

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ

XXIII ВСЕРОССИЙСКОЙ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ИРКУТСК, 30–31 МАЯ 2025 Г.

ISBN 978-5-9624-2380-7

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Факультет психологии

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы
XXIII Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции
Иркутск, 30–31 мая 2025 г.



УДК 59.9(063)

ББК 88л0

П78

Редколлегия:

И. А. Конопак, декан факультета психологии, канд. филос. наук;

А. В. Глазков, д-р психол. наук;

Е. А. Кедярова, канд. психол. наук;

О. В. Синёва, канд. психол. наук

И. В. Ярославцева, д-р психол. наук

П78

Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Иркутск, 30–31 мая 2025 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2025. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска.

ISBN 978-5-9624-2380-7

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов в различных сферах.

Предназначен для всех интересующихся проблемами теоретической и прикладной психологии.

УДК 59.9(063)

ББК 88л0

ISBN 978-5-9624-2380-7

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Адамова А. А. Особенности мотивации достижения студентов из неполных семей	13
Баландин Д. Н. Современные подходы в психологии к пониманию феномена этнокультурной идентичности личности подростка	17
Балясникова П. А., Дубровина Л. А. Связь виктимного поведения с самооценкой в подростковом возрасте	19
Боженко Л. В. Эволюция идеи о счастье клиента как о конечной цели психологической работы в направлениях третьей волны когнитивно-поведенческой психотерапии	25
Бурунтарова Д. Ю., Кедярова Е. А. Особенности мотивации мыслительной деятельности старшеклассников с разным уровнем личностной тревожности	29
Ванягин Е. В. Типы личности в психологии: подходы и классификация	33
Васильева Е. Д. Отношение к смерти в системе ценностей современной молодежи с зависимым поведением	36
Волкова С. Д., Кузьмин М. Ю. Взаимосвязь статуса идентичности и защитных механизмов и их учет в процессе консультирования	39
Гапоненко Н. С. Субъективное ощущение одиночества как коррелят неудовлетворенности собственным телом пациентов сферы эстетической медицины	44
Гоголь С. С. Я-готовность личности в системе личностных ресурсов	47
Горнакова Н. С. Сказкотерапия как комплексный метод практической психологии	50
Дмитриевский А. Е. Теоретические и методологические аспекты метапознания, их значение для педагогической психологии	55
Дорошенко О. А., Лупекина Е. А. Гендерные особенности юношей и девушек	59
Елагина М. Ю., Батюк Л. С. Агрессия младших школьников как продукт новационной эпохи	62
Елдзарова Е. Э. Взаимосвязь уровня притязаний и экзистенциальной исполненности у студентов-психологов	66
Ерёмина В. И., Павлова Е. В. Взаимосвязь жизнестойкости и академической мотивации студентов вуза	71
Ермакович О. В. Характеристики толерантности и интолерантности к неопределенности современных педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности	75

Жданова А. А., Лукошко-Смолкина Д. А. Библиометрический анализ последних тенденций	78
Жердева А. А., Шипитько О. Ю. Роль убеждений и ценностей в формировании военной идентичности курсантов военных учебных центров	83
Жуань Сипин, Мыльников Е. А., Пашкин С. Б. Индивидуально-психологические особенности мотивации волонтерской деятельности молодежи	85
Заблоцкая А. А., Терехова Т. А. Страх упущенных возможностей: теоретические подходы к обоснованию феномена	90
Клименко Ю. Ю. Роль психологической гибкости личности в становлении качества жизнестойкости	93
Климович А. С. Психологические особенности гендерных ролей юношей и девушек поколения Z	96
Корнева Е. А. Исследование поведенческих характеристик представителей поколения Z в трудовой деятельности	101
Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности и литературно-творческая одаренность с позиции идиографического подхода	105
Крюкова В. Ю. Взаимосвязь самооценки и депрессии в подростковом возрасте	110
Кузьмина В. В., Щеголева Т. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и самоэффективности у будущих предпринимателей	112
Кукушкина С. О. Совместная деятельность как фактор психологического благополучия подростков	115
Курако Е. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и добрых представлений старшекласников	118
Литвинова Е. А. Направления когнитивно-поведенческой терапии в работе с экзистенциальным кризисом после развода	121
Морозов Б. Е. Взаимосвязь отношения к другому и личностной аутентичности у студентов	124
Парфенова Т. А., Бурцева О. И. Ценностные ориентации студенческой молодежи	127
Пенькова А. М. К проблеме научного вклада Г. Г. Шпета в психологию	131
Ранджан Р. Мышление и креативность при различных типах билингвизма	134
Романова Я. В., Усатенко О. Н. Теория чувствительности к подкреплению: эволюция концептуальной модели	138
Рубцова Н. Е. Феномен психологии вовлеченности в сферу искусственного интеллекта	141
Рыгалова М. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и успеваемости студентов технического вуза (на примере Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова)	145
Сабашева Г. И., Терехова Т. А. Моделирование личности в психологии	149

Середа А. В. Связь фрустрации с содержанием фразеологических интенций старшеклассников	153
Смоляк А. П. Диагностика эмоционального интеллекта у подростков	157
Суворова А. В., Данилова М. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте	160
Тарасова Е. С. Уровень тревожности у лиц зрелого возраста	164
Тихова И. А. Развитие адаптационного потенциала выпускников интернатных учреждений методами когнитивно-поведенческой терапии	168
Томилин К. Г., Томилина Ю. М. Диагностика «16-PF-105-C» яхтсменов-гонимых высокой квалификации различных поколений	172
Усолкина Е. С., Кузьмин М. Ю. Методы исследования коррупции в психологической науке	176
Шаруха А. Е., Щеголева Т. М. Особенности понятийного мышления студентов-психологов с разным уровнем академической успешности	179
Щербаков А. П. Актуальные вызовы в современной психологии	181

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аллахьярова С. Е., Журавель К. С. Предикторы конфликтного взаимодействия в старшем подростковом возрасте на современном этапе развития общества	185
Анчербак О. Ю. Односессиянная диагностика в геронтопсихологии: преимущества и возможности применения в практике	189
Асюлева А. М., Маркевич О. В. Диагностика коммуникативных реакций на ревность и самооценки в молодых супружеских парах	194
Атутова Л. Л., Кыштымова И. М. Отношение детей старшего дошкольного возраста к мультипликационным образам криптидов (на примере мультсериала «Буба»)	198
Белкова И. Г., Блинова Е. Е. Подготовка замещающих семей как ключевой фактор успешного устройства детей-сирот	203
Белякова В. Н. Сказкотерапия как средство коррекции страхов в младшем школьном возрасте	206
Блинова Ю. О. Уровень конфликтности в молодых семьях с детьми	208
Блинова Ю. О., Маркевич О. В. Уровень удовлетворенности браком в молодых семьях с детьми	211
Вашенко К. В. Профилактика родительского выгорания	214
Глазков А. В., Евсеева М. Ю. Особенности образной креативности детей старшего дошкольного возраста	217
Григорьева Д. Ю., Дубровская Л. Д. Особенности тревожности у старших дошкольников с разным социометрическим статусом	221
Добровольская В. Г., Меджидова Н. В. Восприятие ребенком мира в условиях нахождения одного из родителей на СВО	226

Дубровская П. О. Диагностика взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях и способов регулирования конфликтов	230
Ерохова Д. А. Представления подростков об особенностях семейного воспитания	234
Ковалева О. В. Связь стилей родительского воспитания и особенности доверия к другому у подростков и юношей	238
Коваль О. В., Смоленцева А. И. Представления о семье и ценностные ориентации у молодых людей, проживающих совместно более двух лет	243
Кустарова Е. А., Данилова М. В. Особенности конфликтности подростков с учетом полоролевого развития	247
Лексина Ю. В. Особенности ролевых ожиданий молодых женщин с разным уровнем конфликтности	251
Миронова А. И., Олейник Н. О. Стили семейного воспитания и их влияние на психологическое развитие ребенка	254
Мирошкина Н. А., Олейник Н. О. Влияние арт-терапии на психоэмоциональное состояние детей школьного возраста	257
Митюшенкова Т. А. Родительская мотивация принятия ребенка в замещающую семью	261
Пешкун А. М. Половые особенности самоотношения подростков, воспитывающихся в семьях с разными типами семейных взаимоотношений	265
Посыпанова О. С., Подинкова Л. Г. Зоосоциализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта работы педагогов ГБУ ККО ЦССВ им. Попова В. Т.)	268
Романюк Е. В. Становление системы ценностей у ребенка	271
Синёва О. В., Наумова Е. Т. Взаимосвязь внутриличностного конфликта и ролевых ожиданий и притязаний в браке у работающих женщин с несовершеннолетними детьми	275
Стряпухина Ю. В. Использование кинотерапии в оказании психологической помощи семье	281

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Абдрахманова А. И. Проблемы формирования педагогической культуры у родителей в общеобразовательной организации	285
Альшевская А. М., Байгулова Н. В. Взаимодействие образовательной организации и родительской общественности в сопровождении профессионального самоопределения младших подростков	290
Барина И. И. Значимость деятельности психолога с родителями воспитанников детского сада в режиме дистанционного взаимодействия. Представление собственного опыта работы	295
Бурлакова А. И., Кузьмин М. Ю. Изучение предэкзаменационного стресса старшеклассников: теоретический обзор	297

Власенко Д. В., Смирнова Е. А. Формирование мотивации к урокам физической культуры у учащихся старшего школьного возраста	300
Губина Н. А. Особенности эмоциональной сферы первоклассников	303
Карпова К. В., Глазков А. В. Аутоагрессивное поведение у обучающихся подросткового возраста	307
Ласовская К. С. Виды ригидности педагогов-мужчин и педагогов-женщин учреждений общего среднего образования	312
Латышев О. Ю., Латышева П. А. Психологические особенности деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов	316
Михеева М. Ф. Теоретическая и практическая работа педагога-психолога ДОУ	320
Обухович П. В. Формирование мнемических способностей у детей дошкольного возраста на занятиях ментальной арифметикой	323
Пахтусова А. А. Педагогическое сопровождение творческой самореализации взрослых в контексте непрерывного музыкального образования	325
Погодина Е. К. Факторы и причины буллинга в подростковой среде	328
Полякова О. Б. От позитивной психологии в образовании к психополитике академического благополучия	331
Секисова С. С. Упражнение «Мой цветок счастья» как способ формирования психологического здоровья участников образовательного процесса	335
Соболева Д. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей на этапе перехода из детского сада в школу	338
Суханов А. В., Дубровская Л. Д., Кузьмин М. Ю. Опыт реализации экспериментальной программы развития внимания у младших школьников	342
Шаврей А. И. Взаимосвязь копинг-стратегий и стрессоустойчивости работников дошкольного образования	346
Щукина Е. Г. Экспертиза образовательной среды детских садов: результаты мониторингового исследования	348

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Баранчук К. С. Особенности учебной мотивации учеников кадетских классов	352
Берлева С. Ю. Подготовка студентов – клинических психологов к педагогической практике	357
Власова А. В., Дюкорева Д. С. Уровень адаптации студентов-первокурсников, проходивших и не проходивших ознакомительную практику	359

Вострых А. В. Влияние эффективности графических пользовательских интерфейсов на профессиональное становление операторов экстренных служб	363
Глазков А. В., Останин А. М. Взаимосвязь уровня субъектности и психологического благополучия у работников службы государственной статистики	366
Глазков А. В., Фиалковская И. Н. Особенности стрессоустойчивости у студентов правоохранительной направленности с разным уровнем жизнестойкости	371
Гребешкова О. Ю. Специфика профессиональной позиции студентов младших курсов медицинской специальности	375
Груздева Т. К., Попельчук Г. А. Креативность как фактор эмоционального благополучия студентов в условиях дистанционного обучения	379
Гуцакова А. А. Взаимосвязь значимых профессионально-личностных качеств с эмоциональным выгоранием у педагогов	383
Жевачевская Ю. В. Выгорание работников крупных компаний	386
Зарубина М. С. Исследование карьерных ориентаций молодых педагогов Иркутской области	390
Каменских Д. В. Из опыта работы профилактики профессионального выгорания	393
Кириллова А. И. Профессиональная идентичность в условиях прекарной занятости: возможности и риски	397
Кирпиченкова М. В. Изучение мотивации учебной деятельности студентов-психологов из полных и неполных семей: теоретический обзор	400
Конопак И. А., Кузьмин М. Ю., Пирожок А. С. География исследований долгосрочного эффекта программ снижения профессионального выгорания медицинских сотрудников	403
Крахмальницкая А. А. Стрессовые состояния и расстройства у сотрудников государственного пожарного надзора	405
Кузьмина Е. В., Трофимова Е. Л. Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной идентичности у студентов колледжа	408
Леонтьева К. Н. Взаимосвязь профессиональной продуктивности педагогов дошкольного образования с креативностью и жизненными ценностями	412
Лисичко Я. Н. Эмоциональное выгорание у банковских сотрудников	417
Луценко С. А. Профессиональное выгорание сотрудников военного следственного отдела следственного комитета	422
Мироманова Н. В. Опыт использования бланковых и карточных игр в формировании общих компетенций на психологических дисциплинах в ИОКК	426
Ожигова Т. В. Эмоциональное выгорание адвокатов	429
Пархоменко Е. А., Егизаров А. В. Анализ осознанной саморегуляции активности студентов первого уровня высшего образования (бакалавриата)	434

Потёмкин Р. В. Психологическое сопровождение сотрудников Росгвардии специальных подразделений полиции после выполнения служебно-боевых задач в условиях проведения специальной военной операции на Украине	437
Романова М. А. Взаимосвязь эмоционально-профессионального выгорания и смысловых образований молодых педагогов	441
Сай А. В., Ревенко С. П. Динамика формирования профессиональной идентичности студентов-психологов	444
Самсонова Д. Н. Взаимосвязь уверенности в себе и речевой тревожности у студентов-психологов	448
Синёва О. В., Ляшко Т. С. Взаимосвязь профессионального выгорания и коммуникативной компетентности у руководителей	452
Синёва О. В., Мальцева А. С. Особенности кризиса профессиональной идентичности у психологов-консультантов	456
Синёва О. В., Михайлова С. С. Взаимосвязь профессионального выгорания и копинг-стратегий у сотрудников организации	461
Синёва О. В., Соловьев С. А. Особенности трудовой мотивации сотрудников предприятия с ограниченными возможностями здоровья	468
Синёва О. В., Суранович Р. А. Взаимосвязь эмоционального выгорания и копинг-стратегий у сотрудников оборонного предприятия	473
Сиселятина Е. А. Особенности лидерских способностей студентов училища (колледжа) олимпийского резерва	478
Смирнова Е. А. Трудности развития коммуникативной компетентности студентов регионального колледжа педагогического образования на дисциплинах психолого-педагогического цикла	484
Солнцева Ж. А., Трофимова Е. Л. Профессиональное самоопределение психологов магистрантов	488
Суховершин А. К. Карьерное консультирование как средство становления профессиональной идентичности	491
Трухан Е. А. Перфекционистские ожидания, вовлеченность в работу и выгорание	494
Ушакова Е. В. Сравнительный анализ учебной мотивации студентов вуза, обучающихся по образовательным программам бакалавриата и магистратуры	498
Фомина Л. А. Формирование конфликтологической компетентности студентов-психологов как научно-практическая задача	502
Штрикова Д. Б. Описание понятийного пространства женской профессиональной ментальности	509
Югова В. В. Проблемы мотивации обучающихся в системе СПО	513

РАЗДЕЛ 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аракчеева И. Н. Роль личностных и мотивационных характеристик участников групповой дискуссии в поиске группового решения	518

Евтодий М. В., Воробьева А. Е. Социально-психологические различия молодёжи, часто и редко занимающейся досугом	523
Карпицкая А. В., Погодина Е. К. Профилактика межличностных конфликтов в коллективе младших подростков	528
Малахаева С. К., Паткина Е. Г. Психокоррекционный потенциал ипповенции	531
Мухина Т. К., Юсупов Р. Ю. Психологический анализ понятий «конфликт» и «межличностный конфликт»	544
Нефеденок А. И., Олейник Н. О. СМИ как триггеры покупательского поведения целевой аудитории	548
Никифорова А. В. Нерешительное материнство как социально-психологический феномен в условиях демографического кризиса	552
Ракчинская Н. В., Храповицкая Н. В. К вопросу о ключевых событиях коллективной памяти россиян	556
Синёва О. В., Соловьева Ю. А. Особенности коммуникативной компетентности у старших подростков	560
Субаева А. А. Социальные стереотипы и их влияние на неполные семьи	567
Тураева Н. М. Применение эффективных техник транзактного анализа для развития коммуникативной культуры общения	569
Федорова И. Э. Использование психологических упражнений для формирования позитивных межличностных отношений между партнерами	572
Цыбикова В. Т. Использование психологических упражнений для профилактики конфликтов младших школьников в танцевальном коллективе	575
Чугунова М. С. Эффективность групповой психотерапии	579
Чумичева Н. В. Нейролингвистический аспект в рекламной суггестии	584
Чурова-Мельник А. Ю. Личностные предикторы этнокультурной толерантности молодёжи	588
Юденко В. А., Погодина Е. К. Социальные сети и селфхарм: влияние медиа на поведение и психическое здоровье подростков	593

РАЗДЕЛ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Агафонова М. Н. Почерк как отражение интеллектуальных нарушений у учащихся с умственной отсталостью	597
Близнец Е. Н. Особенности антиципационной состоятельности и использования копинг-механизмов здоровыми личностями и лицами с психосоматическими расстройствами	599
Великанова Е. В. К анализу понятия «трудная жизненная ситуация»	603

Елистратова Н. Н. Некоторые особенности диагностики пост-травматического стрессового расстройства участников специальной военной операции на Украине	606
Ибрагим А. Е., Мамбеталина А. С. Зависимость и созависимость: современные подходы и практические методы психологической помощи	611
Калашникова Е. А. Применение сенсорно-интегративного и нейро-психологического подхода в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми с ОВЗ	614
Кутасова Э. А., Ревенко С. П. Влияние военных конфликтов на психическое здоровье: гендерные и возрастные особенности	617
Лихошвай А. А. Эмоционально-личностные особенности матерей в ситуации госпитализации ребенка с хроническим заболеванием	620
Матвеева Е. В., Леснянская Ж. А. Интернет-зависимость, её предотвращение и преодоление элементами арт-терапии	624
Никитина Н. А., Орлова Н. П. Концептуальный подход к развитию пространственных представлений у детей с задержкой психического развития в 5 классе общеобразовательной школы в свете теории единых психических процессов	629
Мухина Т. К., Орлова Ю. В. Причины компьютерной игровой зависимости в подростковом возрасте	632
Пашина С. Е., Дубровская Л. Д., Кузьмин М. Ю., Глебец И. В. К вопросу о проблеме взаимосвязи социально-психологической адаптированности и самоидентификации у подростков с легкой умственной отсталостью	636
Рогачева К. В. Индивидуально-психологические особенности личности лиц с алкогольной зависимостью	640
Самодолова М. В. Совмещение монодрамы и схема-терапии в работе с режимами	644
Санько А. А. Тревожное состояние у женщин после родов как предиктор развития депрессии	650
Серебрянникова Л. М. Актуальный уровень созависимости в семье наркомана	653
Серебрянникова Л. М. Личностные особенности созависимых родителей аддиктивных подростков	656
Сигида Ю. С., Буравлева Н. А. Особенности психологического состояния и формы психологического сопровождения родителей детей-инвалидов и детей с ОВЗ	659
Смолина К. А. Детские страхи и их проявления у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	661
Соколова Д. Д. Склонность к видам зависимостей у студентов юношеского возраста в эпоху постмодерна	664
Уваркина Л. Г., Олейник Н. О. Особенности взаимодействия детей с ОВЗ со сверстниками	669
Хардина Е. Ю. Особенности самооценки психических состояний у студентов с алекситимией	673

Цупикова А. С. Взаимосвязь стрессоустойчивости личности и риска суицидального поведения в подростковом возрасте	675
Цупикова А. С. Диагностика риска суицидального поведения у подростков	679
Чумичева Н. В. Патопсихолингвистический аспект психodelики субкультуры хиппи	683
Шилова О. П., Глазков А. В. Исследование особенностей психологической симптоматики и личностных особенностей матерей, потерявших сыновей – участников СВО	687
Яценко Т. Е. Взаимосвязь виктимности и переживания социального исключения с позицией в буллинг-структуре класса в подростковом возрасте	690

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

А. А. Адамова

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

anastasiaadamova0101@gmail.com

В настоящее время вопрос мотивации достижения студентов из неполных семей играет важную роль, потому что исследуемая проблематика способствует пониманию влияния семейных отношений на мотивацию и стремление к успеху.

Х. Хекхаузен раскрывает понятие «мотивация достижения» следующим образом: стремление совершенствовать свои способности или же поддерживать их на максимально высоком уровне в тех сферах деятельности, которые связаны с достижением так, чтобы их выполнение приводило к успеху или неудаче [1, с. 281].

Мотивация к успеху делится на стремление к результатам, превосходящим достижения других, и стремление справиться с задачей ради самого процесса. Её формирование зависит от семейного воспитания, культурной среды, личностных особенностей и предыдущего опыта. Мотивация избегания неудач включает стремление избежать провалов и переживания их последствий. Это может проявляться в страхе утраты уважения как к самому себе, так и со стороны окружающих, а также в страхе перед другими последствиями, не касающимися самой личности. Мотивация достижения тесно связана с готовностью к риску: люди с высокой мотивацией к успеху склонны выбирать задачи средней сложности и, следовательно, не готовы рисковать, выбирая слишком трудные задачи.

Изучение проблемы мотивации достижения детей из неполных семей позволяет лучше понимать их психологические потребности и механизмы адаптации.

Неполной семьей принято считать малую группу с частично разорванными связями, где отсутствует традиционная структура отношений между матерью, отцом и ребенком, а также группа близких родственников, состоящая из одного родителя с одним или несколькими взрослыми детьми.

Дети из неполных семей обладают рядом уникальных особенностей, что сказывается на их стремлении к успеху. Детям из неполных семей свойственно стремиться к самоутверждению. Они часто испытывают потребность доказать свою значимость и способности, стремясь к успеху в учебе, спорте и других областях для компенсации ощущения неполноценности. Такие дети могут ставить перед собой высокие цели, используя их как способ показать свою ценность. Успехи и достижения могут стать способом получения внимания и признания. Дети, чувствующие себя изолированными или отвергнутыми, могут стремиться к успеху, чтобы завоевать поддержку и уважение, особенно из-за дефицита внимания и одобрения в их повседневной жизни. Исследование О. Г. Калининой и А. Б. Холмогоровой показывает, что дети из неполных семей могут иметь более высокую мотивацию к достижению успеха, часто стремятся к успехам, чтобы привлечь внимание и получить одобрение от взрослых и сверстников [2, с. 21].

Дети из неполных семей часто берут на себя больше обязанностей, что способствует развитию самодисциплины и ответственности. Это помогает им быть целеустремленными и организованными в достижении целей. Они учатся планировать время, устанавливать приоритеты и решать проблемы самостоятельно. В исследовании М. М. Далгатова отмечается, что дети из неполных семей рано становятся самостоятельными и ответственными, что положительно влияет на их мотивацию к достижению [3, с. 19].

Дети, пережившие трудности, связанные с отсутствием одного из родителей, могут развить высокую эмоциональную устойчивость и способность справляться со стрессом. Стремление к достижениям помогает им ощущать контроль над своей жизнью и справляться с трудностями. Согласно исследованию В. С. Мухиной, дети из неполных семей проявляют высокий уровень эмоциональной устойчивости и адаптивности, что способствует их успехам [4, с. 195].

Эти особенности могут варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристик ребенка и его окружения. Мотивация достижения у детей из неполных семей может быть многогранной и зависеть от множества факторов, таких как поддержка со стороны оставшегося родителя, социальное окружение и личные качества ребенка.

С целью изучения особенностей мотивации достижения студентов из неполных семей было проведено исследование, базой для которого выступил Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. Выборочную совокупность составили 105 студентов 1–4-х курсов, среди которых из полных семей 78 чел. И неполных 27 чел. В возрасте от 17 до 23 лет. Всего 10 юношей и 95 девушек.

Для исследования были использованы методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана и «Методика для диагностики направленности мотивации при совершении ошибки», разработанная К. Шеллом (модификация Н. В. Подбужкой и А. Е. Кныш).

Результаты исследования по методике «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана представлены на рис. 1.

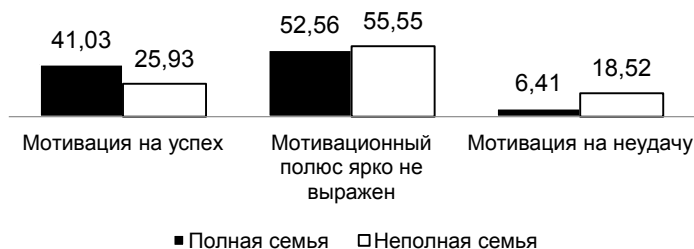


Рис. 1. Результаты методики «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана, в %

Исходя из результатов исследования, можно сделать следующий вывод: студентам из полных семей более свойственна мотивация на успех, чем студентам из неполных семей. Ярко не выраженный мотивационный полюс более характерен студентам из неполных семей, чем из полных. Студенты из неполных семей более склонны к мотивации на неудачу, чем студенты из полных семей.

Методика для диагностики направленности мотивации при совершении ошибки, разработанная К. Шеллом (модификация Н. В. Подбужкой и А. Е. Кныш), позволяет определить уровень направленности мотивации при совершении ошибки по трем шкалам: направленность на извлечение уроков из ошибок, направленность на тревогу по поводу совершения ошибок, направленность на сокрытие ошибок от окружающих. Результаты исследования наглядно представлены в таблице.

Таблица

Результаты методики «Направленность мотивации при совершении ошибки» К. Шелла (в модификации Н. В. Подбужкой, А. Е. Кныш), в %

Вид мотивов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Полная	Неполная	Полная	Неполная	Полная	Неполная
Извлечение уроков из ошибок	43,59	44,44	55,13	51,85	1,28	3,70
Тревога по поводу совершения ошибок	12,82	22,22	74,36	66,66	12,82	11,11
Сокрытие ошибок от окружающих	17,95	33,33	74,36	59,26	7,69	7,41

По всем шкалам чаще всего встречается средний уровень у студентов и из полных, и из неполных семей.

По шкале «Направленность на извлечение уроков из ошибок» средний уровень характерен для студентов и из полных семей и их неполных семей.

Студенты воспринимают ошибки как неотъемлемую часть повседневной жизни, стремясь извлечь из них максимальную пользу. Ошибки для них – источник нового опыта и роста. Это свидетельствует о позитивном отношении к себе, нацеленности на успех и готовности брать ответственность за свои действия.

По шкалам «Направленность на тревогу по поводу совершения ошибок» и «Направленность на сокрытие ошибок от окружающих» высокий уровень чаще характерен студентам из неполных семей, чем из полных. Студенты из неполных семей по сравнению со студентами из полных семей, чаще тревожатся по поводу совершения ошибок и видят в них проявление личных недостатков. Это приводит к постоянной обеспокоенности возможными ошибками и многократной перепроверке своей работы. Им свойственно: непринятие собственных недостатков, внутренние конфликты и склонность к самобичеванию. В свою очередь, студенты из полных семей меньше тревожатся о совершенных ошибках, не рассматривают их как личные недостатки и способны принимать свои слабости.

Также студенты из неполных семей часто скрывают свои ошибки, рассматривая их как постыдные явления. Это свидетельствует о негативном отношении к себе и желании поддерживать позитивный образ, даже искажая информацию о своих способностях. В отличие от них, студентам из полных семей менее свойственно скрывать ошибки. Они не считают ошибки постыдными и не испытывают потребности в искажении информации о своих реальных способностях.

Для выявления статистически значимых различий в мотивации студентов из полных и неполных семей был использован ϕ^* -критерий Фишера. В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия в частоте встречаемости мотивации успеха между студентами из полных и неполных семей на уровне 5 % ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 1,96 \geq \phi^*_{\text{кр.}} = 1,75$ на уровне значимости 5 %). Несмотря на теоретические предпосылки, гипотеза о наличии статистически значимых различий в уровне направленности мотивации при совершении ошибок у студентов с разным типом семьи не подтвердилась, что требует проведения дополнительных исследований.

Таким образом, мотивация на успех чаще свойственна студентам из полных семей. Мотивация на неудачу характерна для студентов из неполных семей. Студентам из неполных семей в большей степени присуще извлекать уроки из ошибок, чем студентам из полных семей. Студенты из неполных семей более переживают и тревожатся по поводу совершения ошибок, нежели студенты из полных семей. Студенты из неполных семей испытывают потребность в сокрытии ошибок больше, чем студенты из полных семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : учебник. 2-е изд. СПб. : Питер : Смысл, 2003. 860 с. : ил.

2. Калинина О. Г., Холмогорова О. Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
3. Кожевникова И. Ю. Духовно-нравственное воспитание подростков и юношества в культурноохранной и православно-просветительской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 52 с.
4. Семейная психотерапия : хрестоматия / сост.: Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. В. Юстицкис. М. : Речь, 2007. 399 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПСИХОЛОГИИ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Д. Н. Баландин

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
Россия, г. Курск
nekipelov03331@yandex.ru*

Сегодня социокультурная реальность меняется с невероятной быстротой, заставляя переосмыслить прежние подходы к формированию личности. Охваченный глобализацией и перенасыщенный информацией мир своим сумбуром затягивает подростка в болото неопределённости, тем самым лишь усугубляя его кризисное состояние. Э. Эриксон пишет: «Кризис идентичности является центральной задачей подросткового возраста, определяя дальнейший путь формирования личности» [9, с. 45]. Индивид всегда ориентируется на группу, «эталоном» для сравнения, как писал Э. Фромм, чаще всего выступает собственная социальная группа со своими институтами, нормами и моралью, а самым прочным представителем таких групп является этнос [8]. Поэтому, на наш взгляд, на пути взросления маяком может стать именно этнокультурная идентичность, обеспечивающая экзистенциальную безопасность подростка.

