. У мальчиков свойства темперамента Пластичность и Темп, легкость переключения и моторно-двигательная быстрота, связываются с показателями ценностно-смысловой сферы: Достижение, Гедонизм, Универсализм и Безопасность, т.к. данные ценности характеризуют проявления активного человека в обществе, деятельность которого направлена на получение удовольствия от жизни, а также направленность на понимание и стабильность в социальных взаимоотношениях.

В подростковом возрасте личностное становление связано с мировоззренческим формированием ценностной сферы личности (Ляксо, Ноздрачев, Соколова, 2019). Так у подростков женского пола свойство личности Экстраверсия связывается с показателями ценностно-смысловой сферы: Достижение и Стимуляция, что соотносится с активной позицией человека в жизни, деятельность в которой направлена на получение новых впечатлений. А у подростков мужского пола показатели свойств личности

Экстраверсия и Добросовестность связываются с показателями ценностно-смысловой сферы: Конформность и Безопасность, что соотносится с важностью сохранения благополучия в социальном взаимодействии и ответственности за свои поступки.

Заключение

Таким образом, в результате проведенного исследования гипотеза о том, что существуют половые различия во взаимосвязях разноуровневых свойств индивидуальности в подростковом возрасте, нашла эмпирические подтверждения.

У девочек свойства темперамента Социальная эргичность и Социальный темп чаще коррелируют с показателями свойств личности. У мальчиков свойства темперамента Эргичность, Пластичность и Темп чаще коррелируют с показателями свойств личности. Свойства темперамента Эргичность и Социальная эргичность у девочек чаще коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы. У мальчиков свойства темперамента Пластичность и Темп чаще коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы. У подростков женского пола показатели свойств личности коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы: Достижение и Стимуляция. А у подростков мужского пола показатели свойств личности чаще коррелируют с показателями ценностно-смысловой сферы: Конформность и Безопасность.

Библиографический список

1. Вяткин Б.А., Мошкина Л.Д. Пол и гендер: особенности их проявления в структуре интегральной индивидуальности // Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. Пермь: ПГГПУ, 2008. С. 7-18.
2. Жилина Е.В. Психогенетические исследования разноуровневых свойств индивидуальности в контексте теории интегральной индивидуальности // Труды Дальневосточного государственного технического университета. 2007. № 147. С. 214-218.
3. Калугин А.Ю. Формально-динамические основания ценностно-смысловой сферы личности. Пермь: ПГГПУ, 2019. 160 с.
4. Калугин А.Ю., Щебетенко С.А., Мишкевич А.М., Сото К.Дж., Джон О.П. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory – 2 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 1. С. 7-33. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-7-33
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004 70 с.
6. Ляко Е.Е., Ноздрачев А.Д., Соколова Л.В. Возрастная физиология и психофизиология. М.: Юрайт, 2019. 396 с.
7. Мухаметзянова Ф.Ш., Жураковская В.М. Психолого-педагогический механизм развития индивидуальности обучающихся подросткового и юношеского возраста // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-2(115). С. 223-228.

8. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: ИП РАН, 2012. 528 с.
9. Чекалина А.А. Психология гендерного самосознания. М.: МГПУ, 2014. 240 с.
10. Shchebetenko S., Kalugin A.Y., Mishkevich A.M., Soto C.J., John O.P. Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory-2: Evidence from the Russian version // Assessment. 2020. V. 27. №. 3. P. 472-486. DOI: 10.1177/1073191119860901

SEX DIFFERENCES IN THE INTERRELATIONSHIPS OF DIFFERENT-LEVEL PROPERTIES OF ADOLESCENTS' INDIVIDUALITY

Khramtsova L.M.

Scientific supervisor: Kalugin A.Yu., PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. Individuality is a multicomponent system of mental and personality properties of a particular individual, characterized by the uniqueness of its components and the originality of the connections between them. The article presents theoretical and empirical analyses of the interrelationships of the different-level properties of adolescents' individuality in the context of sex. The study on a sample of 51 adolescents (51% of boys) aged 11 to 12 years ($M = 11.55$, $SD = 0.5$) revealed significant sex differences in the interrelationships of the different-level properties of adolescents' individuality.

Keywords: individuality; different-level properties of individuality; sex; gender; adolescence.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Черепанов А.В., Базюк Д.А.