Современная наука выделяет два взаимосвязанных, но категорически разных понятия: этнокультурную и этническую идентичность. Нам кажется, что внимание исследователей и учёных должно быть направленно в пользу этнокультурной идентичности. Давайте же их сравним и выделим общие и отличные положения. Для этого обратимся к работам классиков психологии, начнём с Э. Эриксона, который отводил особую роль в формировании идентичности такому фактору, как принадлежность к определённой группе [7]. По мнению учёного, общность и принадлежность к своему народу служат плацдармом для развития личности, именно соотнесение себя с группой на основе этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков и образуется этническая идентичность. Ж. Пиаже соотнесение себя с группой также отмечал и относил к одной из объективных категорий познания. Преломляя концепцию Ж. Пиаже и опираясь на неё в контексте этнопсихологии, мы можем отметить, что без этнической идентичности, которая появля-

ется раньше, невозможна «ассимиляция», накопление подобных и типичных знаний, ведь именно семья, народ есть те базовые категории, через которые ребёнок будет воспринимать весь мир [6]. Этнокультурная идентичность, в свою очередь, есть частный пример аккомодации – сформированная этнокультурная идентичность позволяет дополнять, изменять и расширять свои представления, оставляя этническую базу, но не меняя, а расширяя её. Опираясь же на концепцию Л. С. Выготского, можно смело утверждать, что этнокультурная идентичность есть экстериоризируемое, а этническая – интериоризируемое [2]. В этом ключе нам кажется верным делать упор на этнокультурной идентичности, которая в силу своей природы может быть сформирована, в отличие от идентичности этнической, имеющей лишь вектор. Вносят свои коррективы и объективные процессы глобализации и межкультурной коммуникации, сегодня люди разных этносов находятся в непрерывном контакте, что порождает множество конфликтов и противоречий. Формирование этнокультурной идентичности может стать ответом на вызовы современности, ведь, в сущности, она – адаптивный механизм, способствующий гармоничному развитию личности подростка, преодолению межкультурных конфликтов и социализации. В своих работах Л. И. Божович, верно, указывала, что психическое развитие личности есть постепенное движение от объектной, созерцательной и пассивной позиции к роли творца и субъекта не только по отношению к самому себе, но и ко всему миру [1]. В этом же ключе, по мнению Н. М. Лебедевой, происходит формирование у подростка и этнокультурной идентичности, в ходе социализации подросток движется от умозрительных конструкций к деятельности [4].

Анализ классических научных работ, а также актуальных психологических и антропологических исследований позволяет сделать вывод о том, что в условиях новой социокультурной реальности именно этнокультурная идентичность может выступить эффективным инструментом для интеграции культурно-исторического наследия в современную действительность, тем самым обеспечив гармоничное развитие личности подростка. Также следует отметить, что стоит чётко разграничивать этническую идентичность, выступающую по сути своей маркером принадлежности, и этнокультурную идентичность, являющую собой динамичную систему, способствующую социализации и личностному развитию. Всё это позволяет нам заключить, что этническая идентичность формируется на раннем этапе жизни ребёнка. О чем и пишет Ж. Пиаже, говоря о том, что к 11 годам идентификация подростка с этносом завершается в полном объёме [3].

Этническая идентичность – это корни древа, а этнокультурная идентичность – это ветви. Придать форму корням возможно лишь при посадке, и делать это нужно с чрезвычайной осторожностью, так и этнокультурная идентичность формируется сама и с малых лет, ветви же этнокультурной идентичности нуждаются в грамотном уходе, лишь при правильно организованной психолого-педагогической работе возможно сформировать тени-

стую и богатую плодами крону. Именно это и необходимо сегодня Русскому миру, ведь, как правильно пишет А. В. Репринцев, «социальная нестабильность порождает растерянность некоторой части общества, что особенно опасно для подростков и молодежи, не имеющих еще устойчивой системы жизненных ценностей, опыта восприятия и интерпретации манипулятивных практик...» В столь неопределённое время системе образования жизненно необходимо успеть за темпами общества [5]. В противном случае, не имея ориентира и культурного идеала, подрастающее поколение перестанет быть русскими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
3. Жан Пиаже. Генетическая эпистемология / [пер. с фр. : М. Малеева] ; науч. ред. Пер. на рус. Яз. Е. Б. Одерышева. 5-е изд. СПб. : Питер, 2004. 159 с.
4. Лебедева Н. М. Межкультурные отношения, идентичности, психологическое благополучие: посткоммунистический опыт // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 4. С. 4–6. DOI: 10.17759/chp. 2021170400
5. Репринцев А. В. Этническая социализация подростков и юношества в условиях эскалации международной напряженности: как сохранить нормы и ценности гуманизма? // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий : сб. ст. Ереван : Рос.-Армян. (Славян.) ун-т, 2022. С. 520–531.
6. Жан Пиаже Речь и мышление ребенка / [сост., нов. Ред., пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. М. : Педагогика-пресс, 1994. 526 с.
7. Эриксон Э. Трагедия личности : [пер. с англ.]. М. : Эксмо : Алгоритм, 2008. 253 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : Прогресс, 1988
9. Эриксон Э. Э. Идентичность: кризис подросткового возраста. М. : Просвещение, 1968.

СВЯЗЬ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ С САМООЦЕНКОЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

П. А. Балясникова, Л. А. Дубровина

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Владимир, Россия
polina.balyass@mail.ru, dubrovina69@bk.ru*

В современном мире подростки часто сталкиваются с различными видами дискриминации, издевательств и даже насилия со стороны сверстников и взрослых. Данные обстоятельства сильно сказываются на их эмоциональном и психологическом состоянии, что в дальнейшем может привести к более глубоким проблемам, таким как социальная дезадаптация, психические расстройства (депрессия, тревожные расстройства) и т. д.

Часто подростки, имеющие низкую самооценку и негативное самоотношение, становятся легкой целью для хулиганов и травли. Повышение их самооценки может стать эффективным способом профилактики виктимного поведения в подростковом возрасте. Подросток, обладающий высоким или адекватным уровнем самооценки, как правило, уверен в себе и своих силах, осознает свои границы, понимает ценность собственной личности и способен постоять за себя, что снижает вероятность стать жертвой обстоятельств.

Подростковый возраст является ключевым периодом в развитии личности, который обозначается как «период бурь и натиска», по словам американского психолога Г. С. Холла. Он характеризуется двойственностью и парадоксальностью, сопровождается стрессом, конфликтами, нестабильностью, а также энтузиазмом и смятением. В своих работах Л. И. Божович обозначает временные границы подросткового возраста – 12–17 лет.

Научные источники анализируют вопросы виктимности с разных точек зрения: виктимность как возможность или факт стать жертвой социально-опасного поведения (Л. В. Франк); виктимность как характеристика личности, определяемая ее социальными, психологическими или биофизическими особенностями (или их комбинацией), которые в определенных обстоятельствах могут создавать условия для причинения ей вреда, ущерба через незаконные действия (В. И. Полубинский); виктимность как совокупность личностных качеств индивида, определяемая психологическими, социальными, биофизическими условиями (О. О. Андронникова).

О. О. Андронникова описывает три основных подхода к анализу виктимности личности, как основы для возникновения виктимного поведения:

- виктимность как отклонение от норм и правил безопасного поведения;
- виктимность как отклонение от общепринятых норм и ценностей;
- виктимность как нарушение развития личности [1].

По мнению А. И. Долговой, виктимное поведение представляет собой набор свойств человека, включая социальные, индивидуально-психологические и психофизиологические факторы, способствующие дезадаптивному стилю реагирования субъекта, что, в свою очередь, может привести к нарушениям физического и психоэмоционального здоровья [4].

Также виктимным поведением можно назвать склонность человека попадать в ситуации, связанные с опасностью для его жизни и здоровья, включая действия, которые могут провоцировать нападение на него [8].

Подростки больше всех подвержены виктимному поведению в силу своих возрастных особенностей. Так, например, Т. Н. Матанцева отмечает, что внутренние факторы, такие как эмоциональная неустойчивость, агрессивность, стремление к престижу, наличие акцентуаций характера, низкое самоуважение и потребность в риске, могут способствовать виктимному поведению подростков [6].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что важной причиной виктимного поведения в подрост-

ковом возрасте являются семейные факторы. В. В. Волкова выделяет следующие группы таких факторов:

1. Факторы, связанные с эмоционально-психологическим состоянием родителя (гиперопека, жестокое обращение с ребенком, эмоциональные особенности, такие как нарциссизм и депрессия);
2. Факторы, ассоциируемые с социо-экономическим положением семьи (низкий социальный статус, экономическая неустойчивость, неполные семьи, молодые родители);
3. Факторы, со стилем семейного воспитания (не соответствие нормам и ценностям семьи, конфликты и сложности в браке, алкоголизм или наркомания одного или обоих родителей) [3].

Многие исследователи такие типы виктимности подростков как: ситуативная и личностная.

Согласно А. В. Мудрику, ситуативная виктимность в подростковом возрасте проявляется чаще всего. Подростки свободно вступают в драки, конфликты с одноклассниками и учителями. В случае нахождения в неподходящем месте и времени, ребенок может стать жертвой вместе с другими участниками конфликта [7].

В качестве характеристик личностной виктимности многие авторы выделяют индивидуально-психологические и внешние особенности, которые могут быть катализатором агрессии со стороны окружающих. Среди таких особенностей можно выделить: конфликтность, агрессивность, нестабильность, сдержанность, пассивность, а также уникальные черты внешности и стиля одежды.

В структуре личности самооценка занимает чрезвычайно важное место. По мнению Г. М. Коджаспировой, самооценка является основной характеристикой и ядром личности. Самооценка включает в себя оценку себя, своей деятельности, своего положения в коллективе и отношения к другим членам коллектива [5].

А. Г. Асмолов считает, что «самооценка – это компонент самоуважения, включающий оценку себя, своих способностей, моральных качеств и поведения человека наряду с его сознанием самого себя» [2].

Обобщив понятия вышеперечисленных авторов, самооценка – это процесс формирования и оценки собственного «я». Она включает в себя оценку себя, своей деятельности, способностей. Кроме того, она является источником мотивации, помогая достигать поставленных целей и удовлетворять собственные потребности.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что существует взаимосвязь между виктимным поведением и уровнем самооценки подростков.

Эмпирическое исследование виктимного поведения подростков и их самооценки проводилось на базе МБОУ Лицей № 17 г. Владимира. Выборка состояла из учащихся 9-го класса в количестве 20 чел. Возраст учащихся 14–15 лет. Для исследования использовались следующие методики: методи-

ка «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (авторы: И. А. Дмитриева, И. А. Кибальченко), тест «Определение самооценки» по Р. В. Овчаровой. Данные методики были выбраны, так как они надежные и валидные, а также в соответствии с целью исследования и возрастными особенностями учащихся.

По результатам диагностики виктимного поведения подростков, которые представлены на рис. 1, было выявлено, что у большей части класса наблюдается средний уровень потенциальной виктимности, а у 3 чел. – высокий уровень. Именно на последних стоит обратить внимание для дальнейшей коррекции.

Низкий уровень потенциальной виктимности присущ 20 % подросткам (4 чел.). Такие подростки реже всех попадают в неприятные ситуации. Они полностью осознают риски и последствия роли «жертвы», обладают навыками «избегания» подобных ситуаций.

Средним уровнем потенциальной виктимности обладают большинство подростков – 65 % (13 чел.).

Также выявлено, что 15 % подростков (3 чел.) обладают высоким уровнем потенциальной виктимности. Такие подростки часто оказываются в сложных ситуациях, принимают на себя роль «жертвы», не осознавая это.

Результаты теста «Определение самооценки» Р. В. Овчаровой, представленные на рис. 2, выявили, что самую большую часть составляют подростки со средним уровнем самооценки – 60 % (12 чел.). Такие подростки объективно оценивают свои возможности и личность в целом.

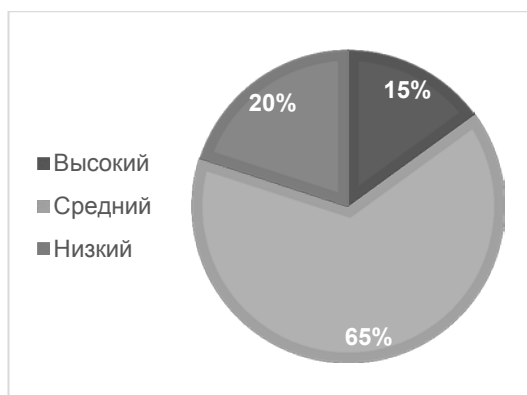


Рис. 1. Результаты методики «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности»

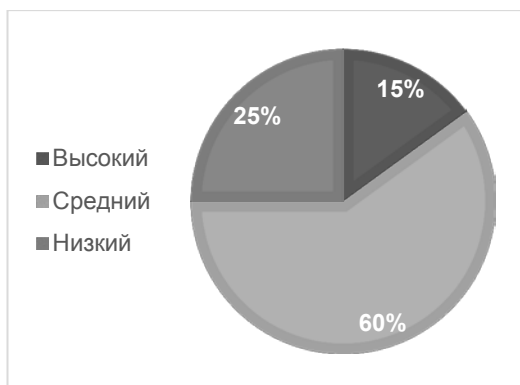


Рис. 2. Результаты теста «Определение самооценки» по Р. В. Овчаровой

Высокий уровень самооценки имеют 15 % подростков (3 чел.). Подростки с высокой самооценкой часто возвышают себя над другими, считают только с собственным мнением и имеют высокомерное отношение. Они также боятся совершить ошибку. Когда их потребности и амбиции не удовлетворяются, они становятся раздражительными и обидчивыми, что может привести к снижению настроения и депрессии.

Низким уровнем самооценки обладают 25 % подростков (5 чел.). Низкая самооценка у подростков проявляется в чрезмерной самокритике, страхе совершить ошибку или публично выступить, обидеться. Они часто недовольны своими поступками и внешностью и сравнивают себя с другими. Это обычно приводит к трудностям в принятии себя и своих желаний и к позиции жертвы.

Для того чтобы выявить взаимосвязь виктимного поведения и самооценки подростков был использован корреляционный анализ по методу Пирсона (коэффициент корреляции Пирсона).

Полученный коэффициент корреляции равен $-0,682$. Для нахождения уровня значимости мы обратились к таблице «Критические значения коэффициента корреляции Пирсона», где нашему значению n соответствуют значения $0,444$ ($0,05$ – зона незначимости) и $0,561$ ($0,01$ – зона значимости).

Полученный коэффициент корреляции находится в зоне незначимости, следовательно, показатели по первой методике и показатели по второй методике связаны отрицательной корреляционной зависимостью. Можно утверждать, что виктимное поведение и уровень самооценки подростков взаимосвязаны, а точнее – чем выше уровень виктимности, тем ниже уровень самооценки.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме виктимного поведения подростков и их самооценки, а также прове-

денное эмпирическое исследование выявили, что уровень виктимности и уровень самооценки в подростковом возрасте связаны отрицательной корреляционной зависимостью. Со снижением уровня самооценки повышается уровень виктимности подростков. Самый высокий уровень виктимности был выявлен у подростков с показателем «низкий уровень самооценки», что указывает на то, что они часто оказываются в сложных ситуациях, принимают на себя роль «жертвы», не осознавая это, также они недовольны своими поступками, внешностью и сравнивают себя с другими. Соответственно, можно сделать вывод о том, что профилактическая работа виктимного поведения подростков должна основываться на повышении их самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронникова О. О., Волохова В. И. Психологические границы виктимной личности // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 111–118.
2. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. М. : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
3. Волкова В. В. Семейные детерминанты виктимного поведения // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2011. № 2 (16). С. 48–52.
4. Долгова, А. И. Криминология: 4-е изд., перераб. И доп. М. : Норма : Инфра-М, 2019. 368 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учеб. для студентов образоват. Учреждений сред. Проф. Образования. М., 2004. 352 с.
6. Матанцева Т. Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки // Научно-методологический журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 74–81.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика. М. : Владос. 2005. 382 с.
8. Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. Самара : Бахрам-М. 2013. 160 с.
9. Костюнина Н. Ю. Основы превентивной педагогики : учеб. пособие. Казань : Игма-пресс, 2014. 153 с.
10. Социальная педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой. М. : Владос, 2000. 416 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ О СЧАСТЬЕ КЛИЕНТА КАК О КОНЕЧНОЙ ЦЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАПРАВЛЕНИЯХ ТРЕТЬЕЙ ВОЛНЫ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Л. В. Боженко

ИП Боженко Л. В

НКО «Ассоциация когнитивно-поведенческой психотерапии»

Иркутск, Россия

zhluv@mail.ru

Преподавание психологии в ВУЗах часто ограничивается базовыми терминами, историческими истоками направлений психологии и классическими описаниями. С современными течениями, их разнообразием и практическим применением студентов знакомят лишь отчасти. И это очень понятно, потому что на данный момент направлений в психологии великое множество и, как верно отмечают исследователи психологии как постнеклассической науки (А. А. Федоров, В. С. Стёпин, А. Л. Никифоров, А. В. Юревич), большинство из них просто описывает одну и ту же психическую реальность разным языком (нет правильных и неправильных). Есть и часть направлений, которая не полностью соответствует критериям научности или полностью не соответствует, и корректность их использования в практике подвергается научным спорам и попыткам законодательного регулирования. Количество часов преподавания не предполагает возможности близкого знакомства с современными изменениями в направлениях психологической практики и развития умения отличать научно-обоснованные методы от паранаучных, однако для студента это может быть важно для дальнейшего самоопределения в профессии.

Данная обзорная статья имеет цель отразить часть современной реальности в психологической практике для психологов и студентов психологических факультетов. В частности, мы сконцентрируемся на современных тенденциях в развитии идей о цели психологической работы и подробнее осветим современные представления о цели психологической работы в когнитивно-поведенческой психотерапии как одном из научно-обоснованных направлений современной психологии, во многом опирающемся в протоколах работы на рандомизированные контролируемые исследования.

Фокус на счастье и благополучие людей Земли в настоящее время очень актуален во многих областях науки. Стоит в этой связи отметить инициативу ООН 2011 г. об исследовании уровня счастья жителей всех стран-членов организации для использования его результатов в качестве ориентира в политике внутри стран. С 2012 г. глобальное исследование счастья в мире проводится ежегодно, и его результаты ежегодно публикуются в виде Всемирного доклада о счастье. Психология не стала исключением из мировых тенденций и также подвергается изменениям.

Современная психология в целом и когнитивно-поведенческая психотерапия в частности ориентированы гуманистически и во многом опираются на благополучие и цели клиента. Проблемно-ориентированная концептуализация случаев, классический директивный подход и внешние источники мотивации работы с психологом постепенно отходят в прошлое в связи с более низкой эффективностью негативного фокусирования в процессе работы с большим кругом запросов. И действительно, для нас как для специалистов гораздо важнее научить человека реализовывать свои потребности и стремиться к благополучию, чем направлять его мышление на искоренение неприятных симптомов, откладывая жизнь все дальше и дальше. В конце концов, сами симптомы часто тоже призваны обеспечивать благополучие, просто некорректными, автоматически сформированными психикой способами. Таким образом, рефлексия процессов достижения активно смещает рефлексию расстройств и симптомов с места стратегической цели психотерапии.

Упоминания счастья мы увидим у многих современных авторов. Они пришли на смену рассуждениям о реакциях, поведении, смыслах, мотивах и психических состояниях как стратегических целях психологической работы. Так, экзистенциальный психотерапевт Э. Ван Дорцен в книге «Психотерапия и поиски счастья» размышляет о том, стоит ли поддерживать стремление клиента к счастью как основную цель психотерапии или же лучше помочь ему прекратить бесконечные поиски. Сходные темы мы встретим и у Р. Харриса – австралийского представителя школы психотерапии принятия и ответственности (АСТ). В книге «Ловушка счастья» он выделяет идеи, отдаляющие от счастливой жизни: идея покупки счастья, идея стремления к удовольствию как конечной жизненной цели, идея изменения и стирания прошлого, идея избавления от всех слабых сторон, идея принуждения себя к счастью. То есть и он говорит о невозможности поддержания субъективного ощущения счастья в пределах одного и того же уровня на протяжении жизни, а также скорее о расцеплении с идеей постоянного ощущения клиентом счастья как цели психотерапии. Идею диалектического единства счастья и отсутствия стремления к счастью мы найдем и у экзистенциального психотерапевта В. Франкла в знаменитой метафоре про бабочку, которая ускользает, если ее специально ловить.

Идея недостижимости стабильного уровня субъективного ощущения счастья не нова. Еще в 1970-е гг. американские ученые Ф. Брикман и Д. Кэмпбелл предложили концепцию гедонистической беговой дорожки и ввели термин гедонистическая адаптация (склонность быстро возвращаться к исходному уровню субъективного благополучия вне зависимости от окружающих обстоятельств). Если бы мы сейчас сравнили это определение с классическими постулатами психоанализа З. Фрейда начала XX в., то убедились бы, что и он говорил о конфликте между желаемым и возможным как о движущей силе человеческой жизни. Иными были только термины и фокус психологической работы. Во времена З. Фрейда психология стреми-

лась излечить неврозы, все больше и больше закапываясь в симптомах и логике их появления.

Тем не менее в 1980-х гг. американские психотерапевты И. Ким Берг и С. Де Шейзер создали ориентированную на решение краткосрочную терапию (ОРКТ), которая ставит своей целью моделирование желаемого будущего в отсутствие фокуса на текущих сложностях клиента. Это чем-то напоминает то самое стремление к счастью, благополучию и разрешению описанного З. Фрейдом конфликта. Нельзя сказать, что с идеей недостижимости абсолютного счастья специалисты ОРКТ активно спорят, но берут в работу скорее достижимое – цели, задачи, решения.

М. Селигман и М. Чиксентмихайли в 2000 г. описали принципы позитивной психологии в своей статье «Позитивная психология: введение», опубликованной в специальном выпуске журнала *American Psychologist*. Они призывали специалистов отходить от фокусирования на негативных эмоциях и лечении проблем и расстройств психического здоровья, обращая внимания на поиск счастья и благополучия клиента как основной цели психологического вмешательства. После публикации статьи позитивная психология стала популярной, а число научных исследований позитивных вмешательств существенно возросло. Так, была научно доказана эффективность подсчета благословений, практики доброты, постановки личных целей, дневников и высказываний благодарности, ориентации на сильные стороны личности.

В. Г. Ромек в 2000х гг. по мотивам исследований поведенческой психологии в Германии и России создал авторский тренинг наслаждения, который отлично помогает людям не только пробудить радость жизни, но и существенно снизить депрессивные симптомы. Исследуемое и продвигаемое им направление называется эутимная психотерапия (поведенческая психотерапия, направленная на развитие навыков мышления и поведения, ведущих к позитивному самочувствию и получению удовольствия). Стоит отметить, что подход В. Г. Ромека не предполагает полной ориентации на гедонизм как цель психологической работы, а скорее развивает оптимизм и жизнестойкость как основные составляющие счастья клиента.

С. Любомирски в 2009 г. провела метааналитический обзор доказательств эффективности позитивных вмешательств, в ходе которого были подтверждены их положительные эффекты. Что интересно, в 2013 г. коллектив авторов (Л. Больер, М. Хаверман, Г. Дж. Вестерхоф, Х. Рипер, Ф. Смит, Э. Больмейер) также провел дотошный метаанализ около 40 рандомизированных контролируемых исследований, в ходе которого в исследовании С. Любомирски обнаружилось влияние некоторых эффектов предвзятости. Тем не менее положительный эффект позитивных психологических вмешательств в улучшении субъективного и психологического благополучия, а также снижении уровня депрессивных симптомов, был подтвержден.

В последнее время началась новая волна исследований описанного еще в 1970–80х гг. качества резильентности (resilience) – способности конструктивно справляться с жизненными трудностями и потрясениями. Если раньше исследовались скорее составляющие этого качества (А. Мاستен) и факторы, влияющие на его формирование (Э. Вернер), то сейчас фокус сместился на конкретные составляющие процесса преодоления трудностей, которым можно научить клиента в процессе психологической работы. Это также говорит о смещении фокуса психологической работы на вопросы счастья и благополучия клиента.

А. Бек и П. Грант с коллективом авторов в 2017 г. опубликовали результаты исследования влияния управляемого успеха на создание у пациентов с шизофренией позитивных убеждений и коррекцию пораженческих. Исследование проводилось в 2000х гг. На его основе они создали принципиально новый подход к лечению тяжелых психических расстройств, опирающийся на активацию адаптивных режимов через усиление конкретных ситуативных и глобальных стремлений и ресурсных сторон личности любого человека, даже трудно идущего на контакт, – когнитивную терапию, ориентированную на восстановление (СТ-R). Возможность управляемого успеха является важной составляющей, повышающей субъективное ощущение счастья не только у людей с тяжелыми расстройствами психики, но и у клиентов с более локальными запросами. Фокус на управляемом успехе (смена ориентации с проблемной концептуализации на ресурсную) в СТ-R сделал возможным психологическую работу с трудно поддающимися коррекции случаями.

Классическая когнитивно-поведенческая психотерапия также не стоит на месте. Если изначально подход опирался на выявление и изменение негативных глубинных убеждений клиента, отражающихся в ежедневном автоматическом мышлении и поведении, то в 2024 г. в нашей стране вышел перевод третьего издания книги Д. Бека «Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям», где она, развивая идеи своего отца А. Бека о генеративной когнитивной модели, предлагает две концептуализации: концептуализацию проблемы (с глубинными убеждениями никчемности, беспомощности и непривлекательности в качестве стратегических мишеней) и концептуализацию сильных сторон клиента (с глубинными убеждениями эффективности, самооценности и привлекательности в качестве ресурсов и целей психотерапии).

Коллективом Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии под руководством Д. В. Ковпака в настоящее время разрабатывается новое направление третьей волны КПТ – терапия, ориентированная на потребности (ТОП). В процессе работы в подходе предполагается выявление ведущих потребностей клиента, которые удовлетворяются дисфункционально, и освоение новых навыков их функционального удовлетворения в будущем. Основным стратегическим фокусом психологической работы в ТОП является

ся умение клиента удовлетворять свои потребности функциональным способом и достижение благополучия, благодаря новым навыкам. Возможно, и в нашей стране в ближайшее время появится направление КПТ, отражающее современные тенденции развития науки.

К сожалению, описания и стратегические цели великого множества направлений психологии в целом и когнитивно-поведенческой психологии – в частности, – невозможно уместить в рамки одной небольшой статьи. Тем не менее с некоторыми из них мы познакомились. В результате обзора стратегических целей направлений третьей волны КПТ было обнаружено, что современная психология изменила ориентиры с проблемно-фокусированных стратегий работы с клиентом на ресурсно-фокусированные, следуя общемировой тенденции фокуса на счастье.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Д. Ю. Бурунтарова, Е. А. Кедярова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

dburuntarova03@mail.ru, kedu_72@mail.ru.

Важность изучения проблемы заключается в том, что мотивация мыслительной деятельности играет большую роль в жизни старшеклассников, побуждая их активно усваивать знания в тех областях, которые их интересуют. И конечно, на мотивацию оказывают влияние множество факторов, и одним из основных является личностная тревожность. Однако, несмотря на данный факт, особенности мотивации мыслительной деятельности старшеклассников с разным уровнем личностной тревожности пока исследованы недостаточно.

Проблема личностной тревожности была рассмотрена в работах А. М. Прихожан [2] и Ч. Д. Спилбергера [3]; а мотивация мыслительной деятельности изучалась в рамках смысловой теории мышления О. К. Тихомирова [4]. Одними из авторов, изучающих вопрос их взаимосвязи, были Е. В. Новикова и Б. И. Кочубей. Они подчеркивали взаимосвязь тревожности с деятельностью, выделяя три категории тревоги: деструктивную, недостаточную и конструктивную [1]. Если размышлять, и попробовать рассматривать такие категории как уровни личностной тревожности, а именно высокий, умеренный, низкий уровни, и связать их с мотивацией мыслительной деятельности, можно выделить следующие особенности. Старшеклассники с высоким уровнем личностной тревожности (деструктивная тревога) испытывают страх неудачи, и мотивация мыслительной деятельности в этом случае подавлена из-за боязни ошибок. Старшеклассники с низким уровнем

личностной тревожности (недостаточная тревога) могут не испытывать необходимости прикладывать усилия для достижения значимых целей, в том числе и развития своих знаний и навыков. Лучше всего, когда у старшеклассников умеренная личностная тревожность (конструктивная тревога), ведь тогда они осознают важность подготовки и используют чувство тревоги как стимул для активной и организованной учебной деятельности, при этом они не перегружаются излишним стрессом.

Для более глубокого исследования проблемы, нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого является изучение особенностей мотивации мыслительной деятельности старшеклассников с разным уровнем личностной тревожности. Гипотеза исследования заключается в том, что существуют различия в мотивации мыслительной деятельности старшеклассников в зависимости от уровня личностной тревожности. Различия в мотивации проявляются у старшеклассников с низким уровнем личностной тревожности, в сравнение со старшеклассниками с высоким или умеренным уровнем личностной тревожности; у старшеклассников с умеренным уровнем личностной тревожности, в сравнение со старшеклассниками с высоким уровнем личностной тревожности.

Для подтверждения гипотезы нами были использованы методики:

1. «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» под авторством И. С. Домровской;

2. Шкала личностной и ситуативной тревожности Спилберга –Ханина.

Базой для исследования особенностей мотивации мыслительной деятельности старшеклассников с разным уровнем личностной тревожности являлось МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49» г. Улан-Удэ. В исследовании приняло участие 118 чел., из них 48 чел. – это ученики 10-го класса, и 70 чел. – ученики 11-го класса.

Анализ полученных результатов позволяет нам заключить, что у большей части старшеклассников мыслительная деятельность обусловлена внешними мотивами. Например, желание школьников получать знания, чтобы получить одобрение одноклассников, родителей, учителей и общества в целом. Вероятно, это связано с важностью для них мнения окружающих, ведь в настоящее время хорошие оценки являются показателем, из-за которого люди могут тянуться к ученику, поэтому это может являться важным мотивом, побуждающим старшеклассников к учебе. Тем не менее у многих старшеклассников доминирующей мотивацией является познавательная мотивация, т. е. их в первую очередь мотивирует овладение новыми знаниями и интерес к занимательным фактам. Интересно также отметить тех старшеклассников, у которых не выявлено конкретной доминирующей мотивации. Данный факт может говорить о том, что старшеклассники могут проявлять сбалансированный подход к обучению, и умеют эффективно использовать как внешние стимулы, так и внутренние ресурсы для достижения своих учебных целей.

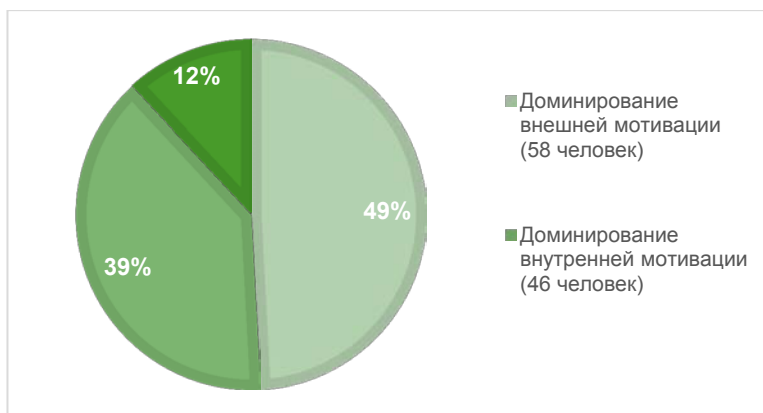


Рис. 1. Доминирующая мотивация мыслительной деятельности у старшеклассников

Исследование уровня личностной тревожности у старшеклассников показало, что значительная часть старшеклассников имеет высокий уровень личностной тревожности, т. е. испытывает постоянное чувство беспокойства, напряжения и страха в различных жизненных ситуациях. Эти эмоциональные переживания могут оказывать негативное влияние не только на их мотивацию мыслительной деятельности, но и на их повседневную жизнь, мешая полноценной самореализации и адаптации в обществе. Тем не менее старшеклассники с умеренным уровнем личностной тревожности также составляют значительную часть выборки, следовательно, многие старшеклассники склонны переживать беспокойство и волнение в определенных ситуациях, но эти чувства не являются чрезмерными и постоянными, и их тревожность не мешает мотивации мыслительной деятельности и может даже стимулировать продуктивность старшеклассников.

Также выявлено небольшое количество старшеклассников, имеющих низкий уровень личностной тревожности. Низкий уровень личностной тревожности означает, что они испытывают относительно небольшое количество беспокойства и волнения в повседневной жизни. Однако несмотря на то, что изначально подобный результат может показаться чем-то положительным, низкий уровень личностной тревожности не является идеальным состоянием, так как полное отсутствие тревожности может привести к недостаточной мотивации и снижению ответственности.

Теперь необходимо выявить различия в мотивации мыслительной деятельности у старшеклассников, в зависимости от уровня личностной тревожности. Для этого мы разделим нашу выборку на три группы в зависимости от их уровня личностной тревожности (низкий, умеренный, высокий) и сравним их данные по внешней мотивации мыслительной деятельности (табл).

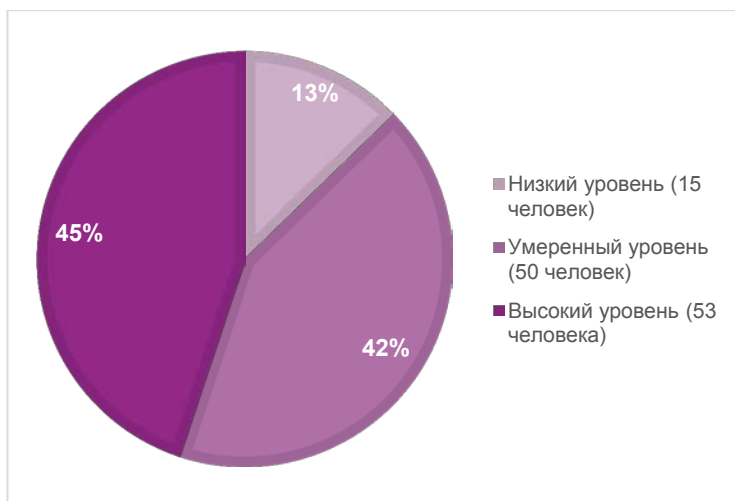


Рис. 2. Уровень личностной тревожности у старшеклассников

Таблица

Результаты исследования значимости различий во внешней мотивации мыслительной деятельности старшеклассников в зависимости от уровня личностной тревожности

Уровни личностной тревожности	<i>U</i> Манна – Уитни	<i>p</i> -значимость
Низкий-умеренный	179,000	0,002
Низкий-высокий	172,000	0,001
Умеренный-высокой	1221,500	0,494

p – уровень статистической значимости. Этот показатель присутствует отражает степень точности вывода о наличии различий. В психологических исследованиях приняты два уровня точности: $p \leq 0,01$ – вероятность ошибки 1 %; $p \leq 0,05$ – вероятность ошибки 5 %.

Таким образом, как следует из таблицы, гипотеза частично подтвердилась, и существуют различия в мотивации мыслительной деятельности старшеклассников в зависимости от уровня личностной тревожности, а именно, статистически подтвердились различия между испытуемыми с низким и умеренным уровнем тревожности; а также с низким и высоким уровнями личностной тревожности. Между умеренным и высоким уровнями личностной тревожности статистически значимых различий не выявлено.

Если говорить о перспективах данного исследования, то в будущем необходимо изучить различия во внутренней мотивации мыслительной деятельности у старшеклассников с разным уровнем личностной тревожности, чтобы углубить теоретическую базу и рассмотреть все стороны влияния личностной тревожности на мотивацию мыслительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малкова Е. Е. Тревожность и развитие личности. СПб. : Рос. Гос. пед. ун-т, 2013. 268 с.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж : Модек, 2000. 304 с.
3. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Вопросы психологии. 1973. № 1. С. 21–31.
4. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1969. 304 с.

ТИПЫ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ: ПОДХОДЫ И КЛАССИФИКАЦИЯ

Е. В. Ванягин

*СПб ГБПОУ «Медицинский колледж № 2»
Санкт-Петербург, Россия
zhenyav2007@gmail.com*

Проблема типологии личности является одной из ключевых в современной психологии, так как позволяет понимать модели поведения в разных обстоятельствах, глубже изучать индивидуальные различия между людьми, а также разрабатывать эффективные методы психологической помощи, технологии обучения и управления. Цель исследования – рассмотреть основные тенденции в типологии личности и представить классификацию подходов к типам личности в различных психологических школах.

Современная психология предлагает различные научные подходы к типологизации личности. Среди них можно выделить:

- Психодинамический подход (З. Фрейд, К. Юнг);
- Дифференциально-психологический подход (И. П. Павлов, Г. Айзенк, Р. Кеттел);
- Социально-психологический подход (К. Леонгард, А. Личко);
- Когнитивно-поведенческий подход (А. Бек, Дж. Келли).

Типологизация личности имеет долгую историю, начиная с античных времен. Гиппократ и Гален предложили одну из первых типологий, основанную на преобладании жидкостей в организме. Русский физиолог И. П. Павлов, развивая их теорию, представил четыре типа темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, выделяемых на основе главных свойств нервной системы: уравновешенности, подвижности, силы нервных процессов [4]. Г. Айзенк также разрабатывал теорию типологизации темпераментов, основанную на личностных измерениях: экстраверсии и интроверсии, невротизме и эмоциональной стабильности [1]. Например, сангвиник (высокая экстраверсия, низкий нейротизм) характеризуется общительностью и оптимизмом, а меланхолик (низкая экстраверсия, высокий нейротизм) – склонностью к тревожности и депрессии.

К. Г. Юнг предложил типологию личности, основанную на понятии архетипов. Он выделил два основных типа личности: экстраверты и интроверты. Экстраверты ориентированы на внешний мир, общительны и активны, в то время как интроверты сосредоточены на внутреннем мире, склонны к рефлексии и уединению [5]. Юнг также ввел понятие четырех психических функций: мышление, чувство, ощущение и интуиция. Комбинация этих функций с экстраверсией и интроверсией позволяет выделить 8 психологических типов. Например, экстравертный мыслительный тип склонен к логическому анализу внешних событий, а интровертный интуитивный тип ориентирован на внутренние образы и предчувствия [5].

К. Леонгард и А. Личко разработали концепцию акцентуаций личности, которая описывает чрезмерно выраженные черты характера, находящиеся на границе нормы и патологии. Леонгард выделил 12 типов акцентуаций характера и темперамента, таких как демонстративный, педантичный, застревающий и др. [2]. Личко адаптировал эту классификацию для подросткового возраста, выделив 11 типов акцентуаций, включая гипертимный, циклоидный и шизоидный типы. Например, гипертимный тип характеризуется повышенной активностью и оптимизмом, а шизоидный – замкнутостью и склонностью к фантазированию [3].

Дж. Келли предложил теорию личностных конструктов, согласно которой каждый человек создает уникальную систему конструктов для интерпретации мира. Они определяют, как человек воспринимает себя и окружающих. Келли не выделял строгих типов личности, но подчеркивал, что индивидуальные различия связаны с уникальностью конструктов [6].

Типология личности, разработанная И. Б. Майерс и К. К. Бриггс на основе теории К. Г. Юнга, известна как Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) [7]. Эта модель широко используется в психологии, образовании и бизнесе для понимания индивидуальных различий. MBTI классифицирует личности по четырем дихотомическим шкалам, что в результате дает 16 уникальных психологических типов. Юнг выделял два основных типа личности – экстраверсию (Е) и интроверсию (I), а также четыре психические функции: мышление (Т), чувство (F), ощущение (S) и интуиция (N). Майерс и Бриггс расширили эту модель, добавив четвертую дихотомию – суждение (J) и восприятие (P), что позволило создать более детализированную типологию [7]. MBTI основывается на четырех биполярных шкалах, каждая из которых описывает предпочтения человека в восприятии мира и принятии решений: экстраверсия (Е) – интроверсия (I) (отражает направленность внимания и энергии); ощущение (S) – интуиция (N) (способ восприятия информации); мышление (Т) – чувство (F) (способ принятия решений); суждение (J) – восприятие (P) (стиль организации жизни). Люди с преобладанием ощущения ориентируются на конкретные факты и детали, предпочитая опыт и практику. Интуиты, напротив, склонны к абстрактному мышлению, ориентируются на будущее и видят общую картину. Люди с преобладанием мышления

руководствуются логикой и объективными критериями, в то время как чувствующие типы учитывают эмоции и ценности других людей. Люди с преобладанием суждения предпочитают структурированность, планирование и контроль, тогда как воспринимающие типы более гибки, спонтанны и открыты новому опыту. Комбинация четырех дихотомий позволяет выделить 16 психологических типов, каждый из которых обозначается четырьмя буквами. Например, тип ISTJ (интроверсия, ощущение, мышление, суждение) описывает человека, который ориентирован на внутренний мир, предпочитает конкретные факты, принимает решения на основе логики и стремится к порядку.

Современная психология предлагает множество подходов к типологии личности, каждый из которых имеет свои преимущества и ограничения. Психодинамический подход акцентирует внимание на бессознательных процессах, дифференциально-психологический – на биологических основах личности, социально-психологический – на взаимодействии личности и общества, а когнитивно-поведенческий – на индивидуальных способах восприятия мира. Классификации типов личности используются в различных областях психологии и смежных сферах: психотерапии, диагностической медицине, семейной психологии, профориентации, подборе персонала и др. Однако важно помнить, что любая типология является упрощением, а каждый человек уникален.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Структура личности. СПб. : Ювента, 2003. 480 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев : Высш. шк., 1981. 320 с.
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л. : Медицина, 1983. 256 с.
4. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т. 3. Кн. 2. М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1951. 392 с.
5. Юнг К. Г. Психологические типы. М. : Univ. Кн., 1996. 720 с.
6. Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs. Norton, 1955. URL: <https://psycnet.Apa.org/record/1956-04524-000> (дата обращения: 08.02.2025).
7. Myers I. B., Briggs K. C. Briggs Gifts Differing: Understanding Personality Type. Davies-Black Publishing, 1980. URL: https://ugc.production.linktr.ee/2dde4d96-c487-4588-983b-a7e4351dbf8e_Gifts-Differing.pdf (дата обращения: 08.02.2025).

ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ С ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Е. Д. Васильева

*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург, Россия
jane.vasilyeva@mail.ru*

На сегодняшний день проблема отношения к смерти и его связь с аддиктивным поведением представляется мало освещенной. В отечественной психологии не существует единой концепции, которая бы в полной мере раскрывала тему отношения к смерти, не сосредотачиваясь лишь на отдельных его видах. Но именно отношение к смерти часто рассматривается как показатель зрелости личности, становления чувства взрослости, так как культурные представления о смерти задают основу отношения человека не только к базовым ценностям по отдельности, но и к жизни в целом [3].

В соответствии с уже имеющимися исследованиями и теоретическими обзорами [1; 4; 7] можно выделить следующие типы отношения к смерти: интерес к самой смерти и посмертию, принятие смерти как бегства (способ разрешения проблем), нейтральное принятие смерти как неотъемлемой части жизни, позитивное принятие (вера в загробную жизнь или смерть как переход), избегание темы смерти, страх смерти. Последние два принято относить к деструктивным видам отношения, так как они способствуют невротизации личности и негативно сказываются на многих сферах жизнедеятельности человека.

Культурные особенности общества формируют у человека представления о смерти, основы которых закладываются в семье. В дальнейшем на отношение к смерти оказывают влияние и другие общественные институты, такие как религия, образование, государство. Главную роль в этом процессе играют системы ценностей. С одной стороны, ценности являются инструментом социализации, интеграции индивидуумов в социум, а с другой – отражают уровень духовного и нравственного развития общества, обусловленный культурными традициями. Ш. Шварц постулирует то, что ценности могут являться отражением важных социальных изменений в конкретном социуме или нации в целом [8]. Таким образом, можно утверждать, что тип отношения к смерти у человека формируется посредством усвоения определенных ценностей, которые являются отражением культурных традиций, особенно в сфере ритуальных практик.

Как отмечают исследователи [1; 2; 4; 6; 7], на постсоветском пространстве сложилась двоякая ситуация в отношении темы смерти. С одной стороны, в российском обществе до сих пор не принято обсуждать смерть как других людей, так и свою собственную, с другой – в современной массовой культуре наблюдается повышенный интерес к произведениям (фильмам,

книгам, играм и др.), которые изобилуют сценами насилия, смертей. Можно предположить, что вследствие данного дихотомичного отношения наиболее изученным и широко обсуждаемым в отечественной психологии является страх смерти.

А. Б. Холмогорова называет следующие источники страха смерти, связанные с социальными отношениями человека и его ценностными ориентациями [6]:

- Нарциссизм культуры, проявляющийся в индивидуальной установке на исключительность, т. е. человек не может смириться с тем, что смерть является естественной частью его жизни.
- Формирование у человека обсессивно-компульсивных черт, включающих в себя перфекционизм, стремление к порядку и контролю, предъявление высоких стандартов к себе и окружающим.
- Отсутствие цели и смысла жизни, замена их на «чужие» смыслы и декларируемые социумом цели.
- Социальная изоляция, проявляющаяся в чрезмерной сосредоточенности на себе, своих переживаниях, неспособности прислушиваться и проявлять искренний интерес к другим.
- Не переработанный и не интегрированный опыт столкновения со смертью.

Страх смерти принято понимать как переживания относительно небытия, что часто трактуется как страх ничто, ничего. Подобные переживания обычно сложны для осмысления человеком, поэтому чаще всего в сознании людей страх смерти заменяется более опредмеченными страхами. В статье «Системное описание страха смерти» А. А. Баканова выделяет следующие содержательные компоненты страха смерти [2]:

1. Витальный, связанный со страхом человека перед болью и страданиями, сопровождающими смерть, а также страх полного отсутствия ощущений и беспомощности.
2. Интраперсональный, обозначающий страх потери себя как существующего субъекта.
3. Интерперсональный, включающий страх одиночества и расставания с близкими, обеспокоенность их дальнейшей судьбой.
4. Трансперсональный, связанный со страхом неизвестности и попыткой построить концепцию посмертия.
5. Экзистенциальный, также именуемый как страх предопределенности (смерть неизбежна и зачастую несвоевременна).
6. Духовный, связанный с переживаниями страха не реализоваться и страха наказания за совершенные при жизни ошибки.

Отмечается также, что через изучение содержательных компонентов страха смерти, свойственных человеку, можно понять его базовые ценности. Другими словами, можно говорить о взаимосвязи страха смерти как с утратой, так и обретением человеком ценностных ориентаций [2].

Для совладания с переживаниями, вызванными страхом смерти, человек ищет способы снятия напряжения и уменьшения тревоги. Иногда для достижения облегчения переживаний в отношении смерти могут быть выбраны деструктивные способы, например, реализация аддиктивных моделей поведения. В современной психологии также существует точка зрения, согласно которой одним из основных факторов зависимого поведения можно рассматривать чувство страха, в особенности страх смерти, который свойственен для всех людей вне зависимости от возраста [1; 5].

Таким образом, можно предположить, что людям с аддиктивным поведением будет характерно такое отношение к смерти как страх. Но как уже говорилось ранее, страх смерти свойственен многим, что ставит под сомнение данное предположение. В связи с этим представляется важным для уточнения данной гипотезы провести исследование, в рамках которого необходимо определить типы отношения к смерти и выявить взаимосвязь между отношением к смерти, зависимым поведением и ценностными ориентациями. Данную проблему предполагается рассмотреть в рамках дальнейшего диссертационного исследования на выборке молодежи, в возрасте от 18 до 35 лет, так как это достаточно многочисленная трудоспособная категория граждан, способная оказать сильное влияние на развитие экономических и социальных сфер жизни общества. В дальнейшем результаты исследования могут лечь в основу разработки программ, направленных на профилактику зависимого поведения, что в перспективе может положительно сказаться на общем уровне физического и психологического здоровья нации и духовно-нравственном развитии общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян З. А., Хломов К. Д. Отношение к смерти у подростков с аддиктивным поведением: «Как употребил, сразу думаю о смерти» // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 79. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i79.113>
2. Баканова А. А. Системное описание страха смерти // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 1. С. 13–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110103>
3. Дмитриева П. Р. Отношение к смерти: от страха и избегания к принятию смерти // Инновационная наука. 2020. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-smerti-ot-straha-i-izbeganiya-k-prinyatiyu-smerti>
4. Медведева В. А., Кадыров Р. В. Отношение к жизни и смерти у подростков с онкологическими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 39–57. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080403>
5. Сафин Э. Р. Взаимосвязь аддиктивного поведения молодежи и отношения к смерти // Физическая культура, спорт и молодежная политика в условиях глобальных вызовов : материалы Междунар. науч. конгр. Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 2023. С. 794–798.
6. Холмогорова А. Б. Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы // Консультативная психология и психотерапия. 2003. Т. 11, № 2. С. 120–131.
7. Шурцов А. С., Васильева Н. Л. Отношение к смерти молодых взрослых – потребителей психоделических веществ // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. Т. 7. СПб. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2019. С. 140–147.
8. Schwartz S. H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey. 2007. P. 169–204.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТАТУСА ИДЕНТИЧНОСТИ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

С. Д. Волкова, М. Ю. Кузьмин

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

theearth.eco@gmail.com, mirroy@mail.com

Психологическое консультирование старших подростков является актуальным направлением, поскольку оно способствует их гармоничному психосоциальному развитию, предотвращает дезадаптивные формы поведения и помогает в формировании устойчивой идентичности. В условиях современной социальной динамики оно играет важную роль в сохранении психического здоровья молодежи и их успешной интеграции в общество. При этом важным источником гипотез для начала работы, выбора тактики может оказаться оценка статуса идентичности и ее связь с защитными механизмами.

Взаимосвязь между статусами идентичности и защитными механизмами личности у старшеклассников представляет собой сложную и многослойную проблему. Подростковый возраст указывает на период, когда происходит активное формирование идентичности, и в это время психические защиты становятся особенно значимыми.

Защитные механизмы личности представляют собой ключевые элементы психической защиты, позволяющие индивиду справляться с негативными эмоциями, конфликтами и переживаниями, связанными с окружающей действительностью. Концепция психологической защиты является одним из наиболее важных вкладов психоанализа в теорию личности и теорию психологической адаптации. Первым, кто обратился, а, впоследствии и ввел в психологический обиход термин «защита», был З. Фрейд. В своей работе «Страх» З. Фрейд выделил и описал особенности действия таких защитных механизмов, как вытеснение, отрицание, рационализация, реактивное образование, проекция, изоляция, регрессия, замещение, идентификация.

Классические идеи З. Фрейда о психологических защитах получили дальнейшее развитие в исследованиях А. Фрейд, Дж. Боулби и Х. Кохута. Современные исследователи, такие как Дж. Вайлиант, отмечают, что адаптивные и неадаптивные защитные механизмы существенно влияют на личностное развитие подростков, их способность справляться с кризисами идентичности.

Защитные механизмы, используемые старшеклассниками, играют ключевую роль в преодолении стрессовых ситуаций и в управлении своей идентичностью. Использование различных защитных механизмов, таких как рационализация или подавление, может быть способами регулирования

кризисов идентичности. Такие механизмы могут позволить временно уйти от внутреннего конфликта, однако чрезмерное пренебрежение к поиску собственной идентичности в конечном итоге только усугубляет проблемы, касающиеся самооценки и психоэмоционального состояния.

Феномен идентичности исследуется в рамках различных психологических подходов. Концепция статусов идентичности была введена Джеймсом Марсиа, который выделил четыре стадии: диффузная идентичность, предпринятая идентичность, мораторий, и достигнутая идентичность. Исследователь подчеркивал, что формирование идентичности тесно связано с когнитивными и эмоциональными процессами, а также с личностными защитами.

Зарубежные исследования сосредоточены на влиянии семейных и культурных факторов, тогда как отечественные исследования зачастую акцентируют внимание на роли образовательной среды и взаимодействия со сверстниками. Однако взаимосвязь между статусами идентичности и защитными механизмами старшеклассников остается недостаточно изученной.

Теоретический анализ показал, что подростковый возраст является критическим периодом для формирования идентичности, на статус которой влияет выбор защитных механизмов, используемых личностью для справления с внутренними и внешними конфликтами. Таким образом, на основании исследования научной литературы, можно сделать вывод о прямой взаимосвязи статуса идентичности и защитных механизмов у старшеклассников.

Актуальность работы обусловлена необходимостью глубокого анализа психологических особенностей формирования идентичности у старшеклассников в условиях современной динамичной социальной среды и защитных механизмов, присущих различным статусам идентичности. В связи с чем данная проблема является открытым пространством для современной науки.

Изучая эпигенетическую теорию развития Эрика Эриксона, нас заинтересовала стадия отрочества и юности, в ходе которой встает вопрос идентичности и понимания самого себя. Благоприятный исход этого периода выражается в формировании у человека личных ценностей и установок для интеграции всех своих социальных ролей и комфортного самоощущения.

В противном случае, ценности и установки различных социальных ролей становятся противоречивыми, что порождает внутренний конфликт, а затем и кризис идентичности, для справления с которым возникают защитные механизмы. Подобный исход создает сложности для перехода на следующую стадию развития личности.

В данной статье мы представляем случай консультирования подростка А. А., мужской пол, 17 лет, 11 класс, обратившего по личным вопросам. Консультации предшествовала диагностика его психоэмоционального состояния. Для проведения эмпирического исследования нами использовались методики:

1. Метод «Незаконченные предложения» Джозефа М. Сакса и В. Леви
2. Тест Структуры Эго Идентичности Е. Л. Солдатовой
3. Методика «Двадцать утверждений», или «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда.

Более того, проводилось наблюдение за прохождением метода «Незаконченные предложения» Джозефа М. Сакса и В. Леви.

Запросом консультирования было желание лучше узнать себя, свои защитные механизмы и актуальный статус идентичности на рубеже важного периода – перехода из школы во взрослую жизнь. Уже в ходе консультации, по нашему мнению, запрос все же был другим, а именно, стремление выговориться, так как испытуемый чувствует скованность в обсуждении личных тем с друзьями и родственниками.

Результаты Теста структуры эго идентичности Е. Л. Солдатовой
Предрешенный (Ф) 27; Диффузный (С) 9; Автономный (А) 14

Общий показатель выявил пререшенный статус идентичности, что означает принятие чужих ценностей без самостоятельного анализа. Часто встречается у подростков, которые избегают кризиса.

Обобщая шкалы методики, можно сказать, что испытуемый придерживается решительного выбора, признания и принятия гибкости в мышлении и поведении (А), у респондента абсолютизированная ценность собственной независимости и уникальности (Ф), вариант представлений о себе и своем развитии в его случае инфантильно-волшебный (Ф), он выражает полное отрицание возможности и способности переживания сильных эмоций, в том числе, отрицательных (Ф), показывает стремление поскорее оказаться в будущем или фиксацию на более привлекательном прошлом (С). Испытуемый ощущает стагнацию, т. е. застой, системы ценностей и предпочтений (С), при этом выражает нарочито вычурную, демонстрируемую уверенность в себе (Ф).

Результаты методики «Двадцать утверждений», или «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда

Интерпретировать тест можно по классификации идентификационных характеристик по семи обобщенным показателям-компонентам идентичности. Обобщая результаты методики, стоит отметить преобладание «Социального Я», а именно, семейной принадлежности и «Деятельного Я». «Материальное Я» и «Физическое Я» отсутствует, а «Рефлексивное Я», «Перспективное Я» и «Коммуникативное Я» описаны особенно кратко, а именно лишь одной характеристикой.

Результаты метода «Незаконченные предложения» Джозефа М. Сакса и В. Леви обращают внимание на отношение к отцу, страхи и опасения, отношение к противоположному полу, и чувство вины. По данным параметрам наибольшее количество баллов «0», «-1» и «-2». Это же подтверждают и результаты наблюдения.

Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод о predetermined статусе идентичности испытуемого, что подтверждает описание лишь своих социального и деятельного компонентов идентичности. Респондент еще не готов отделиться от влияния извне, характеризовать себя с точки зрения своих актуальных личностных качеств, посмотреть на себя в будущей перспективе, что также упоминает в ходе консультации. При этом демонстрирует уверенность в своей правоте и нарочитую доказательность этого.

В ходе консультации также удалось подтвердить параметры, выявленные при диагностике, а именно: чувство вины за уход из спорта, страх своей агрессии и интроверсии, опасения одиночества и неспособности построения романтических отношений с противоположным полом, а также обида и агрессия по отношению к отцу.

Содержание консультации

Консультация длилась приблизительно 1 час 20 минут.

Испытуемый считает, что всегда прав, а когда не прав, делает все возможное, чтобы доказать свою правоту. Приводит в доказательство пример с метафорой про пирамиду: «лучше я буду стоять на вершине пирамиды, чем, зная, что совершил ошибку при постройке фундамента признаю ее, исправлю и вернусь на вершину», (что подтверждает незаконченное предложение 7 о боязни начинать заново). Готов защитить человека, который неправ, доказав всем его правоту.

До спортивной травмы старшеклассник был очень агрессивным и интровертированным, однако после ухода из спорта начал писать музыку, в которой рассказывает о своих неудачах, стал спокойнее, больше начал общаться с окружающими, ощутил лидерские качества, люди принимают его с его принципами и «правотой».

Вытесняет и избегает интроверсию, есть страх вернуться в то время, когда был отдален от людей, признается, что боится одиночества, а также сообщает о том, что соврал в незаконченном предложении 37, что боится темноты. Признается, что очень чувствительный человек, не считает слезы слабостью.

Чувствуется сильная обида на отца, который ушел, изменив матери, когда испытуемому было 6 лет. Говорит о том, что, если встретит его случайно, побьет его, если он начнет давить словами на жалость. Считает, что эта обида за маму, однако мама давно простила отца и с 9 лет А. А. они живут с мужчиной, который научил его всему. Отец алименты не платил, поэтому в незаконченных предложениях, связанных с отношением к отцу, часто упоминает деньги. Недолюбливает брата за то, что он общается с отцом.

Стремится стать популярным в музыке, при том, что его песни о личном, которым не привык делиться, хотел бы вдохновлять своим творчеством сверстников, и даже поспорить со своим кумиром – рэп исполнителем.

Чувствует вину за то, что у него нет романтических отношений. Боится отказа, при этом его не привлекают девушки, которые проявляют инициативу, поэтому он ходит вокруг да около, чтобы не получить отказ. Считает, что его общение с подругами помогло в понимании женщин и их эмоций, что будет полезно в будущем. Осуждает девушек за сплетни, ложь в лицо. Рассказывает, как во время записи песни, в момент текста о том, что у него нет отношений, не может ничего сказать, замолкает.

Очень много чувства вины за прекращение спортивной карьеры из-за травмы ключицы, говорит о слабой левой руке, о том, что всегда хотел бы вернуться, при этом не возвращая в полной мере агрессивность и интроверсию.

Часто задаёт вопросы о моем мнении о счастье, была ли я счастлива в 11 классе, нормально ли его мнение. Сам на тему счастья отзывается неуверенно. В качестве будущей профессии рассматривает прокурора.

Таким образом, у испытуемого наблюдаются такие защитные механизмы как отрицание, вытеснение, замещение. Респондент замещает (сублимирует) личностные переживания в музыку, а агрессию сублимирует в споры и доказательство своей правоты. Более того, выражает полное отрицание возможности и способности переживания сильных эмоций, в том числе, отрицательных. Вытесняет и отрицает интроверсию из-за страха одиночества, при этом страх отказа не позволяет ему сделать первый шаг к романтическим отношениям, а инициатива со стороны девушки не принимается. Предрешенный статус идентичности, выявленный в ходе диагностики, подтвердился во время консультации.

Итак, в рамках консультирования мы использовали гипотезу о связи статуса идентичности и защитными механизмами. По результатам качественного анализа сессии мы пришли к выводу о наличии связи между предрешенным статусом идентичности и такими защитными механизмами как отрицание, вытеснение и замещение. Данную гипотезу мы планируем подтвердить в ходе последующего эмпирического исследования для выпускной квалификационной работы.

СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ ОДИНОЧЕСТВА КАК КОРРЕЛЯТ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СОБСТВЕННЫМ ТЕЛОМ ПАЦИЕНТОВ СФЕРЫ ЭСТЕТИЧЕКОЙ МЕДИЦИНЫ

Н. С. Гапоненко

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

Gaponenkonatalya@yandex. By

В современном мире визуальной культуры можно говорить о постоянном «бытии под взглядом», стимулирующем непрерывное сравнение себя с эталоном, «борьбу» за внешний облик, за его соответствие определенным социокультурным идеалам [1]. Для женщин, в силу большей степени объективированности их тела в публичном дискурсе, характерны «рутинизированная проблематизация» своей внешности и «нормативное недовольство» своим телом. Стремительный рост количества проводимых эстетических манипуляций в современном обществе свидетельствует о наличии проблемы недовольственности образом собственного тела у женщин [2]. Образ собственного тела является неотъемлемым элементом, включенным в структуру «внутреннего» представления человека о самом себе и отражающим самовосприятие, предпочтения, а также различные поведенческие реакции, мысли, убеждения и верования. Изменение внешности в результате косметической операции может лишь предоставить человеку дополнительные возможности для повышения качества жизни, но никак не отвечает за их реализацию. Поэтому изучение психологических аспектов в эстетической медицине представляется особо значимым. В психологической науке и практике существует достаточное количество исследований с участием женщин, прибегающих к пластическим операциям эстетического характера, направленных на выявление индивидуально-личностных особенностей пациентов, мотивации обращения за оперативной помощью, факторов-предикторов недовольственности собственным телом. Однако в этих исследованиях не раскрывается одиночество как коррелят недовольственности собственным телом. Мы же предположили, существует взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и недовольственности собственным телом пациентов сферы эстетической медицины. На подтверждение данного предположения и выявления характера данной взаимосвязи и было направлено наше исследование.

Цель исследования: выявить и описать характер связи субъективного ощущения одиночества и параметров недовольственности собственным телом пациентов сферы эстетической медицины.