Научный руководитель: Любимова Е.А., канд. социол. наук, доцент

Аннотация. Формирование индивидуальности основывается на социокультурной системе гендерных установок и предписаний и социально-психологической ситуации семейных и детско-родительских отношений. Возрастное развитие личности – процесс разворачивания индивидуальных особенностей в рамках гендерной социализации эмоций. Важную роль в гендерной социализации эмоций играют: пол, гендер, возраст и темперамент ребенка. Среди факторов социально-психологических отношений: стратегия гендерной социализации родителя, гендерные установки и представления и тип социального окружения. Результаты исследования показали, что тип гендерной социализации основывается на биологических предпосылках, которые опосредуются социально-психологическими отношениями и индивидуальными особенностями ребенка.

Ключевые слова: индивидуальные особенности; социализация эмоций; гендер ребенка; институт семьи; индивидуальность ребенка; детско-родительские отношения.

Введение

Процессы социализации и индивидуализации тесно переплетаются, поскольку формирование личностных особенностей ребенка – продукт существующих социокультурных взаимоотношений, и, напротив, становление индивидуальности ребенка – результат оптимального разворота его социально-психологических особенностей.

Важнейшим видом социального взаимодействия, которое формирует человека как полноценного члена общества, выступает социализация. Специфика социализации изменяется вместе с общественной динамикой, что актуализирует проблему гендерных оснований формирования будущего участника социальных отношений – ребенка.

В социализацию включены различные институты, но центральное место занимает семья, так как именно здесь осуществляется первичная социализация, и закладываются основы формирования индивидуальности, особенно в контексте поло-ролевых и детско-родительских отношений. Консервирование и воспроизводство традиционных мужских и женских ролей и моделей поведения основано на устойчивых феноменах социализации и, возможно, важнейшей сферой конструирования гендера является формирование личности ребенка (Кириченко, 2012).

Гендерные особенности социализации эмоций формируются в процессе родительского воздействия, что впоследствии может рассматриваться носителем гендерной идентичности и социальным окружением, как

«врожденное свойство». В эмоциональной сфере мужчин и женщин действительно существуют гендерные различия, но которые, однако, не являются полностью обусловленными и детерминированными природой, а, скорее всего, также связаны с гендерными особенностями воспитательного формирования и индивидуальными особенностями участников процесса социализации. Например, результатом гендерной социализации эмоций может стать специфика внешней аффективной экспрессии, ее уровень определяются гендерными ролями, которые традиционно приписываются мужчинам и женщинам (Зорина, 2021), что становится основанием для выделения индивидуальных особенностей.

Актуальность исследования увязывается со стремительными социокультурными изменениями института семьи и детско-родительских отношений, что в современных условиях трансформирует представления о связи гендерных и индивидуальных особенностей ребенка и социализирующего влияния родительских моделей поведения в эмоциональном контексте семейных взаимоотношений.

Проблема исследования связи индивидуальных особенностей и гендерной социализации эмоций заключается в тех трудностях, которые возникают на стыке декларируемых нормативных представлений о гендерной бинарности, детско-родительских семейных отношениях в процессе социализации эмоции и необходимости учета индивидуальных особенностей ребенка в рамках динамики возрастного развития. Это выражается в необходимости изучения условий – гендерная бинарность, микроклимат, окружение и преобладающая социокультурная система – способствующих гендерной специфике социализации эмоций, обеспечивающих формирование индивидуальных особенностей ребенка в контексте возрастного развития и становления собственной индивидуальности.

Целью исследования можно считать попытку обобщенно представить и осветить данные научных исследований, касающиеся связи индивидуальных особенностей ребенка и гендерной социализации эмоций в динамике возрастного развития и последующего становления индивидуальности ребенка. Гипотеза исследования звучит так: в процессе гендерной социализации эмоций ребенок встраивается в актуальную социокультурную и институциональную специфику его окружения, воплощая индивидуальные особенности в рамках допустимых форм гендерной реализации эмоций в процессе возрастного развития. Отсюда следует, что «примитивная» социализация эмоций может вырождаться в социально-психологические трудности в будущем и неадаптивность в настоящем. Напротив, адекватная ситуация и эффективная канализация эмоций может плодотворно влиять на социально-психологическую жизнь ребенка, способствуя успешной адаптации на разных возрастных этапах.

Метод

Изучение индивидуальных особенностей ребенка и гендерной социализации эмоций осуществляется посредством работы с материалами теоретических и эмпирических научно-исследовательских публикаций. В качестве исследовательских единиц были отобраны научных публикации отечественных и зарубежных авторов за последние несколько лет. Смысловыми единицами сбора данных стали понятия «индивидуальные особенности» и «гендерная социализация эмоций».

В приведенных литературных материалах – в качестве эмпирического объекта исследования чаще всего выбирались дети, родители или их коалиции в виде семейных систем. В исследовании использовались общенаучные теоретические методы: анализ и синтез, обобщение и аналогия, абстрагирование и классификация, индуктивно-дедуктивный метод. В качестве метода анализа данных применялся анализ документов – научных публикаций по выбранной теме.

Результаты

Социализация протекает наиболее активно в детском и подростковом возрасте особенно в ближайшем и значимом окружении ребенка. Актуальная гендерная установка социализации эмоций накладывается на индивидуальные особенности ребенка – потребности, темперамент, пол и другие, что в процессе детско-родительских отношений формирует индивидуальность ребенка и закладывает основания ее дальнейшего разворачивания и становления в социальных отношениях.

Очевидно, что влияние родителей и характер их отношений к ребенку направляет его эмоциональную социализацию, но: варьируется ли (и как именно) социализация эмоций в детско-родительских отношениях в контексте пола и гендера их участников? Исследования показывают, что «...в целом отцы с большей вероятностью, чем матери, социализируют своих детей в традиционных гендерных ролях...» и «реагируют на эмоции детей в соответствии с гендерными стереотипами». А «...матери выступали в качестве эмоциональных привратников..., тем самым подразумевая, что матери являются основными социализаторами эмоций детей» (Aznar, Tenenbaum, 2020). Теперь важно определить то, как указанные индивидуальные особенности согласуются в процессе социализации в рамках детско-родительских отношений?

Усвоение эмоциональных реакций активно воспроизводится в процессе детско-родительского контакта, что позволяет предположить влияние гендерных установок и предписания в качестве основания для выстраивания

типа взаимоотношений. Исследования показывают, что реакция на эмоции малышей показала зависимость от пола и темперамента ребенка, поэтому «...родители застенчивых мальчиков, по-видимому, социализируют эмоции в раннем детстве таким образом, что это может препятствовать более позднему социальному и эмоциональному развитию». К тому же «...родители застенчивых малышей начинают ожидать замкнутого и боязливого поведения и демонстрируют меньшую поддержку в ответ, когда их дети вступают в дошкольный возраст» (Grady, 2020). Тогда стоит задаться вопросом: каким образом происходит регуляции сложившихся отношений в контексте индивидуальных особенностей участников?

Родители (в частности – мать) являются активными участниками психологических отношений с ребенком, где последний оценивает себя и мир через переживания и состояние матери в процессе межличностного контакта. Результаты исследований говорят, что «...матери проявляют больше карательных реакций на мальчиков, чтобы контролировать их негативное эмоциональное выражение», и «...мальчики, по-видимому, испытывают больше трудностей в регулировании своих эмоций, что является врожденным различием, которое затем усиливается гендерной социализацией» (Suh, Kang, 2019). Указывается, что «...отсутствие материнской поддержки может привести к неэффективности регуляция эмоций и копинг-стратегий у девочек, что приводит к высокому уровню агрессии» (Suh, Kang, 2019). Но будет ли как-то отличаться характер реагирования таких детей на потенциально неизвестные социальные ситуации?

Значимым тогда является положение, касающееся возрастных изменений в выражении эмоций среди детей посредством включения в социально значимый и гендерно обусловленный контекст, связанный с фрустрацией. В схожих социальных ситуациях – гендерные различия показывают, что «дети будут стараться соответствовать гендерным ролям в незнакомой ситуации», а «гендерные различия в выражении счастья среди девочек больше, чем среди мальчиков, что особенно видно в сложных социальных ситуациях» (Chaplin, Klein, 2017). Видимо, в процессе возрастных изменений «...происходит эмоциональное развитие, когда дети со временем проявляют меньше «мягких» негативных эмоций (печаль) во многих контекстах и проявляют больше целенаправленных негативных эмоций (гнев) и меньше счастья в некоторых фрустрирующих контекстах» (Chaplin, Klein, 2017).