Исследование осуществлялось на базе ГУ «РНПЦРМиЭЧ» (отделение эстетической медицины). В исследовании приняли участие 33 пациента, обращающихся в сферу эстетической медицины в возрасте 22–61 лет.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревского, С. В. Сивухи), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассела и М. Фергюсона). В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ полученных данных показал, что шкале «неудовлетворенность образом собственного тела», которая отражает глобальную неудовлетворенность весом, формой тела, специфическими его частями, отрицательные эмоции и чувства по поводу внешности, определенное поведение (например, избегание смотреть на себя в зеркало, взвешиваться, посещать тренажерные залы), минимальное значение $M_{\min} = 0$, максимальное значение $M_{\max} = 32$, среднее значение $M_{cp} = 10,36$, стандартное отклонение $S = 7,524$.

По шкале «субъективное ощущение одиночества» минимальное значение $M_{\min} = 0$, максимальное значение $M_{\max} = 38$, среднее арифметическое значение $M_{cp} = 17,61$, стандартное отклонение $S = 11,399$.

Далее был осуществлен анализ взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и параметров неудовлетворенности собственным телом пациентов сферы эстетической медицины, полученных по опроснику образа собственного тела (О. А. Скугаревского, С. В. Сивухи), методике диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассела и М. Фергюсона).

Анализ полученных данных, показал, что корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена, установил статистически достоверные взаимосвязи между следующими параметрами:

– между неудовлетворенностью образом собственного тела и одиночеством получен коэффициент корреляции $r = 0,575$ при $p = 0,000$, что указывает на достоверную прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Это означает, что чем более выражена неудовлетворенность образом собственного тела, тем более выражено субъективное ощущение одиночества у пациентов, обращающихся в сферу эстетической медицины.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа выявлена статистически значимая прямая взаимосвязь между неудовлетворенностью образом собственного тела и одиночеством у пациентов, обращающихся в сферу эстетической медицины. Полученную взаимосвязь можно интерпретировать следующим образом. Пациенты, обращающиеся в сферу эстетической медицины, с выраженной неудовлетворенностью образом собственного тела, наиболее подвержены переживанию субъективного ощущения одиночества. Они ощущают себя одиноко, отмечают, что среди их круга общения, отсутствуют люди, которые их понимают, которые бы были близки им по духу, которые способны оказать им психологическую поддержку, чувствуют себя

покинутыми. Среди людей, которые находятся с ними рядом, нет тех, кто разделяет их интересы и взгляды. Они не способны раскрепощаться и общаться с окружающими людьми. Находясь среди людей, они мучаются от тоски, чувствуют себя изолированно, а также указывают на то, что их социальные отношения поверхностны. Им не хватает общения, заботы, понимания со стороны окружающих, родственников.

Важно отметить, что в доступной для нас психологической научной литературе отмечается дефицит подобных исследований, что подтверждает актуальность и практическую и социальную значимость проведенного исследования. Однако схожие данные получены в исследовании А. Н. Скрипкиной, в ходе которого было выявлено, что характерными личностными особенностями пациентов, прибегающих к пластической хирургии, являются трудности коммуникации, замкнутость, подозрительность, переживание одиночества. Распространенность этих проявлений среди обследованных была связана с большой значимостью для них внешнего вида, физической привлекательности. Для таких пациентов даже сам контакт с окружающими из-за наличия представлений о косметическом недостатке служил психотравмирующим фактором [3]. W. M. Lydiatt, J. Moran, W. J. Burke также было проведено исследование пациентов, перенесших эстетические пластические операции, в ходе которого было выявлено такие психологические особенности, как социальная интроверсия, склонность к одиночеству, застенчивость, робость, истерические черты [4].

Результаты исследования могут быть использованы в работе практического психолога в рамках проведения психодиагностических, психопрофилактических и коррекционно-развивающих мероприятий с целью коррекции и профилактики неудовлетворенности образом тела у пациентов, обращающихся в сферу эстетической медицины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цыганкова П. Л., Цамерян Л. Р. Особенности восприятия женской телесности женщинами, прибегавшими к услугам эстетической хирургии // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 2. С. 162–179.
2. Тарасова С. Ю., Новиков К. А. Психологический портрет пациента клиники эстетической медицины // Психолог. 2024. № 1. С. 102–111.
3. Скрипников А. Н., Герасименко Л. А. Психотерапевтическая помощь пациентам с дефектами и деформациями головы и шеи // Медицинская психология. 2006. Т. 2. С. 62–64.
4. Lydiatt W. M., Moran J., Burke W. J. A review of depression in the head and neck cancer patient // Clin Adv Hematol Oncol. 2009. N 7. P. 397–403.

Я-ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ

С. С. Гоголь

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»
Саратов, Россия
s.gogol@inbox.ru*

В наши дни довольно широкое распространение в психологии получил ресурсный подход, что неслучайно в контексте стремительных изменений, происходящих в социуме в последние годы. Выявление и изучение значимых личностных характеристик, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций, занимает важное место в современных исследованиях. В данном ключе появляется множество концепций и трактовок самого понятия «ресурс», предлагаются различные типы классификаций ресурсов, разрабатываются новые понятия, объясняющие способность личности адаптироваться к современной социальной ситуации.

Приведем определение Н. Е. Водопьяновой, которая пишет, что личностный ресурс – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям» [2, с. 290]

В отечественной психологии личностные ресурсы часто рассматриваются именно в контексте совладания со стрессами, трудными жизненными ситуациями, при этом исследуется и проблема копинг-поведения личности.

Разрабатываемый нами конструкт Я-готовности личности представляет собой один из личностных ресурсов, направленных на преодоление трудной ситуации. Под Я-готовностью мы понимаем социальную установку, направленную на преодоление сложной жизненной ситуации, включающую когнитивный, аффективный и поведенческий компонент [3]. Таким образом, это ресурс, предполагающий способность личности решать нестандартные задачи находить новые варианты решения проблем, осмысленно относиться к ошибкам (когнитивный компонент); способность к эмоциональной саморегуляции в сложной или стрессовой жизненной ситуации, обладание необходимым уровнем стрессоустойчивости, умение позитивно воспринимать сложности (аффективный компонент); способность действовать осмысленно, контролировать свои поступки, выстраивать адекватные взаимоотношения с Другими в трудной ситуации (поведенческий компонент). Определим, как соотносится Я-готовность с другими личностными ресурсами.

Говоря о стратегиях совладания с трудными жизненными ситуациями важно учитывать необходимость целостного исследования личности и системного подхода к пониманию личностных ресурсов. Принято считать, что

личностные ресурсы – это совокупность свойств и характеристик, особенностей и способностей личности, которые организованы системно, и, как элементы системы, взаимодействуют и взаимно влияют друг на друга, способствуя тем самым успешному функционированию личности в социальной среде, ее адаптации и интеграции, самореализации и т. д.

Существуют концепции, где ресурсы рассматриваются с точки зрения разных уровней функционирования, а также концепции, где их делят на внешние и внутренние. Так, Д. А. Леонтьев классифицирует ресурсы на психологические ресурсы устойчивости (прежде всего, ценностно-смысловые); психологические ресурсы саморегуляции (такие, как локус контроля, толерантность к неопределенности, ориентация на действие и т. д.); мотивационные ресурсы и инструментальные (способности, навыки и компетенции) [6].

При этом автор отмечает, что некоторые свойства невозможно однозначно отнести к той или иной категории, например, жизнестойкость и оптимизм одновременно выступают как ресурсы устойчивости и ресурсы саморегуляции. В этой классификации Я-готовность занимала бы, на наш взгляд, такое же, промежуточное положение, выступая и как ресурс устойчивости, и как ресурс саморегуляции, и как инструментальный ресурс и отчасти как мотивационный.

Известна классификация ресурсов на личностные и средовые. Личностные (или психологические) ресурсы, согласно этой концепции – это навыки и способности, средовые (социальные) – любые внешние ресурсы, связанные с особенностями социальной среды, в том числе, с возможностью получить помощь Других [5]. В этом случае мы отнесли бы Я-готовность к личностным ресурсам. Тем не менее поведенческий компонент Я-готовности предполагает умение выстраивать эффективное социальное поведение в трудной жизненной ситуации и способность грамотно пользоваться внешними ресурсами, в том числе и обращаться по необходимости за помощью к Другим.

Рассматривая ресурсы как необходимые для адаптации и преодоления трудных жизненных ситуаций, Л. В. Куликов перечисляет наиболее значимые: самоуважение, самодостаточность, адекватную самооценку, активную жизненную установку, позитивность и рациональность мышления. Автор подчеркивает также значимость отношения к стрессовой ситуации как к опыту, способствующему личностному росту, и наличия активной мотивации преодоления [4]. Названные понятия находят свое отражение в структуре Я-готовности личности, что видно из характеристик ее компонентов, приведенных выше. В этом контексте Я-готовность могла бы выступать как некое интегральное качество личности, способствующее адекватной адаптации.

Говоря о профессиональных ресурсах преодоления стресса, Ю. В. Варда-нян и Ж. М. Камаева обращаются к информационной модели преодоления стресса, включающей когнитивное, эмоциональное и поведенческое пре-одоление [1]. Структура Я-готовности соответствует этой модели.

В контексте преодоления трудной жизненной ситуации или ситуации, связанной со стрессом, нередко называют такие ресурсы, как самоэффек-тивность. Жизнестойкость, толерантность к неопределенности, резильент-ность, стрессоустойчивость и т. д. Если обратиться к определениям этих понятий, то можно предположить тесную связь с ними Я-готовности. Так, жизнестойкость включает три компонента – вовлеченность, контроль и принятие риска, – и отражает способность личности к зрелым формам само-регуляции и успешному преодолению жизненных трудностей. Самоэффек-тивность предполагает веру в себя и убежденность в эффективности соб-ственных действий. Толерантность к неопределенности рассматривается как способность позитивно относиться к неоднозначным ситуациям, стремле-ние преодолевать вызовы, связанные с неизвестностью и неопределенно-стью, умение размышлять над проблемой и принимать решения. Резильент-ность понимается как способность к саморегуляции в стрессовых ситуац-иях, степень жизнеспособности личности.

Можно предположить, что поведенческий компонент Я-готовности по своему значению пересекается с понятием жизнестойкости в плане саморе-гуляции поведения, умению идти на оправданный риск, стремление контро-лировать ситуацию и себя в этой ситуации. Аффективный компонент Я-готовности ближе к понятию самоэффективности, поскольку предполагает позитивное отношение к себе и своим действиям, веру в успех, способству-ющую эмоциональной стабильности в трудной жизненной ситуации. Ко-гнитивный компонент может быть связан с толерантностью к неопределен-ности, так как так же предполагает интерес к сложным нестандартным зада-чам. Понятие резильентности в той или иной степени может быть содержа-тельно близко ко всем трем компонентам Я-готовности.

Таким образом, Я-готовность личности выступает одним из личност-ных ресурсов преодоления трудной жизненной ситуации. Смысловое со-держание Я-готовности в той или иной степени пересекается с содержанием других личностных ресурсов, что позволяет предположить взаимосвязи, существующие между этими феноменами. В то же время рассматриваемый конструкт представляет собой комплексную характеристику личности, трехкомпонентную установку, направленную на преодоление трудной жиз-ненной ситуации и способствующую более эффективной адаптации лично-сти к меняющимся условиям внешней среды.

В завершение отметим, что нами проводятся эмпирические исследова-ния, направленные на проверку гипотезы о существовании связи Я-готовности с другими личностными ресурсами, а также на изучение Я-готовности в контексте копинг-стратегий личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варданян Ю. В., Камаева Ж. М. Психологическая сущность личностных и профессиональных ресурсов преодоления стресса // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № 1 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-lichnostnyh-i-professionalnyh-resursov-preodoleniya-stressa> (дата обращения: 24.02.2025).
2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. –90 с.
3. Гоголь С. С. Структура и валидизация методики диагностики Я-готовности личности // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2024. № 4. С. 87–97.
4. Куликов Л. В. Психогигиена личности. СПб. : Питер, 2004. 464 с.
5. Лаврик А. В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Гуманизация образования. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-resursy-kak-integralnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 25.02.2025).
6. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Советский психологический журнал. 2016. № 62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-resursy-i-lichnostnyy-potentsial> (дата обращения: 25.02.2025).

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. С. Горнакова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

gornakovanat@gmail.com

Сказкотерапия – это психологический метод деликатного, бережного и безопасного воздействия на сознание, чувства, мироощущение человека с помощью сказки, посредством особого, «сказочного» языка, образа, метафоры [3; 4].

Сказкотерапия – один из тех методов современной практической психологии, интерес к которым не угасает уже много лет. Сказкотерапия нравится даже тем психологам-практикам, которые в целом осторожно относятся к вариативной арт-терапии и неструктурированным глубинным методам.

При этом в последние десятилетия, говоря о сказкотерапии, психологи все чаще уточняют, что речь идет о «комплексной сказкотерапии» как особой форме этого метода, подчеркивают, что просто как-либо применять сказки в психологической работе не всегда достаточно, чтобы утверждать, что действительно полноценно реализован метод сказкотерапии [4; 5; 7].

В настоящей публикации мы очертим ключевые свойства сказкотерапии как комплексного метода практической психологии, т. е. опишем те свойства этого метода, которые позволяют утверждать, что он обладает не «точечным», а целостным / комплексным действием на психологическое благополучие взрослого или ребенка, комплексным функционалом – предполагает множественный характер воздействия, связанный не только со свободным проективным фантазированием на тему сказок.

Итак, первым аспектом сказкотерапии как комплексного метода практической психологии является его направленность как на бессознательное, так и на сознание. Многие практики и потребители психологических услуг ошибочно полагают, что сказкотерапия – это работа только с бессознательным, что глубинный характер метода заключается в погружении в бессознательное с «выключением» сознания, но это не так, ведь сказкотерапия как комплексный метод позволяет устанавливать связи между осознанным и неосознанным, понимать скрытое от непосредственной рефлексии, раскрывать гармонию между тайным и явным, понимаемым и ощущаемым.

Вторым аспектом сказкотерапии как комплексного метода практической психологии является то, что, несмотря на кажущуюся направленность на ослабление рационального контроля, этот контроль в результате сказкотерапии часто возрастает за счет проработки нравственных нюансов поведения, этической стороны своих желаний [9]. Переводя это на язык классического психоанализа, можно сказать, что в результате сказкотерапии как комплексного метода происходит «примирение» Super-ego и Id, области моральных оценок и области желаний, области стихийного детского Я и области внутреннего Родителя. В результате происходит комплексная трансформация личности в сторону внутренней гармоничности, меньшей рассогласованности внутренних импульсов. И это не говоря о дополнительном «бонусе» данного свойства сказкотерапии: ее универсальности для большинства взрослых клиентов и детей за счет отсутствия слишком явной психоаналитической атмосферы, методологии и приемов.

Третьим свойством сказкотерапии как комплексного метода практической психологии является то, что он позволяет работать не только с конкретной жизненной ситуацией, но и с жизненным опытом в целом, производить интеграцию этой ситуации с жизненным опытом. Сказка по своей сути обобщает некоторый жизненный опыт целых поколений, и потому каждая принцесса в ней это не конкретная принцесса, а обобщенный образ принцессы, каждое чудовище в ней – обобщенный образ внутренних монстров, которые пугали целые народы. Применяя сказку к конкретному человеку, мы применяем к этому человеку весь обобщенный и символизированный опыт народа, человечества в целом, а также мы приобщает нашего клиента к мировому символизированному сказочному опыту. В этом смысле сказка шире и «комплекснее» большинства методов практической психологии, шире многих глубинных методов – она прорабатывает не просто внутреннюю жизнь человека, но и его связи с культурным пластом истории человечества.

Четвертым аргументом в пользу того, что сказкотерапия – комплексный метод психологической практики, можно считать соединение в ней творческого и воспроизводящего элементов: воспроизведение в сказкотерапии заключается чаще всего в том, что взрослый или ребенок в анализе или сочинении сказки воспроизводит свой опыт, образцы мышления, восприятия, когнитивные паттерны в целом (например, чаще всего сочиняемые кли-

ентами сказки имеют в сюжете классических злодеев и добрых персонажей, магические предметы, распространенные в известных сказках, например, волшебные палочки, молодильные яблоки, ковры-самолеты, дружелюбных зверей, которые помогают персонажам, и т. п.), а творческий элемент заключается в создании в сказке нового (открытые концовки, необычные повороты сюжета, неоднозначность добра и зла, проявления диалектического начала в персонажах, соединение в жанре и стилистике сказки элементов научной фантастики и фольклора, классических сказочных приемов и детектива, романа, поэмы и т. п.) [1; 2; 4].

В этом смысле комплексная сказкотерапия может считаться не только методом разрешения внутриличностных трудностей, но и методом личностного стимулирования, творческого развития. Иногда в контексте анализа методов психотерапии о таких методах говорят, что они обладают выраженным потенциалом работы с негативными и позитивными психическими явлениями. В этом свойстве комплексной сказкотерапии заключается единство коррекционного и развивающего начал: она позволяет решать проблемы, преодолевать трудности, корректировать нежелательное поведение, но при этом подходит и для людей, не имеющих острых проблем, желающих глубже понять себя, установить более осмысленный контакт со скрытыми элементами Я [5; 6].

С точки зрения комплексности этого метода, сказкотерапия предполагает охват широкого возрастного диапазона клиентов (взрослых и детей) – от 3-х лет без ограничений, возможность применения в индивидуальной или групповой форме, возможность применения в структуре методологии длительной классической психотерапии и современной методологии краткосрочного и узкоцелевого психологического консультирования, широкий спектр решения разнообразных психолого-педагогических проблем (от плохой успеваемости до разрешения кризисных ситуаций в браке), синтез разнообразных новейших психологических подходов, например, одновременно психоаналитического и гуманистического, структурную гибкость (возможность реализации как целиком, так и отдельными элементами, в зависимости от целей реализуемой психологической работы), открытость для включения новейших психологических разработок.

Из всего перечисленного особого внимания, на наш взгляд, заслуживает возможность применения сказкотерапии в структуре методологии длительной классической психотерапии и современной методологии краткосрочного и узкоцелевого психологического консультирования. Само по себе слово «сказкотерапия» семантически привязано к психотерапевтической методологии, и это означает, что сказкотерапия, как правило, изначально неситуативна, включена в длительный процесс психотерапевтической помощи, сфокусирована на проблемах. Однако в современном мире с изменением методологии психотерапии сказкотерапия, будучи комплексным методом, становится и технологией психологического консультирования, т. е.

может быть включена в разовые встречи с психологом, может реализовываться в краткосрочном формате, не всегда предполагает «вскрытие» травм, защит, психофиксаций и т. п. Это, разумеется, очень удобно для психологов-практиков, обогащает их инструментарий без его «утяжеления» строгими психотерапевтическими правилами.

Примечателен комплексный характер сказкотерапии в настоящее время с точки зрения возможностей применения не только в собственно практической психологии, но и в педагогике – для решения педагогических задач воспитания, духовно-нравственного, патриотического, социального развития в рамках образовательного процесса. В этом смысле сказка применима и к дошкольникам, и к младшим школьникам, и к подросткам, и к старшеклассникам, может легко вписываться в образовательный процесс, «снимать» его излишнюю академичность, давать возможность обучающимся в процессе получения образования одновременно раскрываться личностно, духовно расти. При этом педагогическое воздействие через сказку остается деликатным, бережным, косвенным, педагоги могут избегать прямых нравоучений и слишком прямолинейных жизненных примеров, избегать педагогического давления.

Функционально также правомерно говорить о комплексном характере сказкотерапии, поскольку этот метод дает возможность быстро наладить контакт терапевта и клиента вне зависимости от возраста последнего, позволяет извлекать на поверхность внутриличностные конфликты, снимая при этом психоэмоциональное напряжение клиента, давая ему психологическую поддержку, включая в психотерапевтическую ситуацию юмор. Редко отдельный метод практической психологии может быть и методом установления психотерапевтического контакта, и методом снятия психоэмоционального напряжения в психотерапевтической ситуации, и психотрансформационным методом, а комплексной сказкотерапии это вполне удастся [7; 8; 9].

С точки зрения этапности, сказкотерапия также является комплексной. В структуру метода комплексной сказкотерапии в технологической последовательности входят пять этапов-блоков: 1) блок психологической диагностики реализует функцию сбора материала о затруднениях или потребностях развития и индивидуального развития и самовыражения (выполнение проективных тестов в форме сказок, беседа с родителями, членами семьи, драматизация актуальных ситуаций в форме сказок и др.); 2) блок психолого-педагогической коррекции направлен на обогащение спектра позитивных приемов взаимодействия, представленных в сказочной форме; 3) блок социально-психологической адаптации служит для закрепления новых форм позитивного поведения и взаимодействия, приспособления индивидуально-стиля жизни к условиям социума (встречи со сказочными существами, различные формы рассказывания сказок и пр.); 4) блок творческого самовыражения реализует задачу развития творческих проявлений в повседневной жизни, усиления спонтанности и сепарации от условий психотерапевтиче-

ского процесса (самостоятельное составление сказочных картин из подручных материалов, самостоятельная постановка спектакля по сказке и пр.); 5) блок работы с родителями, членами семьи, социальным окружением. В этом смысле сказкотерапия является комплексным методом оценки и развития личности, позволяет получать целостную картину внутреннего благополучия личности и работать с этим благополучием или вариантами неблагополучия в целостном виде.

Таким образом, современная теория и практика сказкотерапии дает множество оснований утверждать, что этот метод является комплексным в большинстве смыслов, принятых в психологии, что делает его весьма вариативным, полифункциональным, гибким в меняющихся условиях и стандартах психологической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков И. В. Интегративная сказкотерапия как метод реализации субъектного подхода в работе школьного психолога // Вестник Московского городского педагогического университета. 2010. № 2(12). С. 34–45.
2. Веракса А. Н. О пользе волшебной сказки: психоаналитический подход // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 4. С. 36–39.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб. : Речь, 2000. 310 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб. : Речь, 2006. 240 с.
5. Климова Т. Г., Клочков Д. М. Инновации в психологии – метод КОМПЛЕКСНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ // Сборник материалов Ежегодной международной науч.-практ. Конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-psihologii-metod-kompleksnaya-skazkoterapiya> (дата обращения: 20.02.2025).
6. Кузьмин Д. А. Сказкотерапия как метод культурно-психологического воздействия на личность: история и эволюция // Вестник МГУКИ. 2015. № 5 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skazkoterapiya-kak-metod-kulturno-psihologicheskogo-vozdeystviya-na-lichnost-istoriya-i-evolyutsiya> (дата обращения: 20.02.2025).
7. Канапина С. С. Метод комплексной сказкотерапии в работе с детьми на разных этапах онтогенеза : учеб.-метод. пособие / сост. С. С. Канапина, В. И. Рерке. Иркутск : Центр оператив. Тип. ИП Юмашева А. Н., 2020. 163 с.
8. Погосова Н. М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. СПб. : Речь, 2006. 208 с.
9. Реморенко Н. П. Психологические сказки для детей. Методика нравственного воспитания. М. : Свет, 2017. 128 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТАПОЗНАНИЯ, ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. Е. Дмитриевский

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Кемерово, Россия
dmitrievskiyaleksandr@mail.ru*

Метакогнитивизм является направлением психологической науки, в рамках которого осуществляется изучение когний второго и более порядка или, выражаясь более традиционно, «мышления о мышлении». В то время как традиционные когнитивные процессы направлены на непосредственную когнитивную обработку информации, мета-процессы позволяют формировать представления относительно этой первичной информации и корректировать формы своего мышления или поведения, чтобы улучшить её обработку. Считается, что метакогнитивные процессы отличаются от когнитивных именно своей интенциональностью, в остальном функционируя аналогично традиционным познавательным процессам [10].

Отличительные черты метакогнитивных моделей обработки информации были обобщены Т. Нельсоном и Л. Наренсом и включают в себя три основных признака: наличие двух или более уровней протекания психических процессов (объектного уровня и мета-уровня); мета-уровень содержит в себе мысленную модель объектного уровня; объектный уровень и мета-уровень связаны друг с другом циклом обмена информации посредством процессов мониторинга и контроля [7].

Становление метакогнитивизма восходит к работам по изучению процессов запоминания, причём здесь могут быть выделены два исследовательских направления, одно из которых берёт своё начало с работ Дж. Флевелла, изучавшего возрастную динамику процессов метапамяти, другое – с работ Дж. Харта, Р. Браун и Д. Макнила, изучавших особенности представлений людей о собственной памяти [4].

Позже Дж. Флевелл предложил термин «метapoзнание», что позволило расширить исследовательскую область и повлекло за собой значительное количество эмпирических исследований по изучению психических процессов «второго порядка», которые проводились уже не только в рамках возрастной или когнитивной психологии, но включали в себя также научные работы, написанные с целью решения конкретных задач, стоящих перед прикладными отраслями психологии.

Идеи метакогнитивизма получили активное внедрение и обширную эмпирическую разработку в рамках педагогической психологии. Прикладные интересы образовательной среды требовали внедрения учебных технологий, способных выработать у учащихся умения активного приобретения

знаний и способности к самостоятельному обучению. Метакогнитивные положения о взаимосвязи процессов мониторинга и контроля в контексте образовательной среды породили гипотезу о том, что осознание учащимися собственной когнитивной деятельности приведёт к улучшению контроля над ней и повысит успеваемость. Данные положения легли в основу многочисленных экспериментальных работ по изучению влияния процесса метакогнитивного мониторинга на самоконтроль учебной деятельности. Было также разработано значительное количество обучающих программ, направленных на формирование у учащихся как изолированных метакогнитивных навыков, так и комплексов учебных стратегий, представленных в моделях саморегулируемого обучения.

Следует отметить, что в области проведения образовательных исследований достаточно близкими оказались понятия метапознания, саморегуляции и саморегулируемого обучения. Исследование Д. Л. Динсмора и других показало, что данные понятия не следует считать взаимозаменяемыми, так как они имеют различные исследовательские традиции и исходные теоретические посылки: понятия саморегуляции и саморегулируемого обучения, в отличие от метапознания, подчёркивают поведенческие компоненты и роль окружающей среды в процессе самоуправления познавательной деятельностью. Однако авторы подчёркивают, что динамика соотношения данных понятий имеет тенденцию к изменению в сторону смешения, происходящего в связи с тем, что в исследованиях метакогнитивных стратегий большая роль также стала уделяться поведенческому компоненту [3].

Затруднения в дифференцировке понятий, недостаточный уровень разработанности основных теоретических положений вообще не раз отмечались различными исследователями. Из наиболее свежих работ, в которых подтверждается актуальный характер заявленной проблемы, можно привести статью Д. Кун, где автором было отмечено, что определение метапознания в качестве мышления о мышлении приводит к трудностям идентификации некоторых исследовательских направлений в качестве метакогнитивных [5].

Решение теоретических и методологических вопросов имеет не меньшее значение и при построении эмпирических исследований метапознания в образовательной среде. Чтобы успешно изучать влияние метакогнитивных процессов, стратегий и навыков на образовательную деятельность, необходимо чётко представлять границы данных категорий, их взаимосвязи, а также иметь надёжный диагностический инструментарий, позволяющий эти категории оценивать.

Методологический инструментарий, используемый в исследованиях метапознания, в своей основе является аналогичным инструментарии традиционной когнитивной психологии. Так, Ф. Х. Уинн и Р. Азеведо отмечают, что методология метакогнитивных исследований опирается на когнитивную экспериментальную парадигму и содержит аналогичные способы исследования [10]. Однако специфика того, как данные методы используют-

ся в рамках метакогнитивизма и как позволяют интерпретировать полученные экспериментальные данные, на наш взгляд, всё же существует. Специфика эта связана с тем, что в метакогнитивных исследованиях большое значение придаётся субъективному опыту испытуемых, который в когнитивной психологии чаще всего подвергался строгому экспериментальному контролю или просто игнорировался.

Обсуждение возможности применения методов, основанных на самоотчёте, было проведено Т. Нельсоном, который предложил рассматривать вербальные отчёты испытуемых в качестве своеобразных измерительных приборов, точность которых должна проверяться путём сопоставления с объективной действительностью [6]. Таким образом, субъективный опыт испытуемых, который зачастую рассматривался в качестве помехи объективности в когнитивных исследованиях, теперь выступает в качестве самостоятельного предмета научного анализа. При проведении исследований в образовательной сфере это положение может означать, что представления учащихся об успешности протекания процесса собственного обучения могут быть сопоставлены с фактическими результатами этого обучения, полученными путём тестирования.

Помимо получивших широкое распространение интроспективных методов, к которым можно отнести анкетирование, интервью, анализ протоколов размышлений вслух, в исследованиях метапознания используются такие методы, как клиническая беседа, наблюдение за поведением, видеорегистрация, регистрация движения глаз и некоторые другие исследовательские процедуры [9; 10]. Повышение степени надёжности экспериментальных данных, полученных в ходе проведения метакогнитивных исследований, зачастую требует сочетания нескольких из перечисленных методов. В настоящее время намечается тенденция применения данных методов к проведению исследований, приближенных к реальным условиям, тогда как в будущем методологическая база метапознания, по мнению Р. Азеведо, также должна быть расширена за счёт объединения нескольких из перечисленных методов с технологией проведения лонгитюдного исследования [2].

Вместе с тем использование адекватных исследовательских методов и форм контроля при исследовании метапознания в образовательной деятельности также наталкивается на определённые трудности. Так, Д. С. Флер и другие приводят ряд методологических проблем, с которыми сталкиваются исследователи при изучении успешности внедрения обучающих программ, направленных на формирование у учащихся метакогнитивных навыков (затруднения с использованием рандомизированных контрольных групп, слабая корреляция между показателями анкет самоотчёта и фактической успеваемостью, недостаточная чёткость в разграничении онлайн и офлайн метапознания и т. д.) [8].

Теоретические и методологические основы изучения метапознания всё ещё находятся на пути к своему окончательному становлению. Их дальнейшая эволюция происходит, согласно А. А. Карпову, в рамках двух подходов, один из которых направлен на разработку надёжного диагностического инструментария, другой – на дальнейшую проработку теоретических положений метапознания, конечной целью которой должно стать построение единой непротиворечивой системы метакогнитивных процессов и качеств личности [1].

Применение метакогнитивных идей в контексте педагогической психологии имеет огромное прикладное значение, что уже не раз подтверждалось соответствующими исследовательскими программами. Однако при внедрении любых экспериментальных разработок или образовательных технологий, основанных на метакогнитивных идеях, следует учитывать теоретические и методологические разработки, характерные для направления в целом. Важно понимать нюансы, связанные с терминологической точностью, а также осознавать, что у разных исследовательских методов есть свои преимущества и ограничения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. А. Структурно-феноменологический подход в метакогнитивной психологии // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 4(38). С. 106–111.
2. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities // *Metacognition and Learning*. 2020. Vol. 15. P. 91–98.
3. Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning // *Educational psychology review*. 2008. Vol. 20. P. 391–409.
4. Metacognition and consciousness / A. Koriat [et al.] // Haifa, Israel: Institute of Information Processing and Decision Making, University of Haifa, 2006. P. 289–325.
5. Kuhn D. Metacognition matters in many ways // *Educational Psychologist*. 2022. Vol. 57, N 2. P. 73–86.
6. Nelson T. O. Consciousness and metacognition // *American psychologist*. 1996. Vol. 51, N 2. P. 102–116.
7. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings // *Psychology of learning and motivation*. Academic Press, 1990. Vol. 26. P. 125–173.
8. Fleur D. S. Metacognition: ideas and insights from neuro-and educational sciences / D. S. Fleur, B. Bredeweg, W. van den Bos // *npj Science of Learning*. 2021. T. 6. № 1. P. 13–23.
9. Veenman M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations // *Metacognition and learning*. 2006. Vol. 1. P. 3–14.
10. Winne P. H., Azevedo R. Metacognition // *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 2014. Vol. 2. P. 63–87.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

О. А. Дорошенко, Е. А. Лупекина

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

oksanadoroshenko05@gmail.com; lupekina@mail.ru

Изучение гендерных характеристик личности и гендерных различий является важной темой в психологии, так как общество претерпевает значительные изменения в отношении восприятия и роли гендера.

Целью исследования является выявление гендерных особенностей у юношей и девушек. Проследить каким образом в современном обществе изменяются гендерные роли.

Множество трансформаций происходит в традиционных представлениях о мужественности и женственности, а также о полоролевой идентичности. Сейчас мы наблюдаем кризис маскулинности, в результате которого мужскую роль в обществе стало сложнее определить. Мужчины сталкиваются с растущей феминизацией и необходимостью переосмысления своей роли в современном мире. Также происходит деформация традиционной половой идентичности у женщин, которые все чаще становятся активными участниками общественной и профессиональной жизни, обретают больше возможностей и выбора. Вместе с тем эти перемены приводят к конфликтам между типично женскими и типично мужскими ролями. Гендерные различия и полоролевое поведение находятся в быстром развитии, вызывая интерес исследователей к влиянию фемининности, маскулинности и их сочетания на личность [1].

Распространенная в обществе установка о различиях между полами влияет на типизацию поведения, основанную на стереотипах мужественности и женственности. Однако сейчас эти феномены рассматриваются не только в контексте личностных черт представителей разных полов, но и как полоролевое поведение, которое культура и общество накладывают на членов каждого пола [2].

Однако эти изменения в общественных представлениях о гендере не исключают возможность возникновения разногласий и проблем в межполовых отношениях. Разрушение традиционной иерархии ролей и отказ от гендерных стереотипов в обществе хотя и способствуют созданию более равноправных отношений, могут вызвать некоторые трудности и сопротивление у некоторых людей, которые привыкли к более традиционным представлениям о гендере. Все больше людей признают важность уважения и признания прав каждого индивида на свободу и самовыражение, независимо от их соответствия или отклонения от стереотипов мужественности или женственности. Это помогает создать более инклюзивное и равноправное

общество, где люди могут самовыражаться и ощущать себя комфортно, независимо от своей гендерной идентичности и выражения.

Описание маскулинности и фемининности отражает распространенные общественные представления о гендерных ролях. Маскулинность связывается с типичными мужскими чертами, такими как рациональность, активность, эффективность и ориентация на деятельность, тогда как фемининность ассоциируется с эмоциональностью, нежностью, заботливостью и интуицией. Данные ассоциации не обязательно являются исключительными для одного пола или ограничены полом. Это общественные представления, которые могут различаться в зависимости от культуры и контекста. Реализация маскулинных и фемининных черт может быть характерной как для мужчин, так и для женщин, а также для людей с разными гендерными идентичностями [3].

Отмечается, что, несмотря на то, что маскулинность ассоциируется с положительными качествами, чрезмерное акцентирование типично маскулинных черт может привести к негативным последствиям, таким как грубость и авторитарность. Фемининность, в то же время, может быть воспринята как недостаточно сильная или уязвимая, но такое восприятие иррационально и не справедливо. В последнее время все больше людей стремятся переосмыслить и расширить представления о гендерных ролях, чтобы учесть разнообразие индивидуальных выражений и выразить признание и уважение к различным способностям, интересам и предпочтениям каждого человека.

С целью изучения гендерных особенностей юношеского возраста было проведено исследование. Среди юношей и девушек была проведена методика «Полоролевой опросник» Сандры Бем (Bem Sex Role Inventory, BSRI) – методика для определения «гендерной типизированности».

Опросник состоит из 60 утверждений, каждое из которых испытуемый оценивает как либо «да», либо «нет». Эти утверждения описывают различные маскулинные («мужские») и фемининные («женские») качества. Путем подсчета суммарного количества «да» ответов на маскулинные и фемининные утверждения можно определить степень андрогинности личности. Также, опросник может быть использован в форме экспертного рейтинга, где эксперты оценивают уровень выраженности маскулинности и фемининности у конкретного индивида на основе их наблюдений и впечатлений [4]. Использование методики Бем позволяет оценить, насколько участник проявляет маскулинные и фемининные черты в своем поведении и самооценке. Результаты могут помочь понять, насколько конкретный индивид соответствует традиционным гендерным ролям и в какой степени он является андрогинным, т. е. объединяет в себе черты обоих полов.

Таблица

Средние значения показателей юношей и девушек

	Показатель фемининности		Показатель маскулинности		Основной индекс (IS)	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Среднее значение	0,58	0,76	0,71	0,71	-0,30	0,12

Как видно по данным таблицы, девушки выше оценивают у себя проявление характеристик феминности, а мужчины – маскулинности, хотя при этом четко представлены тенденции андрогинии в самооценке гендерных проявлений, поскольку средние показатели и маскулинности, и феминности испытуемых обоего пола находятся в положительном диапазоне. Конструктивно данный опросник не предполагает защиты от влияния данного фактора, на что необходимо обращать внимание при использовании его, как диагностического инструмента, в исследовании

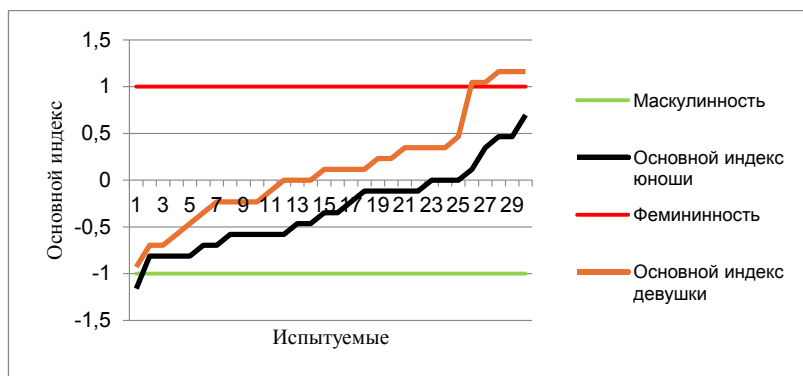


Рис. 2. Показатели маскулинности и феминности у юношей и девушек

Исходя из данных на рис. 2, можно говорить о том, что только 3 % юношей имеют высокий показатель маскулинности и 17 % девушек высокий показатель феминности. Остальные испытуемые показали результаты, свидетельствующие об андрогинности.

Андрогиния выступает амбивалентной стратегией идентификации, которая способствует появлению гендерных новаций, т. е. усложнению духовных структур мужчин и женщин, а значит более эффективной адаптации и реализации их в условиях современного общества. Также андрогиния, по словам Ж. Липовецкого, способствует утверждению субъектности представителей обоих полов, что положительным образом сказывается на их отношениях. В результате расширения границ деятельности современных андрогинных женщин, изменяется традиционная гендерная стратификация – про-

цессы гендерной дискриминации ослабевают. Женщины успешно реализуют себя в публичной сфере, усваивая мужские стратегии поведения, а мужчины признают за ними право на публичную самореализацию.

Выводы. В целом андрогиния выступает позитивной тенденцией, позволяющей преодолеть крайние проявления гендерной идентичности как маскулинного, так и феминного плана, которые являются стрессогенным фактором и провоцируют такие психические проблемы как тревожность, ослабление творческого потенциала и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е. С., Обыденнова Ж. П. Особенности мотивационной сферы личности с высокой жизнестойкостью в юношеском возрасте // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи : сб. материалов 10-й междунар. науч.-практ. конф. Махачкала, 20 дек. 2015 г. Махачкала, 2019. С. 38–40.
2. Хафизова Н. А. Мужчина и женщина: между антропогенностью и культурогенностью пола // Философия и культура. 2013. № 10 (70). С. 1436–1446.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии. М. [и др.] : Питер, 2020. 430 с.
4. Бем С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов : пер. с англ. / Ин-т соцо и гендерю политики. М. : РОССПЭН, 2019. 331 с. URL: http://bookap.info/book/bem_
5. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. М. : Наука, 1975. 106 с.

АГРЕССИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОДУКТ НОВАЦИОННОЙ ЭПОХИ

М. Ю. Елагина, Л. С. Батюк

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
Ростов-на-Дону, Россия
kochevanchik@mail.ru, amonrayoung@gmail.com

*Тезисы являются этапным результатом совместной работы
в исследовании студентом (в рамках НИРС) тематики агрессии
младших школьников.*

Данная тематика, по мнению авторов, является актуальной в связи с тем, что современный мир претерпевает ряд изменений, влияющих на скорость личностных изменений, качество и стиль жизни. Ранее авторами была подчеркнута сохраняющаяся тенденция возрастания «удельной массы» агрессивных детей младшего школьного возраста, являющихся носителями различного рода проявлений, психологической готовности к деструктивному поведению, например, буллингу, физическому насилию и не только [3] или подвергшихся данным типам воздействия в той или иной мере.

Исследователи, имеющие объектом исследования агрессию младших школьников, подтверждают важность развития тематики для расширения спектра вопросов по заявленной тематике. Это также необходимо для дальнейшей целенаправленной работы с детьми, проявляющими свою агрессию на окружающих и имеющих из-за этого проблемы межличностного характера и взаимодействия с социумом (в том числе – адаптации, социализации и иных процессах).

Но действительно ли, наличие агрессии младших школьников выражается во влиянии новаций в период времени их проживания детства или мы имеем дело с увеличением двух автономных шкал, не связанных друг с другом? Постараемся ответить на данный вопрос в теоретическом анализе заявленной тематики.

В науке под новациями подразумевается появление качественно новой вещи или её изменения, напрямую влияющие на улучшение качества жизни человека. К новациям в данном контексте (дети XXI в.) можно отнести, в том числе – виртуальные экскурсии в познании окружающего мира, активно применяемые интерактивные техники и технологии, видеоуроки, онлайн лекции, интерактивные тесты и опросы, сенсорные мобильные телефоны и т. д.

Детская агрессия, как поведенческий феномен, длительно продолжает изучаться различными отраслями психологической науки и практики. Так, среди представителей, изучающих детскую агрессивность, можно выделить Бэрн Р., Доллард Д., Берковиц Л., Басс А., Фрейд З., Фурманов И. А., Рубинштейн С. Л., Выготский Л. С., Гальперин П. Я. И других ученых. Так, по мнению Фурманова И. А., «это модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (стресса, депривации, фрустрации)» [4]. Иными словами, агрессия – это ответная поведенческая реакция человека, выраженная в ответ на изменение среды с целью сохранения мотива на удовлетворение потребностей. В данном контексте она рассматривается, положительно, как способ защиты интересов. Однако в обществе она воспринимается в другой форме, как негативная реакция, деструктивное поведение. Похожую характеристику дает Фрейд З., для него агрессия является «естественной, но негативной силой, которая может быть направлена как на других людей, так и на самого себя – внутрь» [1]. Таким образом, агрессия выступает как неоднозначный компонент поведения человека и при рассмотрении её изменений необходимо разобраться в причине её выраженности у младшего школьника.

Рассмотрим её с позиции негативного влияния. Одним из факторов агрессивного поведения является влияние онлайн-сферы на младшего школьника. Он сам может являться инициатором агрессивного поведения в сети посредством попытки понять вседозволенность и границы [2]. А может стать «жертвой» агрессии от других людей в сети, и почувствовав неспра-

ведливое отношение к собственной формирующейся личности, перенять агрессию и либо ответить ей обидчику, либо найти в обществе человека слабее, и «передать» свой негатив и озлобленность. Это история влияния новаций на агрессивное поведение. То есть, ребенок в следствии изменения общества в сторону выраженности и проявления агрессии к другим людям, выражающийся в откровенном хейте к комментариям (оскорбление лица, выложившего пост с целью унижить), в связи с чем неготовый к восприятию данной стилистики растущий ребенок перенимает такую модель поведения и начинает его транслировать и демонстрировать в других, схожих, по его мнению, ситуациях, например, в семье, в образовательной организации и т. д. Общество не поощряет подобного рода деструктивное поведение, реагирует по-разному, иногда не типично, не принятым в системе воспитательного воздействия, образом. При этом особого запрета на аналогичное поведение в сетях нет из-за неоднозначности оценочных суждений и наличия диффузии ответственности субъектов ситуации, возможности уклониться от разъяснительных мер и принятых в обществе норм и правил, что свидетельствует (в ряде случаев) о невозможности разделения ответственности между всеми участниками поведенческого эпизода.

В случае, если мы говорим о радикальных изменениях, их внезапность и масштабность появления способствуют выражению агрессии, как средства защиты, возможностей «принятия» происходящих событий. Школьник не успевает адаптироваться к изменившейся среде, у него не получается принять установку об отсутствии понимания алгоритма действия с «новым» фактом. Агрессия также выступает показателем важности данного процесса для субъекта, является средством достижения цели. С помощью агрессивного поведения, которое не проявляется в отношении других людей, а направлено только на решение поставленной задачи, позволяет получить необходимый выброс известной физиологической реакции для получения реакции «беги», позволяющая быстро и грамотно перераспределить ресурсы организма для адаптационных задач, в контексте изменения стратегий поведения для улучшенного понимания взаимодействия с новационным объектом.

Положительная агрессия и новации существенно связаны между собой. Так, под положительной агрессией, психологи понимают поведенческую реакцию субъекта, направленную на развитие индивида, его цели. Лидерство, преодоление сопротивления, стойкость, выраженная в желании и возможности довести дело до задуманного – всё это способствует увеличению количества качественных идей для улучшения жизни человечества, что в свою очередь, входит в состав новаций. Они помогают развиваться для улучшения результатов, а как было сказано ранее, агрессия может демонстрировать важность в связи с наличием эмоциональной реакции и уровнем неудовлетворенности из-за недооценки проблемы или переоценки своего потенциального результата, тем самым происходит работа над эмоциональным контролем, и младший школьник научается грамотно выбирать и реа-

лизировать свои поведенческие реакции для получения одобрения от окружающих. Например, VR очки могут помочь справиться с напряжением и скопленной агрессией для её перенаправления в социально приемлемое направление. Способы релаксации, которые являются доступными с появлением программ на сенсорные телефоны, видеоуроки, позволяющие лучше понять тему или поработать над ошибками, интерактивные тесты, благодаря которым можно заранее проверить уровень знаний по необходимой теме и вовремя исправить недочеты, а также снизить уровень стресса, и как следствие, агрессивного поведения, используемого для защиты.

У младших школьников выражена тенденция к делению класса на группы по интересам. В одной или даже некоторых из таких, основной или дополнительной задачей может стать высмеивание других, унижение. Выражается агрессия с целью обозначить свою значимость, важность. Новации в данном разделе не внесли никаких изменений, подобные группы формировались длительный временной период и данный феномен продолжает иметь место до сих пор. Изменилась форма общения: если раньше это всегда была очная или в ряде ситуаций, анонимные записки, то сейчас либо так же очная форма столкновения интересов групп, либо подобное поведение в интернете. Здесь важно обозначить, что это является следствием появления новаций в жизни младших школьников. Современные технологии в данном рассмотрении могут быть причиной унижения других, например, как мнимое доказательство превосходства по причине наличия более современного гаджета, чем у ряда других детей. Однако новации в приведенном примере не являются причиной возникновения у младших школьников агрессивного поведения. Они могут способствовать дальнейшему развитию, но не изначальному появлению такого рода деструктивного поведения.

Таким образом, реакции младшего школьника на новации в ряде ситуаций не являются прямым следствием агрессивного поведения, однако может являться одним из факторов, благодаря которым происходит переход агрессии «вовне». Так, тотальное увлечение гаджетами, «не формат» поведения в социальных сетях других людей, реакции типичного и нетипичного личностного или группового отторжения и подобное, на которые будет ориентироваться формирующаяся личность младшего школьника, а также психологическая неготовность (полезный стресс) от новых, непонятных на данном этапе жизни ситуаций и состояний, могут усиливать уже имеющийся уровень агрессивного поведения, что подлежит дополнительному изучению.

Важной задачей работы психолога (наряду с педагогом) является своевременное информирование о меняющихся реалиях мира, помощь в осознании актуального разнообразия времени и отработке навыков реакции младшего школьника на возможный «обвал» картины мира и оперативный подбор понятного, приемлемого (достижимого) варианта выхода из ситуации с возможным последующим повышением уровня жизнестойкости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневецкий К. В., Тарасенко Д. В. Вербальная агрессия: определение понятия, видов и признаков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-agressiya-opredelenie-ponyatiya-vidov-i-priznakov>
2. Елагина М. Ю., Батюк Л. С. Агрессивное поведение младших школьников: факторы, способствующие его развитию // Молодой исследователь Дона. 2025. Т. 10, № 1(52). С. 88–90. EDN BLUBZZ.
3. Елагина М. Ю., Батюк Л. С. Особенности агрессивного поведения младших школьников // Актуальные проблемы науки и техники. 2024. 2024. С. 99–100. URL: <https://ntb.donstu.ru/conference2024>
4. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск : Ильин В. П., 1996. 192 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Е. Э. Елдзарова

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
Санкт-Петербург, Россия
eld.e.e.psy@gmail.com*

Экзистенциальная исполненность – это описательная характеристика качества жизни человека, понятие, появившееся в трудах австрийского психолога и психиатра Виктора Франкла. Степень экзистенциальной исполненности показывает субъективную оценку человеком собственной жизни, ее соответствие желаемому состоянию, ценностно-смысловым ориентациям. [2] Экзистенциальная исполненность отражает степень удовлетворенности экзистенциальных потребностей человека.

Высокое качество жизни населения, в том числе молодежи, является целью социальной политики Российской Федерации. [6] Однако, несмотря на внедрение социальных программ, направленных на его повышение, исследования показывают, что многие представители молодого поколения далеки от состояния удовлетворенности. [3; 4; 7]

Уровень притязаний личности – это стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. [1] Отмечается, что социальные притязания личности, стремление к успеху в последнее время принимают форму культа достижений, или «достигаторства» в среде российской молодежи. [5] Можно предположить, что это явление способно оказывать негативное влияние на личность, снижая удовлетворенность потребностей высшего, экзистенциального уровня.

Целью данного исследования является выявление особенностей взаимосвязи уровня притязаний и экзистенциальной исполненности. Объект исследования – мотивационная сфера личности. Предмет исследования –

взаимосвязь уровня притязаний и экзистенциальной исполненности. В исследовании принимали участие 85 чел. – студенты 1-го и 2-го курса института психологии РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), обучающиеся по направлению «Психология человека и социального взаимодействия».

Для опроса респондентов использовались методики: 1) Методика диагностики экзистенциальной исполненности (Шумский В. Б., Уколова Е. М., Осин Е. Н., Лупандина Я. Д.) [8]; 2) Методика оценки уровня притязаний В. К. Гербачевского [1].

В ходе исследования для выявления характерных особенностей студентов-психологов были рассчитаны средние значения каждого показателя по обеим методикам.

Было выявлено, что для студентов-психологов характерен средний уровень экзистенциальной исполненности (m (ЭИ) = 112). Поступление в вуз и начало пути профессиональной самореализации – это значительные перемены в жизни, как побуждающие к ней интерес, так и сопряженные с трудностями адаптации, что сказывается на уровне удовлетворенности. Для более глубокого анализа результатов методики «Диагностика экзистенциальной исполненности» можно обратиться к рассмотрению составляющих экзистенциальной исполненности (фундаментальных мотиваций).

Суммарный показатель ФМ-1 (фундаментальное доверие) находится на среднем уровне (m (ФМ-1) = 26,8), что является психологической нормой. Это означает, что студенты имеют сформированную внутреннюю опору, могут сами обеспечивать себе защиту и личное пространство. В блоке ФМ-2 (фундаментальная ценность), психологический смысл которого заключается в расстановке жизненных приоритетов, общий балл является средним (m (ФМ-2) = 27,5). Выбору предпочитаемого круга общения и видов деятельности, распределению временных ресурсов помогает рефлексия, формирование ценностно-смысловых ориентаций в период юношества.

Показатель ФМ-3 (самоценность), складывающийся из таких показателей, как «заинтересованное внимание», «справедливое отношение», «признание ценности» также имеет среднее значение (m (ФМ-3) = 30,6). Можно предположить, что на это влияет справедливая оценка прилагаемых усилий по освоению учебного материала и возрастающее ощущение собственной востребованности, возможности практического применения знаний. Блок ФМ-4 (смысл жизни) тоже имеет среднее значение показателя (m (ФМ-4) = 28,8). Обучение предоставляет студенту-психологу огромное количество различных возможностей применения собственных знаний, множество задач, ранее ему незнакомых, что способствует осмыслению собственных перспектив, в том числе в профессиональной деятельности, и формированию уверенности в своей будущей ценности.

По методике «Уровень притязаний личности» значения большинства показателей находится на среднем уровне. Анализ отдельных мотивов, характеризующих уровень притязаний в концепции В. К. Гербачевского, по-

казывает, что ближе к нижней границе среднего уровня находятся значения показателей «Мотив избегания» ($m = 9,4$), «Состязательный мотив» ($m = 10,9$), «Мотив смены деятельности» ($m = 11,8$), «Мотив самоуважения» ($m = 12,7$), «Значимость результатов» ($m = 12$), «Сложность задания» ($m = 11,9$), и «Волевое усилие» ($m = 11,8$), а показатель «Оценка уровня достигнутых результатов» ($m = 7,4$) находится на низком уровне выраженности. Последние четыре показателя составляют группу мотивов, связанных с достижением достаточно трудных целей в текущей деятельности. Следовательно, студентов-психологов можно описать как людей, не слишком амбициозных и честолюбивых, не стремящихся к конкуренции, предпочитающих ставить не слишком трудные цели и решать задачи средней сложности, но при этом не боящихся временных неудач.

Ближе к верхней границе среднего уровня находятся значения показателей «Внутренний мотив» ($m = 13$), «Познавательный мотив» ($m = 15,1$), «Оценка своего потенциала» ($m = 14,1$), «Намеченный уровень мобилизации усилий» ($m = 13,3$), «Закономерность результатов» ($m = 15,2$) и «Инициативность» ($m = 15,1$). Их относительно высокий уровень можно связать с тем, что студенты-психологи имеют интерес к выбранной специальности, предполагают наличие связанных с ней способностей, готовы вкладывать в образование свои ресурсы и ожидают от этих затрат положительного результата.

Посредством корреляционного анализа было выявлено множество значимых взаимосвязей показателя экзистенциальной исполненности с показателями мотивов, характеризующих уровень притязаний (рис. 1).

В. К. Гербачевский разделил компоненты мотивационной структуры, характеризующей уровень притязаний, на четыре группы.

Показатель ЭИ взаимосвязан с показателями мотивов, непосредственно побуждающих человека к определенной деятельности и формирующих ядро его мотивационной структуры уровня притязаний: «Мотив избегания» ($-0,29, p \geq 0,01$), «Мотив самоуважения» ($0,28, p \geq 0,01$), «Внутренний мотив» ($0,35, p \geq 0,05$), «Познавательный мотив» ($0,37, p \geq 0,05$). Наиболее тесная взаимосвязь обнаруживается с последними двумя показателями, которая может частично обеспечиваться интересом к выбранной специальности, положительно влияющим на удовлетворенность жизнью среди студентов-психологов.

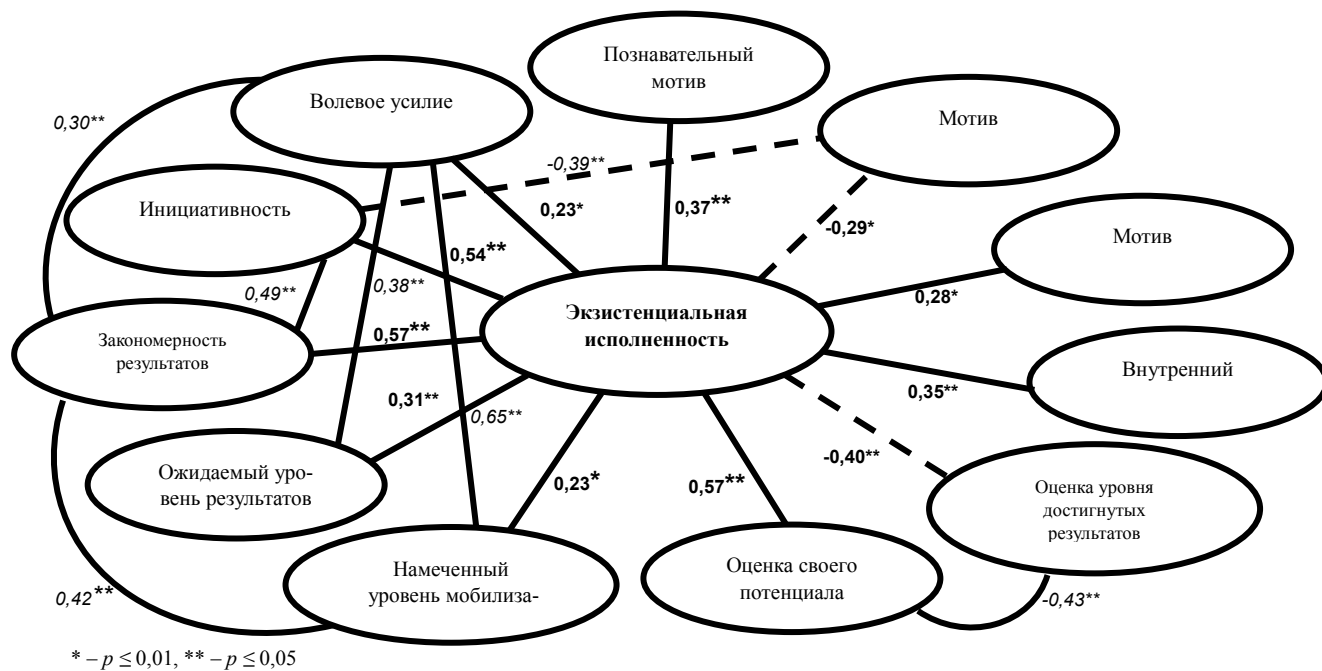


Рис. 1. Взаимосвязи показателя экзистенциальной исполненности с показателями мотивов, характеризующих уровень притязаний

Обнаружены также взаимосвязи уровня экзистенциальной исполненности с показателями группы мотивов, направленных на достижение достаточно трудных целей: «Волевое усилие» ($0,23, p \geq 0,01$), «Оценка своего потенциала» ($0,57, p \geq 0,05$), «Оценка уровня достигнутых результатов» ($-0,40, p \geq 0,05$). Отрицательная корреляция с последним показателем объясняется его обратной взаимосвязью с оценкой своего потенциала ($-0,43, p \geq 0,05$). Вероятно, чем выше студент оценивает свой потенциал, тем более незначительными ему представляются уже достигнутые результаты на фоне масштаба будущих. Если человек считает, что его еще множество достижений ожидает впереди, это может положительно влиять на его уровень экзистенциальной исполненности.

Данные показатели тесно связаны с составляющими последующих двух групп: группы мотивов, отвечающих за прогнозные оценки деятельности («Намеченный уровень мобилизации усилий» ($0,23, p \geq 0,03$), «Ожидаемый уровень результатов» ($0,31, p \geq 0,05$)), и группы мотивов, представляющих собой ее причинные факторы («Закономерность результатов» ($0,57, p \geq 0,05$), «Инициативность» ($0,54, p \geq 0,05$)). Чем более положительный прогноз результатов своей деятельности дает студент, чем более закономерным кажется ему успех, чем больше он зависит от его собственного волеизъявления и усилий, тем более ценной, значимой, эмоционально насыщенной, осмысленной представляется ему его жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М. : Владос. 2001. 176 с.
2. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1.
3. Удовлетворенность жизнью: проблема исследования на примере студентов нижегородских университетов / А. Е. Мазанова, М. Е. Халак, Е. В. Дорофеев, Е. А. Припорова // Endless Light in Science. 2022. № 5-5. С. 78–82. DOI: 10.24412/2709-1201-2022-78-82
4. Митрофанова Е. Н. Активность индивидуальности, психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью студентов // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 94–105.
5. Москвитина О. А., Кабардов М. К. Особенности межпоколенческих отношений в условиях цифровизация общества // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. № 1.
6. Основы государственной молодежной политики до 2025 года. URL: <http://government.ru/docs/15965/> (дата обращения: 01.03.2025).
7. Саксельцева Л. Я., Тарский Ю. И. Качество жизни молодежи: социологическое измерение // Вестник ПАГС. 2015. № 5 (50).
8. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций / В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин, Я. Д. Лупандина // Психология. Журнал ВШЭ. 2016. № 4.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В. И. Ерёмина, Е. В. Павлова

ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»

Благовещенск, Россия

veronica.eremina.2003@mail.ru

Период студенчества для личности является серьезным этапом, связанным с переходом во взрослую жизнь, формированием позиции, компетенций для будущего профессионального становления. Жизнестойкость является одним из важных феноменов, влияющих на личностный потенциал. Данная способность обуславливает формирование стрессоустойчивости, внутренней сбалансированности без потери успеха в выбранной деятельности на основе убеждений о себе, мире и об отношениях с ним. Следовательно, жизнестойкость оказывает существенное влияние на сохранение ресурсов личности для включения в работу. Кроме того, она может положительно влиять на заинтересованность в профессиональном становлении и эффективности самой деятельности [1–2].

Цель: изучить взаимосвязи жизнестойкости и академической мотивации студентов вуза.

Гипотеза: низкая жизнестойкость, ее компоненты и внешняя мотивация имеют прямую взаимосвязь.

Материалы, методы: тест жизнестойкости (Мадди С., адаптация Осина Е. Н., Рассказовой Е. И.); «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин). Статистические критерии: г-критерий Ч. Спирмена.

Выборка: 38 студентов (19–23 года).

База: ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет».