Наиболее вероятно, что в семье могут воспроизводиться усвоенные паттерны социализации эмоций детей, а способ их регуляции – влиять на восприятие, психологическую дистанцию и социальные контакты.

Попробуем оценить фактор влияния семейной социализации эмоций на близость отношений между учителем и ребенком. Исследования показали, что «...интерактивное влияние агрессивного поведения и социализации родительских эмоций на близость учителя и ребенка было более значительным для девочек по сравнению с мальчиками» (Bardack, Obradovic, 2017). А эмоциональная поддержка и реакции минимизации «...смягчали влияние открытой и реляционной агрессии на близость учителя и ребенка» (Bardack, Obradovic, 2017).

Теперь нужно отследить то: как уже повзрослевшие дети оценивают схожие санкционирующие предписания семейной системы. Чтобы оценить влияние санкционирующих практик в процессе социализации эмоций – обратимся к исследованию гендерных различий в реакции молодых людей (ретроспективно) на подобные родительские практики социализации в детстве. Результаты исследований показывают, что «...женщины чувствуют себя значительно более обиженными и менее любимыми, чем мужчины, в ответ на карательные и минимизирующие эмоции практики социализации, как матерей, так и отцов» (Perry, Leerkes, 2017). Также указывается, что «родители участвуют в более позитивном обсуждении эмоций и выражают более широкий спектр эмоций с девочками, чем с мальчиками...», но, вместе с тем, «мужчины и женщины с одинаковой вероятностью будут стыдиться показывать свои эмоции, когда их наказывают или сводят к минимуму...» (Perry, Leerkes, 2017).

Обсуждение

Предположительно, на каждом возрастном этапе существует множество факторов, которые оказывают влияние на процесс гендерной социализации эмоций: начиная от пола и этнической принадлежности и заканчивая экономической и культурной сферами территории проживания ребёнка и его окружения. Стратегии социализации эмоций различают в зависимости от пола участников отношений, а результаты данного процесса могут влиять на последующее становление индивидуальности (Cole, Baglieri, 2018).

Социализация эмоций ребенка гендерно различается и среди родителей и среди детей. Роль матери для ребенка наиболее значимо в первые годы его жизни, а влияние отца осуществляется посредством обеспечения стабильности, порядка и внешней защищенности семьи. Почему же матери оказываются именно «привратниками», а отцы проявляют прямолинейность и стереотипность социализации гендерных ролей? Дело может обстоять так: родители, которые сами были гендерно социализированы, имеют структурированный образ реальности, который должен быть подтвержден

и приведен к ожидаемому результату. Поэтому родители стремятся подтвердить в детях собственные ожидания и установки, ободряя или наказывая за соответствующее поведение. Отсюда дети (методом проб и ошибок) формируют собственное представление о мире, которое ограничивается пропускным фильтром – гендерной схемой. Следовательно, индивидуальные особенности ребенка могут преломляться через гендерную специфику детско-родительских отношений, что формирует зачатки индивидуальности ребенка.

Почему же родители так прямолинейны и стараются «вылепить» определенный тип гендера, отличный среди детей? Кажется, что всё дело в традиционном распределении гендерных ролей в обществе, которые близки к половым ролям в семейном окружении. Организация семейного пространства – как социального института – напоминает иерархическое разделение власти и управления. Дети вынуждены слепо подражать родителям, усваивая образцы и модели их поведения и проявления эмоций. Поэтому социализация эмоций девочек – имеет более поддерживающий характер, но также ориентирована на пассивность и легкость, наоборот мальчиков социализируют как «воинов», предавая забвению нежность и разрешая (только уместно) проявлять агрессию. Видимо, формирование индивидуальных особенностей ребенка происходит посредством устойчивых гендерных установок и предписаний, как самих родителей, так и общественной системы в целом.

Анализ исследований показал, что родители воспроизводят различный тип социализации детей в зависимости от присущих им в актуальный момент индивидуальных особенностей характера. Может ли тогда особенность ребенка, сформированная ранее семье, считаться личностной чертой характера? Уместно предположить, что сам факт, например, застенчивости – может являться результатом социально-психологических отношений, где родители могут даже неосознанно формировать определенной тип личности ребенка. Фиксация ребенка на опыте переживания эмоций создает условия для формирования определенной жизненной установки, влияющей на становление будущей индивидуальности.