Результаты. Выборка была разделена на три группы в зависимости от уровня жизнестойкости: 15,79 % студентов имеют высокий уровень (I группа), 60,53 % участников имеют средний уровень (II группа) и 23,68 % респондентов имеют низкий уровень жизнестойкости (III группа). По методике «Тест жизнестойкости» было выявлено, что в группе с высоким уровнем жизнестойкости преобладают обучающиеся с высоким уровнем вовлеченности, контроля и принятия риска (В, К, ПР 83,30 %, рис. 1). Большинство студентов со средним уровнем жизнестойкости по этим показателям имеет умеренный уровень (В, К 86,96 %; ПР 73,91 %). Также преобладают участники, входящие в группу с низким уровнем жизнестойкости, с низким уровнем вовлеченности, принятия риска (В, ПР 66,67 %) и со средним уровнем контроля (К, 77,78 %, рис. 1).

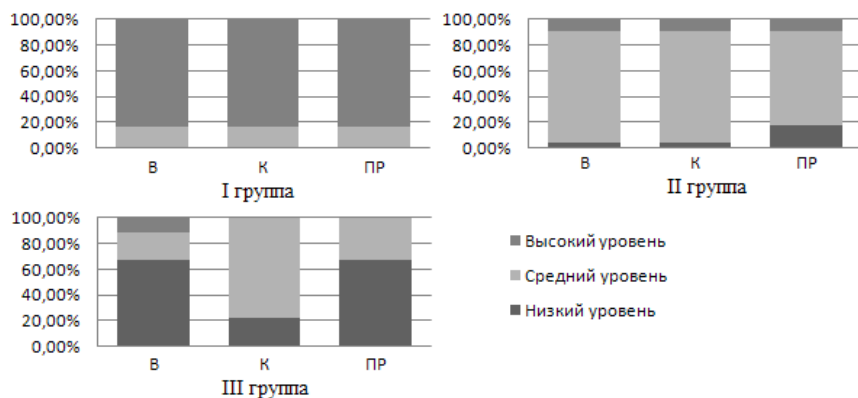


Рис. 1. Результаты по методике «Тест жизнестойкости» для групп студентов с высоким, средним и низким уровнем жизнестойкости

В первой группе большинство учащихся имеют средний уровень познавательной мотивации, мотивации саморазвития и самоуважения (ПМ, 66,67 %, СР, СУ 50 %). Две трети студентов имеют высокий уровень стремления к достижению успеха в учебно-профессиональной деятельности. Равное количество обучающихся имеют средний и низкий уровень мотивации, связанной со стремлением к учебе из-за чувства стыда и долга перед другими и собой, а также вынужденности обучения из-за требований общества (ИМ, ЭМ, 50 %). Две трети респондентов имеют низкий уровень амотивации, т. е. у них не проявляется отсутствие заинтересованности в обучении. Во второй группе большинство учащихся имеют средний уровень по всем показателям мотивации. Так, можно говорить об умеренном проявлении ее внешних и внутренних компонентов. В третьей группе значительная часть респондентов имеют средний уровень стремления к познанию и не очень глубокому изучению дисциплин по специальности (ПМ, 44,44 %), частичному самосовершенствованию и саморазвитию (СР, 77,78 %), интросцированной (ИМ, 66,67 %) и экстернальной мотивации (ЭМ, 55,56 %). Равное количество студентов имеют высокий и средний уровень отсутствия стремления к обучению, незаинтересованности в нем (А, 44,44 %). Также больше половины участников имеют высокий уровень мотивации достижения и низкий уровень мотивации, связанной с уважением себя при достижении успеха (МД, СУ, 55,56 %, рис. 4).

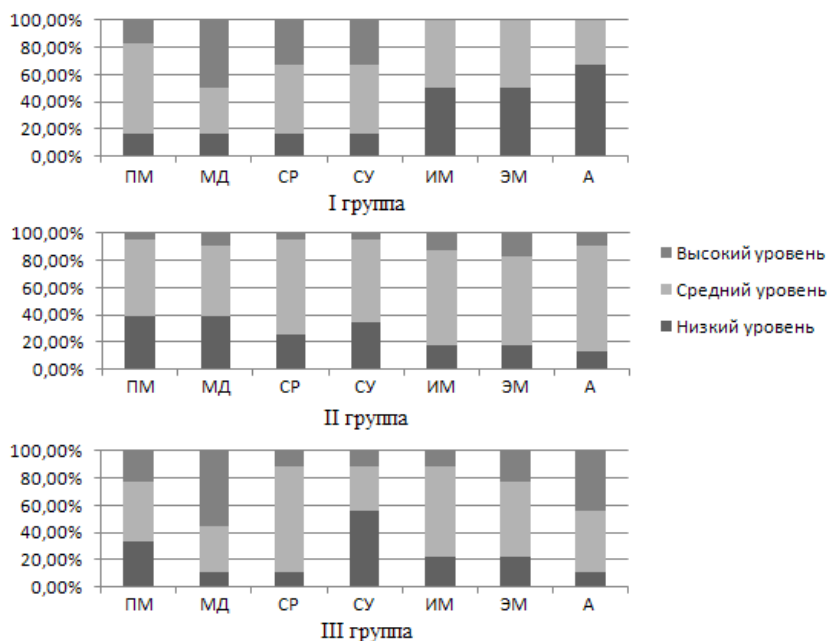


Рис. 2. Результаты по методике «Шкала академической мотивации» для групп студентов с высоким, средним и низким уровнем жизнестойкости

В результате корреляционного анализа (табл.) в первой группе были выявлены взаимосвязи жизнестойкости и способности индивидов к самосовершенствованию, саморазвитию и принятию риска, повышающего формирование уважения личности к себе при достижении успеха в учебной деятельности. Во второй группе обнаружены только обратные связи мотивации, вызванной стыдом и чувством долга перед собой, окружающими и убежденностью в возможности влияния на результат происходящего при борьбе. Также существует взаимосвязь между мотивацией из-за требований социума и убежденностью, что происходящее способствует развитию за счет опыта; между жизнестойкостью и интроецированной, экстернальной мотивацией и амотивацией. В третьей группе есть прямая взаимосвязь между контролем и стремлением добиться высоких результатов в учебе, чувством удовлетворения в процессе решения сложных задач. Еще были выявлены отрицательные связи между контролем и интроецированной, экстернальной мотивацией. Амотивация связана с включенностью в происходящее для получения шанса чего-то важного для личности; жизнестойкостью.

Таблица

Результаты корреляционного анализа

Методики	Шкала академической мотивации							
	Низкое значение жизнестойкости							
		ПМ	МД	СП	СУ	ИМ	ЭМ	А
Тест жизнестойкости	В	0,191	-0,336	0,483	-0,246	-0,064	0,102	-0,781
	К	0,112	0,668	0,178	-0,541	-0,690	-0,829	-0,226
	ПР	0,068	-0,482	0,349	-0,128	0,129	0,350	-0,320
	Ж	0,060	-0,393	0,185	-0,120	-0,189	0,111	-0,684
	Среднее значение жизнестойкости							
	В	0,362	0,177	0,227	-0,083	-0,211	-0,397	-0,386
	К	0,054	0,078	0,143	-0,192	-0,543	-0,373	-0,119
	ПР	0,257	0,168	0,223	-0,123	-0,410	-0,608	-0,222
	Ж	0,406	0,307	0,349	-0,074	-0,599	-0,702	-0,475
	Высокое значение жизнестойкости							
	В	0,585	0,462	0,551	0,609	0,191	0,265	0,394
	К	0,426	0,557	0,679	0,247	-0,407	-0,548	-0,730
	ПР	0,657	0,657	0,618	0,853	0,045	0,179	0,226
	Ж	0,647	0,801	0,841	0,638	-0,529	-0,544	-0,360
ПМ – познавательная мотивация; МД – мотивация достижения; СП – мотивация саморазвития; СУ – мотивация самоуважения; ИМ – интроецированная мотивация; ЭМ – экстернальная мотивация; А – амотивация								
В – вовлеченность; К – контроль; ПР – принятие риска; Ж – жизнестойкость								

Выводы:

1. Студенты с низким уровнем жизнестойкости имеют низкий уровень вовлеченности и принятия риска, умеренный уровень контроля. Обучающиеся со средним уровнем жизнестойкости имеют умеренный уровень по всем показателям, среди респондентов с высоким уровнем преобладают те, кто имеет высокий уровень вовлеченности, контроля и принятия риска.

2. Обучающиеся с высоким и низким уровнем жизнестойкости имеют преимущественно умеренный уровень мотивации познавательной, саморазвития, высокий уровень мотивации достижения. У преобладающей части студентов с высоким уровнем жизнестойкости средний уровень мотивации самоуважения, низкий уровень амотивации. У большинства респондентов с низким уровнем жизнестойкости низкий уровень мотивации самоуважения, средний уровень амотивации. У большей части студентов со средним уровнем все виды мотивации имеют средний уровень.

3. Высокий уровень жизнестойкости и ее компонентов имеют прямую взаимосвязь с внутренней мотивацией. У респондентов с низким уровнем жизнестойкости и ее компонентов (исключение контроль) есть обратная связь с внешней мотивацией. В целом по мере повышения уровня жизнестойкости ее связь с академической мотивацией ослабывает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казначеева Н. Б., Кононова О. Б. Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1. С. 134–143.
2. Сусоева Е. Е., Сусоев В. А. Теоретическое исследование взаимосвязи мотивации достижения успеха и жизнестойкости у студентов // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. 2020. № 7. С. 33.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ИНТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. В. Ермакович

*УО «Барановичский государственный университет»
Барановичи, Республика Беларусь
maksim.oksana.kolenka@mail.ru*

Неопределенность выступает неотъемлемой характеристикой бытия современного человека. При этом неопределенность может носить и субъективный характер. В этом случае любая новая жизненная и профессиональная ситуация будет восприниматься как неопределенная, порождая страх и тревогу, вследствие «неумения встраивать возникшие ситуации в когнитивную схему имеющегося жизненного опыта, прогнозировать их развитие», неумения устанавливать контроль над ситуацией и активировать свои личностные ресурсы для успешного решения новых задач [4].

Толерантность к неопределенности у педагогов играет ключевую роль в формировании психологически безопасной и экологичной образовательной среды и может значительно влиять на поведение всех субъектов образовательного процесса. В быстро меняющемся мире, где информация доступна в мгновение ока, а традиционные подходы к обучению подвергаются критике, учителя сталкиваются с множеством неопределенных ситуаций. Толерантность к неопределенности позволяет педагогам гибко реагировать на новые вызовы, адаптировать учебные программы к новым требованиям и поддерживать эмоциональное благополучие учеников, что особенно важно в условиях стресса и быстро меняющихся социальных норм.

Сопоставление позиций ученых на понимание категориальной отнесенности феномена «толерантность к неопределенности» позволяет констатировать, что толерантность к неопределенности рассматривается как способность, психологическая установка, эмоциональная реакция, характеристика личностной саморегуляции, перцептивный феномен, личностное свойство или склонность, когнитивный стиль, одно из проявлений толерантности.

Согласно Т. В. Корниловой, наиболее популярной, при разработке опросников стала трактовка толерантности к неопределенности как личностной черты [2]. Как подчеркивает И. Н. Леонов, изучение толерантности к неопределенности как личностной черты подразумевает «взгляд на данный конструкт как стабильный во времени, изменяющийся лишь под воздействием нового опыта или целенаправленной активности самого субъекта» [3].

По мнению Т. В. Корниловой, толерантность к неопределенности является определяющим фактором успешного функционирования личности в непредсказуемом современном мире [2]. В своих исследованиях ученая обнаружила отсутствие полярности между характеристиками толерантности и интолерантности к неопределенности. Это позволило сделать вывод о том, что, два этих понятия являются разными характеристиками, связанными между собой промежуточными переменными. Следовательно, толерантность к неопределенности связана склонностью к сложным задачам, не шаблонным способам действовать. Интолерантность к неопределенности – сжесточением ясности и стабильности [1].

Целью эмпирического исследования было: определить уровень толерантности и интолерантности к неопределенности у педагогов учреждений общего среднего образования. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи», «Средняя школа № 20 г. Барановичи», «Средняя школа № 1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». В нем приняли участие 108 педагогов, 53 из них со стажем работы от 1 года до 5 лет, 55 – со стажем работы 5–10 лет.

Была использована методика «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т. В. Корнилова). Результаты диагностики отображены в таблице.

Таблица

Результаты диагностики толерантности к неопределенности педагогов

Шкалы	Стаж 1–5 лет, уровни в %			Стаж 5–10 лет, уровни в %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
ТН	9	53	38	37	58	5
ИТН	32	57	11	12	56	32
МИТН	16	48	36	14	52	34

Условные обозначения: ТН – Толерантность к неопределенности; ИТН – Интолерантность к неопределенности; МИТН – межличностная интолерантность к неопределенности

Как видно из результатов исследования, у педагогов со стажем работы от 1 года до 5 лет толерантность к неопределенности, которая понимается как обобщенное свойство личности и проявляется в готовности выбирать новые, неизведанные пути и предпочитать более сложные задачи, в стремлении к изменениям, новизне и оригинальности, в желании иметь возможность принимать решения самостоятельно и выходить за рамки принятых ограничений, преобладает над интолерантностью к неопределенности.

У педагогов со стажем профессиональной деятельности от 5 до 10 лет, напротив, наблюдается следующая тенденция: интолерантность к неопределенности, которая определяется как стремление к ясности, прозрачности, организованности и неприятие неопределенности, убеждение в главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей, преобладает над толерантностью к неопределенности.

Уровень межличностной интолерантности к неопределенности не зависит от стажа профессиональной деятельности. Среди педагогов разного возраста одинаково представлены те, кто имеют средний уровень и уровень выше среднего.

Таким образом, по результатам диагностики, мы пришли к выводу, что для большинства педагогов, участвовавших в исследовании, характерен средний уровень толерантности к неопределенности. Однако среди учителей с опытом работы от 1 до 5 лет наблюдается более высокая готовность к принятию сложности и неоднозначности окружающего мира. Эти педагоги чаще используют творческий подход к решению проблем и готовы адаптироваться к меняющимся условиям. Следовательно, они могут лучше справляться с возникающими в процессе работы трудностями и высокими эмоциональными нагрузками. Такие педагоги, благодаря творческому подходу к обучению, способны разрабатывать нестандартные решения для проблем, которые могут возникать у учащихся. Они склонны внедрять интерактивные методы обучения, использовать игровые технологии и не боятся ситуаций, где ученики имеют возможность проявить самостоятельность, высказать свою точку зрения и принять участие в процессе принятия решений. Такой подход способствует развитию саморегуляции и ответственности у учащихся, формированию навыков гибкости и адаптации к изменениям, что помогает учащимся обрести уверенность в своих способностях справляться с новыми вызовами, предотвращая возникновение стресса и агрессии.

Напротив, среди педагогов с опытом работы от 5 до 10 лет мы выделили большее число тех, кто чувствует себя дискомфортно в сложных и неопределенных ситуациях. Они стремятся избежать неизвестности, стараются внести максимум ясности в своей жизни, причем зачастую это происходит за счет упрощения и игнорирования реально существующих проблем. Этот феномен может быть частично связан с возрастными особенностями: в возрасте 29–38 лет обычно неопределенность воспринимается более остро, что связано с эмоционально насыщенной реакцией на внешние факторы. Такое поведение может быть частью механизма психологической защиты, направленного на уменьшение стресса, однако, оно может быть причиной возникновения неблагоприятных условий для обучения.

Различие в преобладании толерантности и интолерантности к неопределенности у педагогов различных с различным стажем профессиональной деятельности подчеркивает важность мероприятий, которые будут способ-

ствовать повышению готовности к работе в условиях неопределенности как ключевого аспекта создания благоприятного психологического климата и профилактики деструктивного поведения в образовательной среде.

Создание системы поддержки и профессионального роста может способствовать не только формированию у педагогов навыков адаптации к новым образовательным реалиям, но и развитию толерантности к неопределенности. Все это, в свою очередь, будет способствовать эффективному взаимодействию учителей не только со своими учениками, но и с другими субъектами образовательного процесса, а также будет позитивно сказываться на успеваемости и развитии самостоятельности учащихся, эмоциональном состоянии как самих педагогов, так и детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования : электрон. Науч. журн. 2015. Т. 8, № 40. С. 3. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/article/view/553?tmpl=component&print=1&page=> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 92–110.
3. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Вестник Удмуртского университета. 2014. № 4. С. 43–52.
4. Философские, социально-психологические и социально-педагогические аспекты функционирования личности в ситуациях неопределенности / под науч. ред. А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко. Барановичи : БарГУ, 2022. 220 с.

БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОСЛЕДНИХ ТЕНДЕНЦИЙ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

А. А. Жданова, Д. А. Лукошко-Смолкина

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Санкт-Петербург, Россия

st123714@student.spbu.ru, st082810@student.spbu.ru

Защитно-совладающее поведение (далее – ЗСП) можно определить как сложную динамическую систему интрапсихических действий, исходящих из разноуровневых конструктов на континууме «бессознательное – сознание», обеспечивающих саморегуляцию личности в сложной для нее ситуации [1]. За последние несколько десятилетий в области ЗСП было проведено значительное количество исследований, демонстрирующих роль психологических защит и копингов как механизмов адаптации [2]. Однако проблема защитно-совладающего поведения остается дискуссионной [3–5].

В связи с этим представляется актуальным анализ новейших зарубежных исследований ЗСП для выявления тенденций и закономерностей в развитии данной области научных знаний. В настоящем исследовании эта за-

дача решается с использованием библиометрического анализа публикаций, проведенного на базе коллекции Scopus за период с 2015 до 2024 г. Этот подход позволяет систематизировать и обобщить данные о наиболее актуальных направлениях, методах и результатах исследований в данной области. Проведение библиометрического анализа может способствовать углублению понимания проблемы, а также помочь в разработке новых теоретических и практических подходов к её изучению.

С помощью автоматического поиска были получены научные статьи на английском языке, содержащие слова *coping* (копинг), *defence* (защита), *mechanism* (механизм) в заголовках, ключевых словах или в аннотациях. Запрос был сформулирован следующим образом: TITLE-ABS-KEY(coping AND defence AND mechanism) AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR < 2024 AND (SUBJAREA(PSYC)). Для исключения нерелевантных статей, исследователи тщательно изучили названия и аннотации всех статей и отобрали для анализа 271 публикацию. Анализ данных и визуализация результатов были выполнены с использованием Python 3.12.8, а также библиотек для анализа данных: pandas, sklearn, matplotlib, seaborn.

На рис. 1 представлено распределение публикаций в исследуемом периоде.



Рис. 1. Динамика публикаций по теме защитно-совладающего поведения (2015–2024 гг.)

До 2018 г. было опубликовано 42 % всех статей. Максимальное количество статей пришлось на 2017 г. и составило 38 публикаций. Рост публикаций в 2019 г. на 26,9 % и сохранение исследовательского интереса к проблеме ЗСП в 2020 г. можно отчасти объяснить влиянием мирового финансово-экономического кризиса 2018 г. В марте 2020 г. Всемирная организация здравоохранения объявила вспышку COVID-19 пандемией. В сочетании с

жизнью в условиях глобальной пандемии стресс, социальная изоляция и связанный с этим финансово-экономический кризис привели к новому росту публикационной активности: в 2023 г. была опубликована 21 статья по теме ЗСП, что на 52,4 % больше, чем в 2022 г. На момент проведения анализа в 2024 г. Scopus было проиндексировано только 11 статей. Тем не менее можно утверждать о нисходящем тренде публикаций с 2017 г.

Десять стран, лидирующих по количеству публикаций, посвященных защитно-совладающему поведению (рис. 2), являются родиной 85,7 % статей (186 из 217). Наибольший вклад в разработку темы внесли Соединенные Штаты Америки (67 статей или 30,9 % всех публикаций). Второе место заняла Германия (26 статей), третье место у Италии (18 статей). Далее идут Англия (15), Франция (14), Израиль (12). Канада и Россия делят седьмую и восьмую строки рейтинга с результатом по 10 статей. Замыкают десятку Австралия и Нидерланды – по 7 статей. Таким образом, 65,8 % всех публикаций в топе принадлежат авторам из США и Европейского союза. На страны с развитой экономикой приходится больше 90 % публикаций. Доля России в общем числе публикаций по проблеме ЗСП составляет 4,6 %.

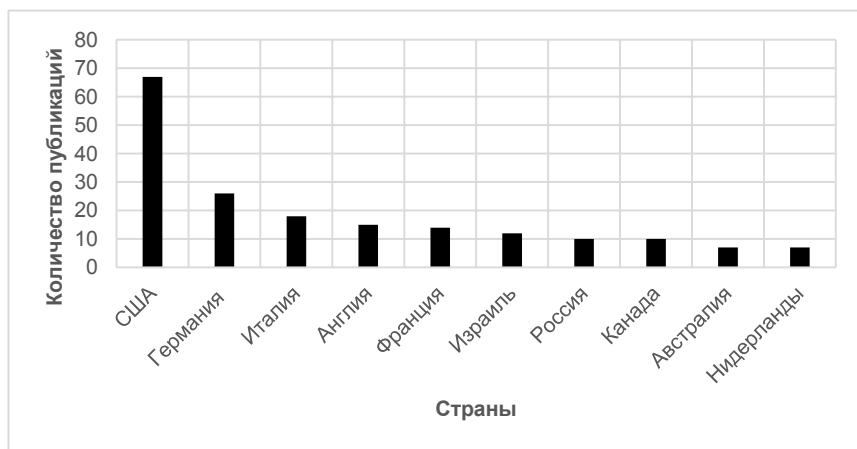


Рис. 2. Распределение по странам публикаций о защитно-совладающем поведении

Наибольший вклад в исследование проблемы ЗСП внесли исследователи из университетов и научных институтов Нью-Йорка (9 статей, 4,1 % от всего числа публикаций), Бостона (4 статьи, 1,8 % от всего числа публикаций), Лондона (9 статей или 3,7 % от всего числа публикаций), Кембриджа (3 статьи, 1,4 % от всего числа публикаций), Ариэля (3 статьи, 1,4 % от всего числа публикаций), Майнца (3 статьи, 1,4 % от всего числа публикаций),

Берлина (3 статьи, 1,4 % от всего числа публикаций), Рима (5 статей, 2,3 % от всего числа публикаций) и Флоренции (3 статьи, 1,4 % от всего числа публикаций). На города США пришлось 29,5 % всех публикаций, а на города Европейского союза – 31,8 %. Несмотря на седьмое место, Россия в перечне стран (рис. 2), Санкт-Петербург делит почетное пятое место по числу публикаций с пятью другими городами-лидерами нашего рейтинга (Ариэль, Берлин, Кембридж, Майнц, Флоренция). Москва с двумя публикациями по ЗСП занимает двенадцатое место в нашем рейтинге.

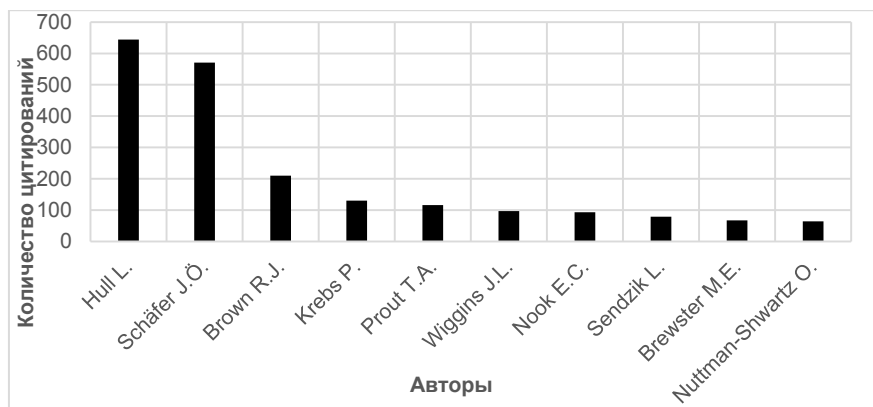


Рис. 3. Топ-10 наиболее цитируемых статей

Десять наиболее цитируемых авторов статей приведены на рис. 3. Лидирующие позиции в нашем перечне занимают статьи L. Hall и соавторов из Исследовательского отдела клинической, образовательной и медицинской психологии Лондонского Университетского колледжа (Лондон, Великобритания, 644 цитаты), Schäfer J. Ö. и соавторов из Фрайбургского университета (Фрайбург, Австрия, 571 цитата) и R. J. Brown и соавторов из Школы психологических наук Манчестерского университета (Манчестер, Великобритания, 210 цитат); на долю данных авторов пришлось 67,6 % цитат в топе авторов. Статьи этих авторов закладывают теоретические и эмпирические основы для исследования различных вопросов в области ЗСП.

Три наиболее цитируемые статьи посвящены исследованию особенностей социальной маскировки у взрослых с расстройствами аутистического спектра (Hull L. Et al., 2017, Journal of Autism and Developmental Disorders), анализу взаимосвязи между привычным использованием известных адаптивных стратегий регуляции эмоций (когнитивная переоценка, решение проблем и принятие) и неадаптивных стратегий регуляции эмоций (избегание, подавление и размышления) с депрессивными и тревожными симптомами в подростковом возрасте (Schäfer J. Ö. Et al., 2017, Journal of Youth and

Adolescence) и исследованию психологических механизмов, лежащих в основе психогенные эпилептических припадков (ПНС), распространенные в неврологических условиях и часто связанные со значительным стрессом и инвалидностью.

Проведенный анализ представил общую картину зарубежных исследований, связанных с ЗСП за последние десять лет. Полученные результаты дают представление о важных вопросах и возможных будущих направлениях исследований ЗСП. В целом количество публикаций о ЗСП демонстрирует нисходящий тренд с 2017 г.: периода снижения публикационной активности чередуются с ростом интереса исследователей к теме ЗСП в периоды мировых финансово-экономических кризисов и пандемии COVID-19. Вероятным является рост исследований роли ЗСП в новых жизненных ситуациях. Нами были проанализированы основные источники публикаций, выявлены наиболее продуктивные страны, вносящие вклад в исследование ЗСП. Россия вошла в десятку стран, лидирующие по числу публикаций в области ЗСП. Результаты недавних исследований подчеркивают важность оценки физического переживания людьми разного возраста психологического дистресса в период кризисов и пандемий, и необходимость изучения ресурсов ЗСП, чтобы помочь специалистам в области психического здоровья адаптировать оценку и лечение к условиям глобального кризиса в области здравоохранения. Важным представляется нам выявленный тренд на рассмотрение психологических защит и копингов в рамках единого механизма адаптации и разработки методик для их оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова Л. М., Пухарева Т. С. Защитно-совладающее поведение представителей социально-экономических профессий с разным стажем профессиональной деятельности // Вестник университета. 2021. № 7. С. 199–204.
2. Стресс-совладающее поведение во время самоизоляции, введенной в связи с пандемией COVID-19 / В. В. Шишков, Я. А. Новикова, П. А. Кокуренькова, М. Ю. Ульянова // Социальные аспекты здоровья населения : [сет. Изд.]. 2021. Т. 67, № 4. С5. URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/1284/30/lang,ru/>
3. Békés V., Starrs C. J., Perry J. C. The COVID-19 pandemic as traumatic stressor: Distress in older adults is predicted by childhood trauma and mitigated by defensive functioning // Psychol Trauma. 2023. Vol. 15, N 3. P. 449–457. DOI: 10.1037/tra0001253. PMID: 35482681
4. Di Giuseppe M., Lingardi V. From theory to practice: The need of restyling definitions and assessment methodologies of coping and defense mechanisms // Clinical Psychology: Science and Practice. 2023. Vol. 30, N 4. P. 393–395.
5. Identifying Predictors of Psychological Distress During COVID-19: A Machine Learning Approach. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.586202/full>

РОЛЬ УБЕЖДЕНИЙ И ЦЕННОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ

А. А. Жердева, О. Ю. Шипитко

*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
Ростов-на-Дону, Россия
azherdeva@sfedu.ru, oshipitko@sfedu.ru*

Формирование идентичности в настоящее время является особенно актуальной темой для изучения. Проблема рассматривается в разных предметных областях, однако ответ дается на одну и ту же угрозу – подмену понятий, искажение мировоззренческих и идеологических взглядов. Военная, профессиональная и гражданская виды идентичности требуют особого внимания психологов. В текущей социально-политической обстановке количество угроз растет, студенты военных учебных центров в том числе являются целевой аудиторией возможного деструктивного воздействия, поскольку в силу особенностей психологического развития и периода переживания кризиса становления личности могут быть подвержены негативному влиянию [1]. Курсанты требуют особого внимания, так как несмотря на учебную программу подготовки они станут прямыми защитниками Отечества, от них будет зависеть безопасность государства в целом. Кроме того, военные учебные центры готовят студентов по программам офицеров кадров – тех, кто по окончании обучения подписывают контракт и идут на командные должности. В связи с этим ответственность перед самими собой и обществом повышается в несколько раз, так как военный служащий будет вести за собой целое подразделение. Поэтому его личность представляется нам эмоционально устойчивой и стабильной, что во многом опосредовано сформированной военной идентичностью.

А. И. Сорокиным под военной идентичностью понимается причислением военнотружущего себя к определенному воинскому подразделению, рассмотрении себя как части военной культуры в целом, а также представление о наличии тех или иных качеств, присущих настоящему воину. Благодаря этому военная идентичность рассматривается как компонент социальной и персональной идентичности [2]. На формирование идентичности влияют несколько уровней факторов: факторы микроуровня (личностные особенности и ближайшее окружение), факторы мезоуровня (образование, профессиональное сообщество) и факторы макроуровня (экономическая ситуация, государственная идеология) [3]. В рамках военных учебных центров профессорско-преподавательский состав в ходе образовательного процесса может напрямую влиять на формирование военной идентичности благодаря различным техникам и в ходе проведения различных форматов заня-

тия. Для этого нужно выделить и охарактеризовать ряд психологических феноменов, которые делают вклад в развитие военной идентичности.

В рамках проведения исследования респондентами выступили 343 курсанта военных учебных центров в возрасте от 17 до 27 лет, обучающихся как по программам подготовки офицеров запаса, так и по программам подготовки офицеров кадра. Статистический анализ проводился в программе JASP. Поскольку распределение приближено к нормальному, стало возможным использование параметрических методов обработки данных – корреляционный анализ Пирсона и линейный регрессионный анализ. В качестве диагностического инструментария использовался опросник «Военная идентичность офицера» (А. И. Сорокин), шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман) и опросник инструментальных ценностей личности (А. В. Капцов, Л. В. Карпушина).

Благодаря наличию значимых корреляционных связей стало возможным построение линейной регрессионной модели методом обратного шага. С помощью данной модели объясняется 16 % изменений, происходящих с феноменом военной идентичности. В ходе анализа было определено, что убеждение относительно собственной ценности и веры в удачливость и везение будет благоприятно сказываться на формировании военной идентичности (при увеличении показателя «степень удачи» и «ценность собственного Я» показатель «военной идентичности» будет увеличиваться на 0,159 и на 0,157 соответственно). Это объясняется тем, что убежденность в собственных силах, вера в сослуживцев, а также некоторая степень удачливости будет способом совладания со стрессом в экстремальных условиях, которыми отличается военная служба. Кроме того, важно при формировании военной идентичности делать акцент на такой энергетической ценности как физическая активность. Р. Янов-Бульман под ней понимает направленность человека на активное взаимодействие с окружающим его миром, поддержанием здоровья для успешной реализации себя (примечательно, что увеличение показателя «физическая активность» позволит повысить значение переменной на 0,187 при уровне статистической значимости менее 0,001). Отдельно обозначим компонент «случайность событий». Это убеждение негативно сказывается на формировании военной идентичности (показатель «военная идентичность» уменьшается на 0,185, т. е. почти нивелирует вклад «физической активности»), поскольку формирует установку на невозможность справиться с происходящими в мире событиями. Военнослужащий не чувствует ответственность за свою жизнь и жизнь своих товарищей, что делает его беспомощным. Этот фактор особенно подчеркивает важность становления курсантов военных учебных центров как профессионалов в своем деле. Очевидно, что от уровня компетенций в военном деле напрямую зависит успешность личности, а также эффективность вверенного ей подразделения и благополучие общества в целом.

Исходя из выше сказанного становится очевидно, что в ходе образовательного процесса в военных учебных центрах необходимо уделять особое внимание формированию военной идентичности, поскольку от этого зависит устойчивость личности будущих военнослужащих. Достичь этого возможно путем интерактивных учебных занятия, позволяющих курсантам оттачивать и совершенствовать жизненно необходимые навыки, уметь совместно работать с другими курсантами, учиться распределять роли, давать команды, учиться лидировать и брать ответственность за себя и группу в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобзева О. В. Феномен идентичности в психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2.
2. Нор-аревян О. А., Шаповалова А. М. Факторы формирования профессиональной идентичности // Гуманитарий Юга России. 2016. № 5.
3. Сорокин А. И. Военная идентичность офицера: опросник и его валидизация // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 3.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Жуань Сипин, Е. А. Мыльников, С. Б. Пашкин

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

Санкт-Петербург, Россия

xruan42@163.com, egormylnikoov@gmail.com, sergejppashkin@mail.ru

Целью исследования являлось выявление мотивов просоциального поведения у волонтеров.

Выборка: в проведенном нами исследовании приняло участие 68 чел.: 34 волонтера, из которых 3 молодых людей и 31 девушка в возрасте от 17 лет до 21 года, а также группа студентов не волонтеров, состоящая из 34 чел., в возрасте 17–21 год, где участвовало 5 молодых людей и 29 девушек.

Все исследуемые являются студентами разных вузов Санкт-Петербурга.

Методики исследования:

1. Опросник «Мотивы оказания помощи нуждающимся» С. Д. Бэтсона – Е. Е. Насиновской [4; 8].
2. Опросник аффилиации А. Мехрабиана [3].

Исследование мотивов просоциального поведения проводилось на двух группах: группе студентов-волонтеров и студентов не волонтеров, с помощью анкеты-опросника Бэтсона – Насиновской. Данная анкета создана на базе взглядов двух авторов: С. Д. Бэтсона, опирающегося на двоичную классификацию просоциальных мотивов (альтруистические и эгоистиче-

ские) и Е. Е. Насиновской, которая определяет третью группу – социально-нормативных мотивов.

В нашей версии была создана анкета-опросник, включающая все три группы мотивов и соответствующие им шкалы: альтруистические, эгоистические, социально-нормативные.

Результаты, полученные с помощью данной методики, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного исследования степени выраженности мотивов
просоциального поведения двух групп испытуемых
по методике С. Д. Бэтсона – Е. Е. Насиновской

Признак	Волонтеры ($n = 34$)	Не волонтеры ($n = 34$)	Критерий различия Манна – Уитни
Альтруистические	1,69	1,31	$U_{\text{эмп.}} = 79; p \leq 0,01$
Эгоистические	0,71	1,10	$U_{\text{эмп.}} = 143; p \leq 0,01$
Социально-нормативные	1,40	1,07	$U_{\text{эмп.}} = 211; p \leq 0,01$

Полученные результаты свидетельствуют о том, что группа волонтеров значимо отличается от группы студентов не волонтеров по степени выраженности альтруистических мотивов (уровень значимости U -критерия $p \leq 0,01$). Следовательно, в группу волонтеров действительно входят люди, которые в своей деятельности ориентируются на бескорыстную, безвозмездную помощь другим и это отличает их от группы студентов, не занимающейся волонтерской деятельностью.

Полученные результаты по эгоистическим мотивам, имеющие уровень значимости U -критерия $p \leq 0,01$ свидетельствуют, о том, что степень выраженности эгоистических мотивов значимо ниже, чем в группе студентов не волонтеров. Волонтеры готовы действовать в интересах другого человека, не зависимо от собственных целей и мотивов. У группы студентов не волонтеров эгоистические мотивы выражены значимо сильнее.

Результаты, полученные по третьей группе социально-нормативных мотивов, говорят о преимуществах волонтерах. Группа волонтеров значимо отличается (уровень значимости U -критерия $p \leq 0,01$) от группы студентов не волонтеров по степени выраженности социально-нормативных мотивов. Они более восприимчивы к социальным правилам и нормам поведения и реализуют их в своей деятельности.

На следующем этапе исследования была проанализирована иерархия мотивов внутри каждой группы испытуемых (рис. 1).

Исходя из табл. 1 у волонтеров получена следующая иерархия мотивов: первое место занимают альтруистические мотивы, второе – социально-нормативные, третье – эгоистические. Это противоречит иерархии мотивов характерных для контрольной группы, где на первом месте так же стоят более слабо выраженные, но все же альтруистические мотивы, на втором месте – эгоистические, на третьем-социально-нормативные.

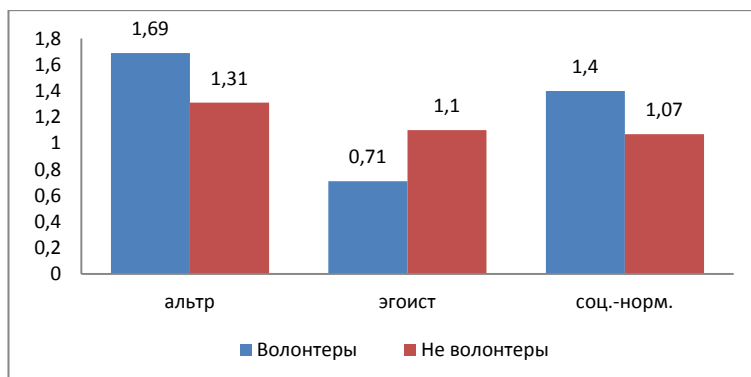


Рис. 1. Иерархия мотивов просоциального поведения в двух группах испытуемых

Анализ мотивов оказания помощи на основе их распределения по группам (альтруистические, эгоистические, социально-нормативные) отражает присутствие в структуре мотивации мотивов всех видов, что может свидетельствовать о ситуативной актуализации тех или иных мотивов, обусловленной рядом факторов, как, например, ситуация оказания помощи, объект помощи, свойства личности оказывающего.

Исследование когнитивной ориентации локус-контроля в двух группах участников опирается на методику Джулиана Роттера «когнитивные ориентации локус-контроля». На данном этапе работы, после изучения мотивов просоциального поведения волонтеров, обратимся к анализу личностных особенностей участников нашего исследования.

Мы обратились к методике Дж. Роттера, так как она позволяет измерить основные когнитивные ориентации человека и проверить одну из гипотез исследования, согласно которой волонтерская деятельность тесно связана с интернальностью личности (убеждения, что обстоятельства жизни зависят от собственных действий и усилий человека). Социальной помощью занимается тот человек, который уверен, что результаты его усилий могут изменить социальную ситуацию.

Таблица 2

Результаты методики «Когнитивная ориентация локус-контроля» Джулиана Роттера

Признак	Волонтеры (n = 34)	Не волонтеры (n = 34)	Критерий различия Манна – Уитни
Экстернальность	7,14	9,57	$U_{\text{эмн.}} = 346,5; p \leq 0,01$
Интернальность	15,67	13,5	$U_{\text{эмн.}} = 376; p \leq 0,01$

Согласно полученным данным по шкале «экстернальность» у волонтеров значительно более низкие оценки, чем у группы студентов $p \leq 0,01$. Согласно расшифровке шкал методики экстерналы убеждены, что их неудачи яв-

ляются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Они нуждаются во внешней поддержке и одобрении.

По шкале «интернальность» группа студентов волонтеров показывает более высокий уровень. Различия с группой студентов не волонтеров достоверны $p \leq 0,01$. Интерналы убеждены, что их успехи или неудачи не случайны и зависят от собственной компетентности, способностей, целеустремленности, т. е. от них самих.

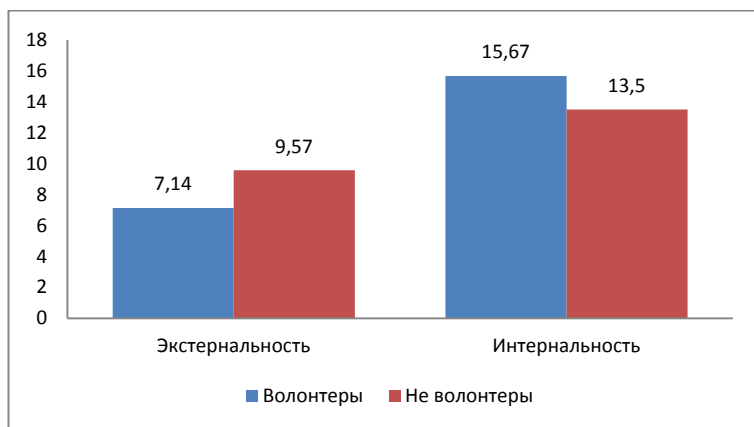


Рис. 2. Различия между группой волонтеров и группе не волонтеров по показателям методики Дж. Роттера

Таким образом, можно предположить, что большинство волонтеров данной выборки убеждены, что их успехи или неудачи, зависят от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являются закономерным результатом целенаправленной деятельности и самостоятельности.

Вследствие большей когнитивной активности интерналы имеют более широкие временные перспективы, охватывающие значительное множество событий, как будущего, так и прошлого. При этом их поведение направлено на последовательное достижение успеха путем развития навыков и более глубокой обработки информации, постановки все возрастающих по своей сложности задач.

Выводы

1. Группа волонтеров значительно отличается от группы студентов не волонтеров по степени выраженности альтруистических мотивов. Следовательно, в группу волонтеров действительно входят люди, которые в своей деятельности ориентируются на бескорыстную, безвозмездную помощь другим и это отличает их от группы студентов, не занимающейся волонтерской деятельностью. По степени выраженности эгоистических мотивов

группа волонтеров уступает группе студентов не волонтеров. У группы студентов не волонтеров эгоистические мотивы выражены значимо сильнее. Группа волонтеров значимо отличается от группы студентов не волонтеров по степени выраженности социально-нормативных мотивов. Они более восприимчивы к социальным правилам и нормам поведения и реализуют их в своей деятельности.

2. У волонтеров получена следующая иерархия просоциальных мотивов: первое место занимают альтруистические мотивы, второе – социально-нормативные, третье – эгоистические. Это противоречит иерархии мотивов характерных для контрольной группы, где на первом месте так же стоят более слабо выраженные, но все же альтруистические мотивы, на втором месте – эгоистические, на третьем-социально-нормативные.

3. Исследование когнитивных ориентаций показывает, что по шкале «экстернальность» у волонтеров значимо более низкие оценки, чем у группы студентов. А по шкале «интернальность» группа студентов волонтеров показывает более высокий уровень. Различия с группой студентов не волонтеров достоверны. Интерналы убеждены, что их успехи или неудачи не случайны и зависят от собственной компетентности, способностей, целеустремленности, т. е. от них самих.

Статья является логическим продолжением наших предыдущих исследований [1; 2; 5–7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуань Сипин, Пашкин С. Б. Исследования особенностей формирования и развития «Я-концепции» у студентов в психологии // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. Конф. Студентов, аспирантов и молодых ученых, посвящ. 30-летию юбилею фак. Психологии ИГУ. Иркутск, 27–28 апр. 2023 г. / [редкол. : И. А. Конопак [и др.]]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2023. С. 62–67.
2. Актуальность экзистенциальных данностей при подготовке к профессиональной деятельности помогающего специалиста / Е. П. Кораблина, С. Б. Пашкин, Е. И. Бражник, Н. Б. Лисовская, П. Д. Абрамова // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 2. С. 17–24. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-2-17-24>
3. Методические рекомендации. Организация индивидуальной профилактической работы с обучающимися «группы риска», выявленными в результате проведения ЕМ СПТ. Иркутск : ЦПРК, 2021. 79 с.
4. Насиновская, Е. Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации. М. : Юстицинформ, 2022. 85 с.
5. Пашкин С. Б., Жуань Сипин. Особенности самореализационных характеристик работающих студенток // Психология диалога и мир человека (Тренды современного образования): сборник научных трудов. Т. 6. Уфа : РИЦ УУНиТ, 2023. С. 139–144. DOI: 10.38006/7447-5739-4.2023.138.143
6. Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б., Иконникова, Г. Ю. Психологическая и педагогическая культура субъектов образовательного процесса: содержание, диагностика, технологии развития. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 70 с.
7. Пашкин С. Б., Турчин А. С. Мотивация волонтерской деятельности при проведении спортивных мероприятий // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2024. Т. 23, № 2 (171). С. 64–73. DOI: 10.17922/2071-5323-2024-23-64-73
8. Batson, C. D. The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer. Hillsdale, N : Erlbaum, 1991. 272 p.

СТРАХ УПУЩЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ ФЕНОМЕНА

А. А. Заблоцкая, Т. А. Терехова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

aa.zablotskaya@yandex.ru

В условиях стремительного развития цифровых технологий и популяризации социальных сетей их влияние на психоэмоциональное состояние пользователей становится предметом все большего внимания со стороны исследователей. Интернет-пользователи, погружаясь в мир идеализированных образов чужих жизней, часто испытывают фрустрацию и неуверенность, сравнивая себя с искусственно созданными стандартами. Подобное состояние усугубляется постоянным доступом к виртуальному контенту, который подчеркивает успехи других, создавая иллюзию, что жизнь окружающих гораздо более насыщенная и интересная. Это приводит к возникновению страха упущенных возможностей (от англ. «fear of missing out», «FOMO»), который представляет собой всепроникающее опасение индивида о том, что он упускает полезный опыт и информацию, доступные другим людям [1]. Данный феномен характеризуется желанием оставаться на связи и следить за событиями и действиями окружающих, особенно с помощью социальных сетей [5].

Страх упущенных возможностей (СУВ) рассматривается в научной литературе с точки зрения различных теоретических подходов. Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, СУВ возникает из-за неудовлетворенности базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и связи с другими [2]. В этом контексте страх упущенных возможностей интерпретируется как результат дефицита в удовлетворении этих потребностей, что приводит к эмоциональному дискомфорту и поиску компенсации, например, в социальных сетях [5].

Другой подход З. Чжана и соавторов связывает СУВ с Я-концепцией [7]. Согласно этой теории, данный страх возникает в результате психологических угроз, направленных на Я-концепцию индивида. Я-концепция представляет собой совокупность мыслей и чувств индивида о самом себе как о субъекте. Сам же феномен СУВ, согласно мнению исследователей, представляет собой эмоцию страха, возникающую из-за того, что человек упускает опыт, который может поддержать или даже улучшить его Я-концепцию.

Кроме того, существует модель I-PACE (от англ. *person affect cognition execution*), которую можно перевести на русский язык как модель «человек-эмоции-когниции-исполнение» [1]. В рамках данной модели СУВ рассматривается как когнитивное искажение, связанное с проблемным использованием интернета. Согласно этой модели, СУВ возникает в результате взаи-

модействия личностных, аффективных и когнитивных факторов. Например, люди с высокой тревожностью или депрессией чаще испытывают СУВ, что, в свою очередь, усиливает их зависимость от социальных сетей [4]. Модель I-PACE подчеркивает, что СУВ может выступать посредником между психопатологическими симптомами и проблемным использованием интернета.

Еще одним подходом к обоснованию феномена страха упущенных возможностей служит теория социального сравнения, разработанная Леоном Фестингером. Вышеназванная теория предполагает, что люди обладают врожденным стремлением оценивать себя через сравнение с другими. Так, люди часто судят о себе, и, согласно Л. Фестингеру, один из основных способов, с помощью которого они это делают, – это социальное сравнение [3]. Разнообразные интернет-платформы предоставляют обилие легкодоступной информации о других людях, что создает новые возможности для вовлечения в процессы социального сравнения. Пользователи видят тщательно отобранные и идеализированные образы жизни других, что может привести к искаженному восприятию реальности. Таким образом, чрезмерно позитивные самопрезентации, распространенные на платформах социальных сетей, могут провоцировать возникновение СУВ, негативно влияя на удовлетворенность жизнью, общее настроение и самочувствие пользователей. При этом вовлеченность в социальные сети и зависимость от них лишь усиливаются [5].

Наконец, относительно новое направление в исследовании феномена страха упущенных возможностей было предложено в работе М. Милявской и соавторов [6]. Так, страх упущенных возможностей рассматривается с точки зрения теории принятия решений. В этом контексте М. Милявская и ее коллеги предполагают, что феномен страха упущенных возможностей проявляется в условиях наличия широкого спектра доступных видов деятельности и опыта, особенно социального характера. Данное состояние усугубляется неопределенностью относительно «наилучшего» выбора и сожалением о неиспользованных вариантах. Однако, в отличие от сожаления, которое возникает после принятия решения и осознания того, что альтернативный выбор мог бы оказаться более удачным, страх упущенных возможностей может проявляться даже при уверенности индивида в том, что он сделал «наилучший доступный выбор» на данный момент.

Анализ современных научных исследований свидетельствует о том, что на сегодняшний день не существует единого подхода к объяснению механизмов, лежащих в основе феномена страха упущенных возможностей. Несмотря на это, большинство ученых согласны с тем, что СУВ является сложным и многомерным явлением, которое активно исследуется в связи с влиянием социальных сетей на психоэмоциональное состояние людей. Это подчеркивает необходимость дальнейшего изучения СУВ для более глубокого понимания его природы и последствий. Более того, СУВ обладает неоднородной структурой, в составе которого выделяют два основных компонента: когнитивный и поведенческий [1].

Когнитивный компонент представляет собой когнитивный аспект тревоги, возникающей из-за осознания, что другие люди могут иметь доступ к опыту, недоступному для конкретного человека. Это состояние провоцирует навязчивые размышления о потенциально упущенных возможностях и социальных ситуациях, в которых индивид не смог участвовать. Такие мысли часто приводят к эмоциональному дискомфорту и ощущению неполноценности.

Поведенческий аспект выражается в активном стремлении узнавать о жизни окружающих, как в виртуальной, так и в реальной среде. Такое поведение выступает своеобразным механизмом снижения тревожности и поддержания социальных связей, позволяя человеку избежать ощущения изоляции и страха что-то упустить. Однако подобные действия можно сравнить с компульсивными ритуалами, характерными для обсессивно-компульсивного расстройства: они временно облегчают тревогу, но в долгосрочной перспективе могут быть неэффективными или даже деструктивными. Таким образом, хотя такое поведение и помогает справляться с внутренним напряжением, оно не всегда способствует адаптации и может усугублять чувство зависимости от внешних источников информации.

Изучение страха упущенных возможностей представляет собой актуальную задачу современной психологии. Результаты исследования в данной области могут способствовать более глубокому пониманию механизмов влияния социальных сетей, а также помочь в разработке стратегий коррекции данного феномена. Это, в свою очередь, может привести к улучшению психоэмоционального благополучия и повышению качества жизни в условиях современного общества. Кроме того, важным направлением является разработка профилактических мер и программ психологической поддержки. Например, программы, направленные на снижение тревожности и повышение самооценки, демонстрируют свою эффективность в уменьшении выраженности страха упущенных возможностей [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ардисламов В., Кляхина П., Шаипова Э. Адаптация русскоязычной версии опросника страха упущенных возможностей // Психологические исследования. 2024. Т. 17, № 96. С. 1–21.
2. Еремин Р. А. Осознанность как стратегия совладания с «синдромом упущенной выгоды» в социальных сетях // Новые психологические исследования. 2023. Т. 3, № 2. С. 7–25.
3. Корбут А. Социальное сравнение и некоторые концепции личности // Психологические и психоаналитические исследования. 2017. С. 206–212.
4. Elhai J. D., Yang H., Montag C. Cognitive-and emotion-related dysfunctional coping processes: Transdiagnostic mechanisms explaining depression and anxiety's relations with problematic smartphone use // Current Addiction Reports. 2019. Vol. 6. С. 410–417.
5. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out / A. K. Przybylski [et al.] // Computers in human behavior. 2013. Vol. 29, N 4. P. 1841–1848.
6. Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO / M. Milyavskaya [et al.] // Motivation and emotion. 2018. Vol. 42, N 5. P. 725–737.
7. Zhang Z., Jiménez F. R., Cicala J. E. Fear of missing out scale: A self-concept perspective // Psychology & Marketing. 2020. Vol. 37, N 11. P. 1619– 1634.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ ЛИЧНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Ю. Ю. Клименко

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

89834650667@mail.ru

В современном обществе стресс является скорее нормой, чем исключением. Поэтому формирование такого качества как жизнестойкость актуально и значимо. Под натиском стресса и социальных ожиданий индивиду важно иметь и сохранять возможность эффективно реагировать на возникающие неблагоприятные обстоятельства. Но что же следует понимать под этим феноменом? Согласно мнению его основоположников, Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди, жизнестойкость – это такое умение личности справляться со стрессовыми ситуациями, при котором остается возможным сохранять внутреннюю сбалансированность, не снижая при этом уровень успешности деятельности. С Мадди выделил три сравнительно автономных компонента жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска. Под первым подразумевается включенность человека в текущие дела и жизнь в целом. Контроль, согласно концепции Мадди, – это умение бороться с вызовами, которые встают перед человеком. В противовес выступает беспомощность. И принятие риска – это осознание личностью любого опыта как важного, а также понимание того, что риск – это неизбежная часть жизни. «Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности» [4, с. 179].

Обобщая вышесказанное, жизнестойкость – это «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса» [4, с. 178]. Это комбинированное свойство. Жизнестойкость также подразумевает под собой адаптацию к травмирующим событиям, с помощью которой человек растет как нравственно, так и духовно. Она дает индивиду возможность совладать собой в трудных жизненных ситуациях.

О повышенном интересе к феномену жизнестойкость свидетельствуют множественные труды отечественных и зарубежных ученых. Так, впервые в аппарат отечественной психологической науки понятие жизнестойкость ввел Д. А. Леонтьев. Проблему жизнестойкости исследовали и другие отечественные учёные, такие как Б. Г. Ананьев, Л. А. Александрова, Е. А. Евтушенко и др.

К примеру, Е. А. Митрофанова под понятием жизнестойкость понимает «вовлеченность в жизненные события, управление процессами собствен-

ной жизни, самостоятельность, вера в собственные силы, чувство «я могу». Включает в себя когнитивный, аффективный и регулятивный компоненты. Жизнестойкость развивается в течении жизни. Влияние на формирование жизнестойкости оказывают отношения с родителями, наличие разных жизненных ситуаций» [5, с. 22].

М. А. Одинцова под жизнестойкостью понимает «альтернативу виктимности; жизнестойкость предполагает не только адаптацию, но и транс-адаптацию» [6, с. 117].

В зарубежных исследованиях, помимо Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди, значительный вклад в формирование понятия жизнестойкость внесли И. Солкана, Дж. Сикора, П. Томанек. В своих исследованиях они обнаружили, что «высокие показатели жизнестойкости и низкий уровень тревожности снижают физические реакции в ответ на стресс-факторы, доказав, что таким образом жизнестойкость способна влиять на ресурсы» [9, с. 28].

Следует важным отметить, что анализ мнений разных ученых относительно понятия жизнестойкость показал, что этот феномен находится на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной психологии и прикладной области психологии стресса и совладания с ним.

Как показывают исследования, жизнестойкость – это такое качество личности, которое можно формировать и увеличивать. Большую роль на уровень жизнестойкости играет детство человека, но даже при неблагоприятной детской среде и низких показателях жизнестойкости, над ней можно работать, тем самым повышая компоненты жизнестойкости и ее общий уровень.

Одним из способов увеличения жизнестойкости личности является повышение психологической гибкости человека. Понятие психологической гибкости ввёл профессор Стивен Хейс, один из создателей терапии принятия. По его мнению, психологическая гибкость человека – это способность установить контакт с опытом здесь и сейчас, полностью и без защиты. Психологическая гибкость – это качество, которое позволяет человеку оставаться в контакте с собой и с другим в момент возникновения трудных мыслей и чувств. Развитая психологическая гибкость способствует более широкому и целостному взгляду на возникающие жизненные ситуации.

Феномен человеческой гибкости привлекал внимание исследователей еще с древних времен. Например, древнегреческий философ Демокрит определял человека как «животное, от природы способное ко всякому учению и имеющее помощником во всем руки, рассудок и умственную гибкость» [8]. Сократ положил начало философской диалектике, основным положением которой являлась гибкость мышления использующих ее субъектов.

Феноменология гибкости включает в себя достаточно большой спектр. С одной стороны гибкость содержит в себе психологические категории, такие как особенности психики, способности, с другой стороны также включает в себя вопросы социальной, например адаптация, и иных сфер практического приложения психологии, такие как успешность, лидерство, управление, и т. д.

Анализ трудов, посвященных проблеме гибкости, показал, что существует два подхода к построению ее структуры. В одном случае гибкость определяется как сложносоставное свойство личности. Так, например, по мнению Т. Ю. Тодышева «личностная гибкость состоит из трех взаимодействующих подсистем: когнитивной, эмоциональной и ценностно-смысловой» [7]. Н. С. Ефимова приводит структуру педагогической гибкости как «гармоничное сочетание трех ее видов: эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой» [1]. Л. Завалкевич подразделяет «личностную гибкость на эмоциональную, познавательную и поведенческую гибкость» [2]. В другом случае гибкость представляется как характеристика отдельных подуровней личности. Как отмечает Т. Е. Левицкая, «гибкостью обладают когнитивный, мотивационный, эмоциональный и другие подуровни личности» [3].

Обобщая вышесказанное, психологическая гибкость – это умение беспристрастно воспринимать любые свои внутренние ощущения, даже если они неприятные, быть открытым ко всем своим чувствам, как положительным, так и отрицательным и принимать их.

Высокий уровень психологической гибкости личности является важным инструментом для быстрой адаптации к изменениям, на которые человек не может никак повлиять. Психологическая гибкость также позволяет оставаться в контакте с настоящим моментом и продолжать действовать в соответствии с долгосрочными целями, не поддаваясь сиюминутным импульсам.

Развитию психологической гибкости могут служить практики осознанности, способствующие развитию навыка умения быть в настоящем моменте, не погружаясь в мысли о прошлом или будущем. Также важным является принятие эмоций; не подавлять свои чувства, а проживать и принимать их. Еще одним ключевым пунктом является определение жизненных ценностей, это позволяет лучше понимать, что для человека действительно важно, а что нет. Цели должны быть реалистичные, гибкие, но конкретные, исходящие из ценностей. Социальная поддержка также играет важную роль в формировании психологической гибкости личности.

Как уже упоминалось выше, понятия жизнестойкость и психологическая гибкость неразрывно связаны между собой. Пилотное исследование двух этих феноменов установило заметную положительную, статистически значимую ($p = 0,0307$, $p < 0,05$) корреляцию. В выборке приняли участие 30 чел., по критерию «люди, работающие во фрилансе». Исследование подтвердило гипотезу о взаимосвязи феноменов жизнестойкости и психологической гибкости.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что профилактические меры, направленные на повышение психологической гибкости, неизменно улучшат и показатель жизнестойкости, и наоборот. Будущие исследования будут нацелены на более глубокое понимание механизма взаимодействия между жизнестойкостью и психологической гибкостью, а также планируется изучить влияние других факторов на эту взаимосвязь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимова Н. С. Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя : дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
2. Завалкевич Л. Э., Косик В. В. Гибкость как предпосылка эффективности менеджера // Персонал. 2002. № 10.
3. Левицкая Т. Е. Изучение гибкости мышления как личностного ресурса психического здоровья школьников, обучающихся в традиционных классах и классах компенсирующего обучения : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М. : Смысл, 2011. 680 с.
5. Митрофанова Е. Н. «Два мужества» в концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1, Психологические и педагогические науки. 2018. № 1. С. 17–26.
6. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости : учеб. пособие. М. : Флинта, 2015. 292 с.
7. Тодышева Т. Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности менеджеров // Педагогика и психология. 2009. № 6.
8. Щекалов И. А. Лекции по философии. URL: http://www.gumfak.ru/ilos_html/lecture/content.shtml
9. Solcava I., Sykora J. Relation between Psychological Hardiness and Physiological Response // Homeostasis in Health & Disease. 1995. Vol. 36, Is. 1. P. 25–34.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПОКОЛЕНИЯ Z

А. С. Климович

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
abnormal.law@mail.ru*

Сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что современный ребенок не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад. Особенности развития современных детей напрямую связаны с индустриальными и технологическими процессами в мире. Ребенок с пеленок окружен всевозможными приборами: музыкальными игрушками, планшетами, компьютерами, мобильными телефонами. Дети легко и быстро разбираются в гаджетах, девайсах, компьютерных играх.

В 1991 г. американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом была создана теория поколений, согласно которой каждые 20–25 лет рождается новое поколение людей, имеющих черты характера, привычки и особенности, которые выделяют их на фоне всех остальных и затем повторяются у будущих поколений.

Теория поколений предполагает, что у людей, которые родились в одно время, пережили похожий опыт в детстве, будут одинаковые ценности. И эти ценности будут отличать их от людей других поколений.

Поколение Z живет в мире двоемыслия: понимание реальных жизненных проблем вступает в противоречие с активными попытками правительства построить позитивный образ новой. Поколение Z – первое настоящему цифровое поколение: современные дети с годовалого возраста осваивают планшеты и смартфоны. Ведь информацию они черпают в основном из Сети, играют в игры онлайн, общаться предпочитают в соцсетях или при помощи мессенджеров. Опираясь на мнение сторонников и представителей теории поколений, поколение можно описать как группу людей, рожденных в определенный хронологический период, оказавшихся под влиянием одних событий и особенностей воспитания, с подобными ценностными ориентациями. То, что для предшествующих поколений представлялось технологиями будущего, поколение Z принимает в своём настоящем. Их можно охарактеризовать переходным поколением из одной эпохи в другую. Начиная с первых дней жизни, они оказываются вовлеченными в условия интернет-среды и интернет-коммуникации, поэтому постижение информации, посредством этих же цифровых технологий, происходит значительно быстрее, чем овладение чтением и письмом. Наличие компьютера и виртуальной жизни являются неотъемлемыми требованиями современного общества, которому поколение Z с удовольствием соответствует.