Почему любящие матери склонны к карательным санкциям чаще в отношении мальчиков, чем девочек? Каково влияние средового фактора на возможности выражения эмоций и получения их одобрения и поддержки среди детей? Можно предположить, что формы проявления материнской любви обусловлены социальными ожиданиями, которые допускают связь пола и гендера в контексте потенциала агрессии мальчиков, поэтому матери склонны к ограничительным мерам в их отношении. Важность поддерживающей стратегии социализации для девочек может быть

обусловлена общей ориентацией на качество межличностных отношений и идентичность с доброй матерью, что выражается в ожидании принятия и поддержки и приводит к разочарованию при отсутствии таковой. Скорее всего, дети обоих полов с возрастом чаще культивируют «мягкие» эмоции в силу более продуктивной социальной ориентации, соответствующей развитию сознания и расширения функционала возможностей, что требует, вместе с тем, рациональной оценки ситуации, чтобы не быть отвергнутым другими.

Что же скрывается за социально-психологическими феноменами, которые связаны с гендерной социализацией эмоций детей в социальных ситуациях и институтах? Вероятнее, первичный семейный контакт может пролонгировать характер близости в социальных отношениях по причине стереотипов и присвоенных родительских ожиданий, а авторитарная и патриархальная среда социального института – закрепляет и воспроизводит бинарные роли в социализации эмоций.

Заключение

При исследовании соотношения индивидуальных особенностей ребенка и гендерной социализации эмоций важно отметить формирующие их факторы: процессы и механизмы, протекающие в личности ребенка и родителя; характер отношений и связь с психологической структурой участников; влияние социокультурных и институциональных условий, проистекающих из доминирующей культуры и организации общества

Значимую роль в гендерной социализации эмоций играют следующие индивидуальные особенности ребенка: пол, гендер, возраст и темперамент ребёнка. А среди социально-психологических факторов: стратегия гендерной социализации родителя, гендерные установки и представления и тип социального окружения.

Результаты исследований показали, что тип гендерной социализации основывается (в первую очередь) на биологических предпосылках (пол, тип нервной системы, темперамент), которые опосредуются социально-психологическими особенностями ребенка. Половая принадлежность обуславливает стратегию социализации эмоций и тип связей между родителями и детьми. Мальчикам чаще отказано в выражении «мягких» эмоций и поддерживающей стратегии их социализации. К девочкам же чаще выдвигаются ограничения в социальных и культурных отношениях. Оба гендера могут подвергаться дезадаптации и социально-психологическим отклонениям при разных стратегиях социализации эмоций, типе окружения и структуре личностей участников.

При сравнении выяснилось, что некоторые результаты исследований не стыкуются друг с другом по отдельным вопросам. Например, воздействие типа социализации эмоций может по-разному влиять на последующие формы социальной активности и выстраивания интерактивной близости. И мальчики и девочки в будущем могут быть подвержены дезадаптации, как в результате регуляции эмоций, так и посредством конфликта пола и гендера. Вариации социального окружения и типа культуры могут формировать (разным показателям) сходные стратегии социального проявления эмоций для мальчиков и девочек.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась лишь частично. И хотя индивидуальные особенности ребенка во многом обуславливают тип, характер и стратегию гендерной социализации эмоций, в процессе которой формируется индивидуальность ребенка, однако существует множество опосредующих социально-психологических особенностей окружения и специфика социокультурного и институционального пространства.

Среди ограничений исследования можно выделить: соотношение выборки отечественных и англоязычных статей по проблеме связи индивидуальных особенностей детей и гендерной социализации эмоций; использование авторских методов и методик сбора и анализа эмпирических данных, что существенно варьирует последующее понимание и интерпретацию фактов исследования. Также следует отметить широкий диапазон эмпирических изысканий, который охватывают не только разную половозрастную и гендерную специфику выборки, но и социокультурные, институциональные и социально-психологические вариации в месте замера показателей исследования.

Как было сказано выше, перспективы будущих исследований связи индивидуальных особенностей детей и специфики гендерной социализации эмоций – будет направлено на выявление социокультурных факторов, обеспечивающих социальные условия воспроизводства устойчивых гендерных моделей социализации. Другое перспективное направление исследования – роль социально-психологической среды и особенностей ситуации в становлении гендерной индивидуальности ребенка как участника системы семейных отношений.

Библиографический список

1. Зорина Н.Н. Гендерный аспект эмоционального интеллекта // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021. №1 (41). С. 203-217.
2. Кириченко Е.В. Гендерные аспекты социализации в семье // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2012. № 2(82). С. 305-320.
3. Aznar A., Tenenbaum H.R. Gender Comparisons in Mother-Child Emotion Talk: A Meta-Analysis // Sex roles. 2020. V. 82(3-4). P. 155-162. DOI: 10.1007/s11199-019-01042-y

4. Bardack S., Obradovic J. Emotional Behavior Problems, Parent Emotion Socialization, and Gender as Determinants of Teacher-Child Closeness // Early education and development. 2017. V. 28(5). P. 507-524. DOI: 10.1080/10409289.2017.1279530
5. Chaplin T.M., Klein M.R., Cole P.M., Turpyn C.C. Developmental change in emotion expression in frustrating situations: The roles of context and gender // Infant and child development. 2017. V. 26(6). P. 1-20. DOI: 10.1002/icd.2028
6. Cole B.P., Baglieri M., Ploharz S., Brennan M., Ternes M., Patterson T., Kuznia A. What's Right With Men? Gender Role Socialization and Men's Positive Functioning // American Journal of Men's Health. 2018. P. 1-12. DOI: 10.1177/1557988318806074
7. Grady J.S. Parents' reactions to toddlers' emotions: relations with toddler shyness and gender // Early child development and care. 2020. V. 190(12). P. 1855-1862. DOI: 10.1080/03004430.2018.1543664
8. Perry N.B., Leerkes E.M., Dunbar A.S., Cavanaugh A.M. Gender and Ethnic Differences in Young Adults' Emotional Reactions to Parental Punitive and Minimizing Emotion Socialization Practices // Emerging adulthood. 2017. V. 5(2). P. 83-92. DOI: 10.1177/2167696816653856
9. Suh B.L., Kang M.J. Maternal Reactions to Preschoolers' Negative Emotions and Aggression: Gender Difference in Mediation of Emotion Regulation // Journal of child and family studies. 2019. V. 29(1). P. 144-154. DOI: 10.1007/s10826-019-01649-5

FORMATION OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF A CHILD IN THE PROCESS OF GENDER SOCIALIZATION OF EMOTIONS: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT

Cherepanov A.V., Bazyuk D.A.

Scientific supervisor: Lyubimova E.A., PhD in Sociology, Associate Professor

Abstract. The formation of individuality is based on the socio-cultural system of gender attitudes and prescriptions and the socio-psychological situation of family and child-parent relations. Age-related personality development is the process of unfolding individual characteristics within the framework of gender socialization of emotions. An important role in the gender socialization of emotions is played by: gender, age and temperament of the child. Among the factors of socio-psychological relations: the strategy of gender socialization of the parent, gender attitudes and perceptions and the type of social environment. The results of the study showed that the type of gender socialization is based on biological prerequisites that are mediated by socio-psychological relationships and individual characteristics of the child.

Keywords: individual characteristics; socialization of emotions; child's gender; family institution; child's individuality; child-parent relations.

Список авторов

Аликина Елена Львовна – кандидат психологических наук, педагог-психолог МАОУ «Усть-Качкинская СШ», Пермский МР, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); alikinart@yandex.ru

Андреева Ольга Станиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия); o.s.andreeva@utmn.ru

Бабенко Полина Сергеевна – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); polina.babenko8@gmail.com

Базюк Денис Александрович – студент 2 курса магистратуры Института Психологии и Педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия); bazjukdenis97@yandex.ru

Башкова Мария Васильевна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); Bmv4697@mail.ru

Бергфельд Александра Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия); abergfeld@yandex.ru

Василенко Виктория Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург, Россия); v.vasilenko@spbu.ru

Васюра Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия); vasyura@inbox.ru

Вильчес-Ногерол Вероника Валерьевна – аспирант ФГБУН Институт психологии РАН (г. Москва, Россия); belikveronika@gmail.com

Виноградова Юлия Сергеевна – студентка направления «Психология» ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия); stud0000198413@study.utmn.ru

Вихман Александр Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); vixmann@mail.ru

Власова Екатерина Николаевна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); vlasovakaterinan@mail.ru

Воробьева Светлана Сергеевна – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); swetlana.vorobeowa2015@yandex.ru

Воронина Яна Денисовна – студентка 2 курса ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза, Россия); kuzmina_yana95@mail.ru

Воронцова Алина Александровна – студентка 4 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); alinavoronczova@yandex.ru

Вяткин Бронислав Александрович – доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); bronislav.vyatkin@gmail.com

Вячеславова Екатерина Васильевна – директор реабилитационно-образовательного центра «Инклюзия» ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия); katifonya@rambler.ru

Глухова Надежда Васильевна – студентка 1 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); gluhova.nadya2018@yandex.ru

Голубицкая Дарья Игоревна – студентка магистратуры кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург, Россия); darybel@yandex.ru

Гончаренко Валерия Васильевна – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); vlrngcrnk@gmail.com

Гузенкова Екатерина Владимировна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); Ekaterin9@bk.ru

Гурова Ольга Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); ovgurova@yandex.ru

Данилова Марина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург, Россия); dan_m@mail.ru

Дорофеева Полина Васильевна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); pvdorofeeva@yandex.ru

Дубровина Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия); o.i.dubrovina@utmn.ru

Ежова Лидия Хамитовна – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); ezhovo2019@yandex.ru

Забелина Екатерина Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск, Россия); katya_k@mail.ru

Загородняя Алена Сергеевна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); elowikova.a@yandex.ru

Захарова Мария Владимировна – студентка 2 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); zaharova.maria92@mail.ru

Зуева Любовь Евгеньевна – студентка 1 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); lyubov-zueva.80@mail.ru

Ибраева Роза Равилевна – студентка 1 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); roza-ibraeva99@yandex.ru

Ильиных Алена Александровна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); Lelik_vishera@mail.ru

Калугин Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); kaluginau@yandex.ru

Касумова Гунай Захид кызы – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); gunay.kasumova@bk.ru

Кириллова Алена Викторовна – студентка 2 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); Alena_istomina@mail.ru

Кирилова Надежда Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); nad_kirilova@mail.ru

Киришина Лариса Николаевна – эксперт-супервизор Ижевской городской общественной организации «Центр социальных и образовательных инициатив» (г. Ижевск, Россия); larisakirshina@rambler.ru

Клименко Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, профессор НАО «Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова» (г. Костанай, Казахстан); melodiya_ai@mail.ru

Кожушко Сергей Николаевич – студент 2 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); kvvkiyrv@yandex.ru

Козлова Любовь Александровна – аспирантка кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); kozlova.l-77@mail.ru

Константинов Всеволод Валентинович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза, Россия); konstantinov_vse@mail.ru

Коптева Наталия Васильевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); kopteva@pspu.ru

Красильникова Ирина Ивановна – студентка 2 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); anko_91@mail.ru

Краско Анастасия Сергеевна – аспирантка кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург, Россия); krskanastasia@gmail.com

Красных Ксения Олеговна – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); kkrasnykh8@gmail.com

Кузьмина Алёна Алексеевна – студентка магистратуры ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия); alyakuzal@mail.ru

Любимова Елена Анатольевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры общей и экономической социологии Института Психологии и Педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия); e.a.lyubimova@utmn.ru

Мазарчук Екатерина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия); mazurchuke@yandex.ru

Мазарчук Нина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия); mazurchuke@yandex.ru

Машкова Анна Сергеевна – аспирант ФГБУН Институт психологии РАН (г. Москва, Россия); anya_12@mail.ru

Миронова Маргарита Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева-КАИ», Казанский учебно-исследовательский и методический центр (КУИМЦ) для людей с ограниченными возможностями здоровья (по слуху) (г. Казань, Россия); margomir1971@gmail.com

Митрофанова Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); alenafox27@mail.ru

Михайлова Надежда Федоровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург, Россия); mail.mikhailova@gmail.com

Надымова Елена Владимировна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); nadymova_80@mail.ru

Никитина Ольга Валерьевна – преподаватель АПОУ УР «Республиканский медицинский колледж Министерства здравоохранения Удмуртской Республики» (г. Ижевск, Россия); 1438252@mail.ru

Овчинникова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, психолог НИУ «Московский государственный строительный университет» (г. Москва, Россия); Tatjana.nik.ov@mail.ru

Осин Роман Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза, Россия); June-89@mail.ru

Пантелеева Ксения Владимировна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); kvpanteleeva@gmail.com

Пескишева Анна Владимировна – студентка 1 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); Aranna-peskisheva1402999@yandex.ru

Петухова Анна Владимировна – студентка 3 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); Khoroshiea00@mail.ru

Пискунова Виктория Валентиновна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); hr.piskunova@mail.ru

Продовикова Анастасия Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия); arilama@yandex.ru

Прожога Ирина Валентиновна – кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных технологий факультета лингвистики и социальных коммуникаций «Национального авиационного университета» (г. Киев, Украина); iryna.prozhoaha@gmail.com

Пустовик Владимир Андреевич – студент 4 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); VladimirPustovik@yandex.ru

Романчик Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления и экономики высшей школы ГУО «Республиканский институт высшей школы» (г. Минск, Беларусь); ntaliri@yandex.ru

Ротманова Наталья Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); rotmanova@bk.ru

Рудина Ксения Аркадьевна – студентка 2 курса магистратуры «Психологическое сопровождение, коррекция и консультирование» ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия); rudina_xenia@mail.ru

Самбикина Оксана Семеновна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); sambikina-oksana@yandex.ru

Сентябрева Светлана Антоновна – студентка 1 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); y-lana-svet@mail.ru

Скорынин Андрей Александрович – старший преподаватель кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); skorinin@rambler.ru

Смирнов Денис Олегович – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); devanar@yandex.ru

Соловьева Маргарита Алишеровна – студентка 4 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); m.a.umarova@школа59.рф

Соломатина Любовь Михайловна – студентка 4 курса философско-социологического факультета ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия); luba-solomatina2000@mail.ru

Субботина Татьяна Юрьевна – студентка 2 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); 210819751975@mail.ru

Тактуева Юлия Германовна – студентка 2 курса Института психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия); Taktueva97@mail.ru

Таллибулина Марина Тимергалиевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); tall-marina@mail.ru

Тищенко Анастасия Ринатовна – студентка 2 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); nastasya.tischenko@gmail.com

Ткачева Ольга Юрьевна – старший преподаватель, аспирант ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); arina_tk2000

Толочек Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБУН Институт психологии РАН (г. Москва, Россия); tolochekva@mail.ru

Трунова Екатерина Николаевна – студентка 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); expertkons@yandex.ru

Фаттахова Маргарита Эдуардовна – начальник отдела психологической поддержки обучающихся ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева-КАИ» (г. Казань, Россия); rita.stroka@mail.ru

Филькова Наталья Сергеевна – студентка 3 курса магистратуры ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск, Россия); 9049438@bk.ru

Хотинец Вера Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия); khotinets@mail.ru

Храмцова Людмила Михайловна – студентка 4 курса бакалавриата факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); ll.hramtsova00@yandex.ru

Черепанов Антон Викторович – студент 2 курса магистратуры Института Психологии и Педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия); tt.zf.ne.cherepanov.a.v@gmail.com

Чумаков Михаил Владиславович – доктор психологических наук, доцент, профессор ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург, Россия); mi hailchv@mail.ru

Чумакова Дарья Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», (г. Курган, Россия); ch-darya@mail.ru

Шабалина Евгения Игоревна – заместитель декана по учебной работе факультета психологии, ассистент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия); shabalina_ei@pspu.ru

Шадчин Игорь Владимирович – начальник Центра инклюзивного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» (г. Челябинск, Россия); inclusive.chipro@mail.ru

Шилова Олеся Станиславовна – студентка 4 курса специалитета «Клиническая психология» ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия); olesya.shilova45@gmail.com

Электронное издание

СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА КАК
СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
«XXXVI Мерлинские чтения – 2021»

(16 декабря 2021 г., Россия)

Редакционная коллегия
Калугин Алексей Юрьевич
Смирнов Денис Олегович
Дресвянкина Алена Николаевна

Редактор ЭИ – *Д.Г. Григорьев*

ИБ 70/22

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 44, оф. 310,
тел. +7(342) 215-18-52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.

Рекомендовано к использованию 21.12.2021

Минимальные системные требования:

ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD- дисковод, клавиатура, мышь