Молодежь является социальной группой, которая, во многом, является индикатором любых изменений, она склонна к экспериментам, чаще меняет имиджи, ее представления более гибкие, в том числе и представления о гендерных нормах и отношениях. Однако сама молодежная среда в настоящий момент крайне неоднородна, гендерные нормы и соответствующие им роли могут существенно отличаться.

Что касается вопросов гендерного характера, то в современной литературе трактуется несколько концепций гендера. Этот термин отражает социальные, культурные, психологические особенности взаимоотношений между разными полами, их положением, интересами, потребностями, тактикам. Гендер – это совокупность различий в ролях, эмоциональных характеристик между мужским и женским, поведением. Общепринятые в обществе половые нормы и стандарты в некоторой степени устанавливают психологические качества, способности, варианты деятельности, специальности людей в зависимости от их биологического пола. При этом половые роли не имеют универсального содержания и значительно различаются в различных обществах. В этом значении являться мужчиной или женщиной обозначает совершенно не расположение определенными природными качествами, а выполнение той или другой роли.

Гендерные конфликты, как межличностные проявления, свойственные современным юношам и девушкам, представлены теми феноменами, которые не редко встречаются. В поле зрения психологов и социологов, занимающихся гендерными проблемами. Понятие «гендерная роль» – одно из основных в курсе «Гендерная психология», так как неразрывно связано с

проблемами гендерной социализации, гендерных стереотипов и гендерных отношений. В прикладном значении данная тема дает ключ к осознанию таких психологических проблем, как межличностные и внутриличностные ролевые конфликты [1, с. 34].

Относительно свойств личности и темперамента сегодня психологи с уверенностью могут сказать, что девушки более общительны, активны, эмпатичны и заботливы, а юноши более автономны, настойчивы, авторитарны и интеллектуальны. Девушки, как правило, превосходят юношей во всем, что связано с языком (девочки начинают раньше говорить, обладают большим объемом словарного запаса, строят более сложные и разнообразные предложения); они имеют большую склонность к любви и привязанности, более эмоциональны, среди них чаще встречаются социальные лидеры. Юноши чаще являются инструментальными лидерами, их самооценка зависит от успехов предметной деятельности, более стабильна и в целом выше женской [2, с. 479].

Межличностные отношения юношей с самого раннего детства выглядят более активными и предметными, но в то же время более соревновательными и конфликтными, чем у девушек. При этом для юношей содержание совместной деятельности важнее, чем индивидуальная симпатия к партнерам. Юношеские отношения отличаются большей эмоциональной сдержанностью. Девушки свободнее и полнее (в том числе вербально) выражают свои чувства и эмоции, у них раньше возникает потребность делиться с кем-то своими переживаниями, а также способность к эмпатии [3, с. 77].

Выделяет четыре главных различия в психологии юношей и девушек. Первое касается того, что юноши имеют тенденцию к независимости, а девушки ставят акцент на взаимозависимость. Девушки в большей степени социально ориентированы, четче осознают те хрупкие связи, которые объединяют людей и делают их общение более доверительным. Юноши же стремятся к независимости через избегание зависимости. Подобные различия в поведении юношей и девушек генетически никак не обусловлены, не являются врожденными, представляют собой результат обучения, убеждения, воспитания, социализации, ожиданий со стороны взрослых, конформности к социальным нормам; чаще всего не осознаются ни взрослым, ни ребенком.

На поведение и отношение девушек и юношей воздействуют, как известно, две вещи: психофизиологические аспекты и половые стереотипы. Кроме того, влияние стереотипов оказывается более мощным, так как психофизиологические аспекты могут являться компенсированными индивидуальными свойствами. Конструкции же, которые сформированы под влиянием среды, сменить.

Юношеский возраст характеризуется взаимопроникновением мышления и речи. Юноши и девушки стремятся мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями, самоанализом, относительно свободно

размышляют на нравственные, религиозные, политические и другие темы. Им легко дается способность делать общие выводы на основе частных посылок, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок (индуктивный и дедуктивный тип мышления). Бурное развитие и становление абстрактно-логического мышления приводит к тому, что в юношеском возрасте начинает доминировать потребность оперировать абстрактными категориями, которые в этом возрасте легко усваиваются. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов. Данный феномен, у юношей выступает более рельефно, что обусловлено спецификой гендерных психических различий [4, с. 39].

Бурный рост сознания и самосознания приводит к расширению сферы осознаваемого и углублению знаний о себе, людях и окружающем мире. Следствием этого является изменение мотивации основных видов деятельности: те виды деятельности, которые прежде выполняли ведущую роль, начинают себя изживать и отождествлять на второй план, возникают новые виды деятельности, меняется их иерархия, начинается новая стадия психического развития [5, с. 240].

Рост самосознания, определяет рост требований лиц юношеского возраста к окружающим людям и к самим себе, усиление степени их критичности и самокритичности, повышения требований к моральному облику и нравственным качествам своего микроокружения.

В общении, у юношей и девушек формируются коммуникативные способности – умение вступить в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В ходе самоопределения, попыток разобраться в окружающем мире и в самом себе, лицами юношеского возраста осуществляется поиск смысла жизни вообще и своей жизни в частности. В результате у них формируются не только убеждения и взгляды, но и мировоззрение – взгляд на мир в целом, система убеждений, выражающих отношение человека к миру и его главные ценностные ориентации. В юношеском возрасте созревают когнитивные и личностные предпосылки мировоззрения. И от того насколько этот процесс будет благополучно протекать, зависит то, насколько мировоззрение будет правильно и глубоко отражать объективный мир, будет истинным или ложным, научным или религиозным, материалистическим или идеалистическим, прогрессивным или реакционным, оптимистическим или пессимистическим, насколько личность сможет определить свою социальную ориентацию. Основной отличительной особенностью нового поколения – это клиповое мышление. Клиповость – это способность краткого и красочного восприятия окружающего мира посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовостей или в другом аналогичном виде [6, с. 465].

Ведущую роль в формировании «клипового мышления» выполняют, во-первых, средства массовой информации – телевидение и интернет, которые широко применяют приемы «клиповой» эстетики, формируя человека, обладающего новым визуальным восприятием. Во-вторых, засилье мобильной связи.

«Клиповое мышление» – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. В связи с этим намечается такая тенденция – неспособность многих людей системно воспринимать информацию, системно мыслить и, соответственно, излагать свои мысли. Клиповое сознание вошло в наших детей и необходимо найти пути и возможности грамотного его применения как в образовательном процессе так во всех жизненных аспектах. Чтобы вычленив краткую информацию, картинку обрывка мира, в дальнейшем передавать фундаментальные знания.

У поколения Z «клиповость» проявляется более ярко и связано это, во-первых, с тем, что они находятся «на виду» у педагогов, требующих от них читать первоисточники, конспектировать, и когда они этого не делают, начинается поиск интерактивных методов обучения и воздействия; во-вторых, с глобальной информатизацией общества и невероятно ускорившимся за последний десяток лет темпом обмена информацией, которая вселяет в подростка уверенность в быстром простом решении сложной для него задачи: зачем идти в библиотеку, чтобы взять, когда достаточно открыть интернет источник, найти, скачать из сети и посмотреть. Клиповое мышление предполагает упрощение. Теряется способность к анализу и выстраиванию длинных логических цепочек. С другой стороны, клиповое мышление может использоваться как защитная реакция организма на информационную перегрузку. Сегодняшние дети не умеют строить проблемную коммуникацию и вообще перестают ценить живое общение. Например, они все меньше понимают, как относиться к преподавателю и зачем он вообще нужен, поскольку компьютер ответит на любые вопросы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А–Я) : пер. с англ. А. Ребера. М. : АСТ : Вече, 2001.
2. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Кпечиной СПб. : Питер, 2003. 479 с. : ил. (Практикум по психологии).
3. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы : учеб. пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2001.
4. Иванова Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Эксперимент и инновации. 2011. № 6. С. 37–42.
5. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. Для психолога. М. : Просвещение, 1989.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 465 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. А. Корнева

*ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет
гражданской авиации»
Москва, Россия
katens.korneva.05@gmail.com*

Поколение Z, родившееся в период с 2000 г., сейчас становится значительной частью рабочей силы на рынке труда. Работодатели все чаще сталкиваются с вызовами, связанными с их уникальными предпочтениями и потребностями. Понимая и зная основные психологические поведенческие характеристики данного поколения, работодатель сможет успешно сотрудничать с работниками, повысить уровень их вовлеченности, удовлетворенности и продуктивности, находить способы стимулирования трудовой отдачи, а также подобрать комфортные условия труда. В условиях жесткой конкуренции за таланты важно выявить и внедрить те методы, которые помогут создать привлекательную рабочую атмосферу, что в конечном итоге способствует успеху организации.

Целью данной статьи является исследование и анализ ключевых психологических поведенческих характеристик и качеств людей, относящихся к поколению Z. Исследование направлено на выявление эффективных методов взаимодействия с ними, что поможет работодателям не только привлечь, но и удержать талантливых сотрудников, способствуя тем самым устойчивому развитию организаций.

Теория поколений – это концепция, предполагающая, что каждое поколение людей имеет уникальные характеристики, ценности, убеждения и поведенческие особенности, которые определяются их социальной и исторической средой. [1]

Основой данной теории является утверждение того, что системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются. Это связано с тем, что ценности человека формируются не только в результате семейного воспитания, но и под влиянием общественных событий, всего контекста, в котором он находится в период взросления. Формирование ценностей происходит согласно данной теории примерно до 12–14 лет. [2, с. 882]

Сейчас в России живут представители следующих поколений (в скобках указаны годы рождений): величайшее поколение (1900–1923) – единичные случаи, молчаливое поколение (1923–1943) – как правило, уже неработающие пенсионеры, поколение беби-бумеров (1943–1963) – среди них встречаются работающие пенсионеры, поколение X (1963–1984), поколение Y (1984–2000), поколение Z (с 2000). [там же, с. 882]

В данной статье особое внимание будет уделено исследованию поколения Z, как одной из значимых составляющих современного рынка труда.

Поколение «Z» – (2000–2020 гг. рождения) – самые старшие представители этого поколения уже являются частью рабочей силы. Если самые молодые представители поколения «Y» знакомились с гаджетами со старших групп детского сада, то поколение «Z» – уже с младенчества. Объем новой информации в современном социуме уже многократно превышает человеческие способности ее усвоить. [3] Трудоспособным зумерам сейчас 15–25 лет, и в нашей стране их, по статистике, 7,2 млн человек. [4]

В рамках данного исследования с помощью Google таблиц был проведен опрос зумеров 17–22 лет, который помог выявить их наиболее характерные отличительные черты. Далее будут представлены некоторые результаты исследования используемых в качестве трудовых ресурсов представителей этого поколения и рекомендации для работодателей по их наиболее эффективному применению.

На рис. 1 видно, что данное поколение предпочитает живое общение или общение через мессенджеры. Зумеры не любят долгих созвонов, информацию предпочитают получать быстро и кратко, что отличает их от предыдущих поколений. Работодателям стоит попробовать такие методы и способы коммуникации, как четкие и короткие сообщения, визуальные элементы, интерактивные встречи, адаптивные каналы общения.

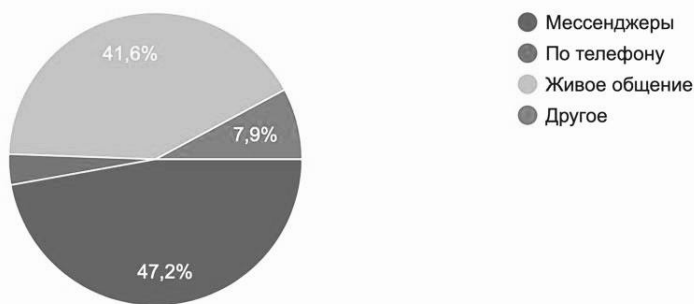


Рис. 1. Анализ ответов респондентов на вопрос «Какой вид рабочего общения вы предпочтете?»

На рис. 2 представлены основополагающие ценности зумеров. Молодое поколение отдает предпочтение карьере и семье. Работодатель должен давать таким сотрудникам возможные пути для самореализации, продвижения по карьерной лестнице. Стоит регулярно отмечать успехи, чтобы сотрудники чувствовали свою значимость и ценность, а также соблюдать баланс работы и личной жизни.

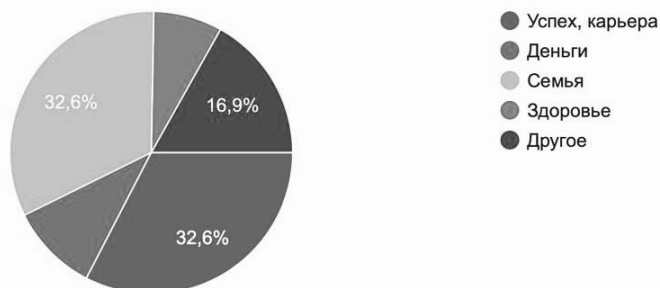


Рис. 2. Анализ ответов респондентов на вопрос «Что для вас важнее всего в жизни?»

Молодое поколение выделяет в себе такие качества, как целеустремленность, многозадачность, честность, гибкость и адаптацию (рис. 3). Работодателям, работающим с зумерами, стоит учитывать эти ключевые качества и использовать их для создания эффективной рабочей среды. С этой целью стоит установить в компании четкие и измеримые цели для сотрудников, предоставить возможность заниматься различными интересными проектами и задачами, создать атмосферу, в которой сотрудники чувствуют себя комфортно, делясь своими мыслями и идеями, позволить зумерам самостоятельно выбирать методы и график работы.

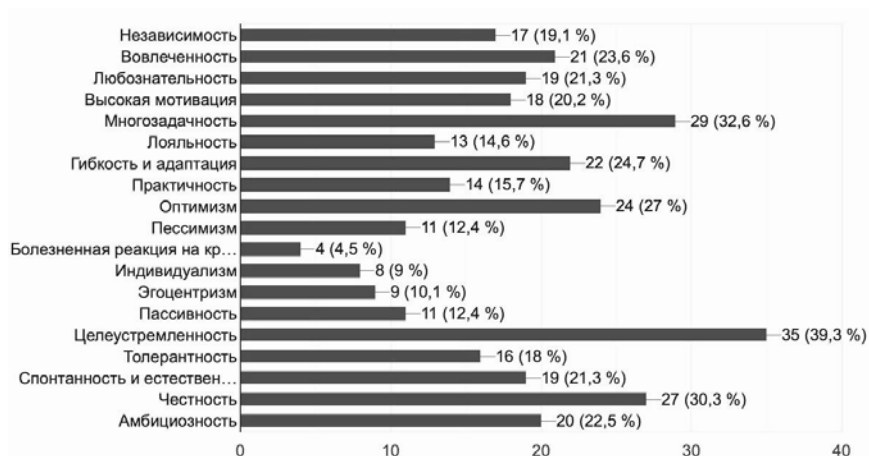


Рис. 3. Анализ ответов респондентов на вопрос «Какие 3 качества лучше всего описывают вас?»

Таким образом, в ходе работы был проведен анализ ключевых психологических характеристик и качеств людей, называемых поколением Z. Данное исследование подчеркивает важность понимания качеств зумеров для успешного взаимодействия с представителями этой категории на рынке труда. Были разработаны некоторые рекомендации по работе с молодым поколением для работодателей: предпочитаемые методы коммуникации, возможность карьерного роста, баланса работы и личной жизни, а также современные подходы к управлению молодыми кадрами на основе их личностного самовосприятия в социуме.

Осознание и применение этих психологических аспектов является ключом к устойчивому развитию организаций в условиях современного динамичного рынка, что открывает новые горизонты для сотрудничества и успешной реализации корпоративных стратегий.

В перспективе исследование может быть продолжено с учетом увеличения количества респондентов, расширения предмета исследования (например, поиска взаимосвязи поколенческих характеристик и выбора профессии, подбора мотиваторов и т. д.), подробного изучения сходств и различий проявлений в труде представителями разных поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория поколений: Чем отличаются зумеры, бумеры, миллениалы, поколения X и альфа // Московский городской университет URL: <https://www.mgpu.ru/teoriya-pokolenij-chem-otlichayutsya-zumery-bumery-millennialy-pokoleniya-x-i-alfa/> (дата обращения: 27.02.2025).
2. Шишкунова В. А. Теория поколения: понятие и характеристика // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2017. Т. 3. С. 882–884.
3. Зайцева Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakovy> (дата обращения: 27.02.2025).
4. Сколько в России зумеров, бумеров и прочих миллениалов. URL: https://pikabu.ru/story/skolko_v_rossii_zumerov_bumerov_i_prochikh_millennialov_7881669#:~:text=Их%20вообще%20принято%20считать%20отдельными,статистике%2C%207%2C%20млн (дата обращения: 27.02.2025).

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ С ПОЗИЦИИ ИДИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А. И. Корытова, Г. С. Корытова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия
gkorytova@yandex.ru*

Понятие «одаренность», зародившееся на заре человеческой цивилизации и рассматриваемое как божественный дар свыше, изначально несло на себе печать некоторой неопределенности и неоднозначности. Известно, что величайший мыслитель Античности Платон в своем знаменитом трактате «Государство» (360 г. до н. э.) проявлявших признаки одаренности детей называл «небесными». Неоднозначность трактовок понятия «одаренность» и его природы с позиций идеалистической и материалистической линий можно обнаружить в философских сочинениях других древних мыслителей (Платон, Демокрит, Аристотель, Сократ, Сенека). Умозрительность понимания феномена одаренности в эпоху Средневековья только усиливалась: считалось, что основу человеческих способностей составляли религиозные чувства и вера в Бога. Однако в пришедший на смену средним векам период Возрождения возникает новая культура, которая предпринимает попытки трансформации богоцентричности, изменяет представления человека о самом себе и своих возможностях. Культ красоты, творчества, героев и необыкновенных личностей позднего Ренессанса постепенно приводит к представлениям об одаренности как о врожденном качестве людей. Как замечает Д. Б. Богоявленская, «в дальнейшем, с развитием науки, Бог отдает эту функцию родителям» [3, с. 15]. После многовекового периода затишья значимым событием в развитии учения о способностях стала запрещенная Ватиканом книга испанского врача Х. Уарте (1529–1588) «Исследование способностей к наукам» (1575), который писал о наследуемости человеческих способностей и дарований.

Стоявшие у истоков становления психологии как самостоятельной науки (вторая половина XIX столетия) ученые-эмпирики не обходили своим вниманием проблемные вопросы одаренности. Признанный «праотцом» этой тематики английский естествоиспытатель Ф. Гальтон (1822–1911), опубликовавший серию научных работ («Наследственный гений», 1869; «Исследование способностей человека и их развитие», 1883), доказывавших межпоколенную передачу способностей, оказался перед необходимостью редуцировать понятие одаренности, «сведя его лишь к интеллекту» [там же, с. 16]. Такое положение дел способствовало бескомпромиссной позиции немецкого психолога В. Штерна (1871–1938), в 1912 г. предложившего способ сегрегации умственно одаренных при помощи коэффициента интеллек-

та IQ и одним из первых высказавшего идею разграничения способностей на общие (интеллектуальные) и частные (специальные). При этом реализованный на протяжении нескольких десятилетий опыт тестирования интеллекта, а также объективные достижения большого числа людей, полученные в разных видах деятельности, убедительно подтвердили, что «творческая отдача человека не всегда зависит от показателя умственных способностей» [Там же, с. 17]. Создание тестов-заданий, ориентированных на диагностику уровня умственного развития («Метрическая шкала интеллекта» А. Бине и Т. Симона (1905), Шкала интеллекта Стэнфорд-Бине» Л. Термена (1916), «Прогрессивные матрицы» Дж. Рейвена и Л. Пенроуза (1936); «Шкалы интеллекта» Д. Векслера (1939) и др.), открыло эру авторитетных исследований, ориентированных преимущественно на изучение структуры интеллекта и описание его конфигуративных моделей, мастерски осуществленных Ч. Спирменом, Л. Терстоуном, Дж. Гилфордом, Р. Кеттеллом, Г. Гарднером и др. Закономерным следствием появления тестов интеллекта в зарубежной психологии первой половины XX столетия стало смещение фокуса проблемы способностей в сторону изучения общих (интеллектуальных) способностей [4].

Дифференциация способностей на общие и специальные активно обсуждалась выдающимся советским психологом Б. М. Тепловым (1896–1965) в рамках проводимых им в конце 1930-х гг. исследований природы музыкальных способностей и их внутренних предпосылок, оформившихся в 1940 г. в одну из первых в СССР докторских диссертаций, защищенных по психологической тематике и заложивших теоретико-методологические и практико-ориентированные основания изучения специальных (профессионализированных) способностей не только в нашей стране, но и в мировой психологической науке [14]. В те же довоенные годы в Советском Союзе берут начало идиографические исследования литературных способностей и литературно-творческой одаренности. Хотя справедливости ради стоит заметить, что первые междисциплинарные исследования литературных способностей и проявлений литературной одаренности (на примерах изучения индивидуально-психологических и личностных особенностей знаменитых писателей) были предприняты более ста лет назад в рамках литературоведения (теории литературы) и выделившейся в тот исторический период в самостоятельную отрасль знания психологической науки (А. И. Белецкий, Г. В. Сегалин, Н. Е. Осипов, Т. К. Розенталь, М. В. Вульф, И. Д. Ермаков, Л. С. Выготский) [9]. «Особое положение русской классической литературы XIX в. способствовало тому, что именно она стала первым видом искусства, который оказался в центре внимания представителей новой науки и подвергся всестороннему психологическому исследованию» [8, с. 162]. Однако начиная с середины 30-х гг. (после выхода в 1936 г. Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов») и до конца 70-х гг. XX в. запрет на использование психологических тестов в системе советского образования вызвал стагнацию в эмпирических исследо-

ваниях психологических феноменов литературных способностей и литературно-творческой одаренности.

Во второй половине 1960-х гг. как в отечественной, так и зарубежной психологии внимание исследователей сосредоточивается на изучении литературных способностей и литературно-творческой одаренности [6]. Показательными моментами в плане интереса к проявлениям литературного творчества и отдельным элементам, прямо или косвенно указующим на литературные способности, стали работы отечественных и зарубежных литературоведов и психологов А. Г. Ковалева, А. Г. Цейтлина, Г. М. Ленобля, Б. С. Мейлаха, М. Арнаудова [1; 5; 10; 12; 15]. Так, в 1960 г. в издательстве Ленинградского государственного университета выходит в свет монография А. Г. Ковалева (1913–2004) «Психология литературного творчества» в которой, пожалуй, впервые представителем психологической науки предпринимается попытка дать определение литературных способностей, в качестве коих имплицировались писательские способности, а именно, способности к литературному творчеству. Ключевыми компонентами таковых способностей с точки зрения А. Г. Ковалева выступают: 1) впечатлительность; 2) наблюдательность; 3) творческое воображение; 4) словесное воплощение. Литературные способности, по мысли ученого, возникают «в результате развития определенных природных врождённых свойств мозговой организации и приобретения необходимых для творческой деятельности обобщенных и стереотипизированных способов осуществления деятельности» [17, с. 15].

Середина 1960-х гг. ознаменовалась проведением Всесоюзного симпозиума по комплексному изучению художественного творчества, состоявшегося в Ленинграде в начале 1963 г. Для совместного обсуждения проблемных вопросов литературно-художественного творчества, его психологических и иных составляющих, в частности, психологических особенностей литературных способностей и литературно-творческой одаренности, на знаковом мероприятии впервые встретились психологи, литературные работники, философы, лингвисты, театроведы, специалисты в области искусствоведения, представители естественных наук. Участниками симпозиума была принята «Программа исследований творческой лаборатории писателя», для реализации которой предполагалось привлечь средства различных областей научного знания, в том числе психологии творчества. Еще одним знаменательным событием того времени стал Круглый стол комиссии по комплексному изучению художественного творчества, проведенный в 1979 г. в Москве на базе Всесоюзного НИИ искусствоведения. В частности, важнейшей темой встречи ученых на этом мероприятии «выступили проблемы упорядочения и развития терминологии, используемой в исследованиях литературы и процессов литературно-художественного творчества» [7, с. 110].

В течение достаточно продолжительного периода времени в отечественной психологии доминировало определение, предложенное в 1972 г. американскими ученым в рамках выполнения задания Департамента обра-

зования США, в соответствии с которым одаренным можно назвать того, кто «по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения» [13, с. 131]. На рубеже XX и XXI вв. проблемные вопросы, касающиеся оперирования категориальным и понятийно-терминологическим аппаратом в области психологии способностей и одаренности, проявили себя с новой силой после опубликования «Рабочей концепции одаренности» [2]. Первоначальный вариант документа был разработан группой ведущих отечественных специалистов в области психологии способностей и одаренности (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Д. В. Ушаков, В. И. Панов, М. А. Холодная, В. С. Юркевич и др.) в 1998 г. по заказу Министерства образования Российской Федерации на средства Федеральной целевой программы «Одаренные дети» в рамках Президентской программы «Дети России» (расширенное и доработанное переиздание «Концепции» вышло спустя пять лет, в 2003 г.). «Рабочая концепция одаренности» являла собой общую позицию ее авторов и определяла единую теоретическую базу на основе фундаментальных положений отечественной психологической науки, современных тенденций мировой психологии и разного рода опыта работы с одаренными детьми. В преамбуле документа было обозначено: «Представление об одаренности, изложенное в данной “Концепции”, в значительной степени расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка: одаренность трактуется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом» [там же, с. 3]. Давая исходное определение одаренности, авторы «Рабочей концепции одаренности» формулируют ее как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [там же, с. 7]. При этом акцент делался на том, что «качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью» [там же, с. 7].

Почти четверть века спустя в отечественной психологии вышел ряд знаковых работ, выполненных академиком РАО В. Д. Шадриковым (1939–2025), в которых с позиции функционального подхода были представлены положения новой психологической теории способностей и построенной на ее основе теории одаренности [16]. Научным психологическим сообществом признается, что «ведущим преимуществом последней является не сведение одаренности к способностям, а такое конструирование их взаимосвязи, когда одаренность рассматривается как качественное новообразование субъекта деятельности, являющееся результатом взаимодействия способностей» [11, с. 43]. При этом способности в теории В. Д. Шадрикова рас-

смаатриваются как свойства функциональных систем, а одаренность «пони-
мается как самостоятельный психологический феномен, имеющий соб-
ственное пространство в психической реальности» [там же, с. 41]. Ставшая
значимым событием в научной психологической жизни последнего десяти-
летия фундаментальная теория, разработанная В. Д. Шадриковым, позво-
ляет преодолеть имеющиеся недостатки современных подходов к изучению
способностей и одаренности. В силу их высокой прикладной значимости в
жизни человека, на современном этапе развития психологической науки
продолжаются активные исследования позиционированных феноменов,
проводимые отечественными (Д. Б. Богоявленская, Д. В. Ушаков
В. И. Панов, А. И. Савенков, В. С. Юркевич, Е. И. Щебланова и др.) и зару-
бежными (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Э. Боно, А. Танненбаум, К. Урбан, Г.
Трост и др.) авторами.

Таким образом, обозначенное выше дает возможность постулировать,
что вновь формулируемые теоретические концепции и методологические
подходы позволяют расширить предметное и содержательное поля исследо-
ваний в области психологии способностей и одаренности, делая актуальны-
ми качественно новые попытки формулировки релевантных дефиниций
специальных способностей, в частности, обеспечивают рассмотрение лите-
ратурных способностей, литературно-творческой одаренности с новых тео-
ретико-методологических позиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества. М. : Прогресс, 1970. 653 с.
2. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюш-кин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич. 2-е изд., расш. Перераб. М. : М-во образования РФ, 2003. 90 с.
3. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 14–21.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 356 с.
5. Ковалев А. Г. Психология литературного творчества. Л. : ЛГУ, 1960. 136 с.
6. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогиче-ского университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.
7. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Профессионально значимые качества личности писа-теля: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования чело-века: психология : материалы VII Сиб. Психол. форума. Томск : Нац. Исслед. Том. Гос. Ун-т, 2017. Ч. 1. С. 108–112.
8. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) // Вестник Том-ского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 162–169.
9. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4 (18). С. 47–58.
10. Ленобль, Г. М. Писатель и его работа: вопросы психологии творчества и писатель-ского труда. М. : Сов. Писатель, 1966. 394 с.
11. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 30–47.

12. Мейлах Б. С. Талант писателя и вопросы творчества. Л. : Сов. Писатель, 1969. 444 с.
13. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М. : Генезис, 2010. 442 с.
14. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. : Наука, 2003. 377 с.
15. Цейтлин А. Г. Труд писателя: вопросы психологии творчества, культуры и техники писательского труда. М. : Сов. Писатель, 1962. 591 с.
16. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М. : ИП РАН, 2019. 274 с.
17. Ященко Е. Ф. Психология специальных способностей. Челябинск : ЮурГУ, 2007. 382 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ДЕПРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В. Ю. Крюкова

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
lera29012000@yandex. By*

Депрессия является серьезной и распространенной болезнью, которая существенно снижает качество жизни, может вызывать серьезные негативные последствия в будущем. Подростки в силу возрастных особенностей особенно уязвимы к депрессии. Неустойчивая самооценка, личностная незрелость, интенсивное давление социума, предъявляющее противоречивые требования к их самоопределению, образу жизни, поведению, внешности и т. д., могут выступать в качестве коррелятов депрессии. Как указывает Е. А. Дурасова, депрессия развивается у лиц с нестабильной самооценкой, теряющих наружную опору, нужную для поддержания устойчивого вида себя [1]. Зарубежные исследователи (С. А. Болдуин, Дж. Хоффманн) также отмечают, что ведущей предпосылкой депрессии считается, постепенное снижение человеком собственной самооценки [2].

Мы предположили, что существует взаимосвязь между самооценкой и депрессией в подростковом возрасте. На подтверждение данного предположения и направлено эмпирическое исследование.

Цель исследования: определить характер взаимосвязи самооценки и депрессии в подростковом возрасте.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Чечерска». В исследовании приняли участие 102 учащихся 9–10-х классов, из них 52 юноши и 50 девушек.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика измерения самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейна (модифицированный А. М. Прихожан), шкала депрессии (А. Т. Бека). В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Спирмена.

В ходе корреляционного анализа выявлены следующие виды взаимосвязи между самооценкой и депрессией у подростков:

– коэффициент корреляции самооценки и депрессии у юношей составил $r = -0,534$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самооценки у юношей, тем менее выражены признаки депрессии, и наоборот, чем ниже уровень самооценки у юношей, тем более выражены признаки депрессии;

– коэффициент корреляции самооценки и депрессии у девушек составил $r = -0,574$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самооценки у девушек, тем менее выражены признаки депрессии, и наоборот, чем ниже уровень самооценки у девушек, тем более выражены признаки депрессии.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить и охарактеризовать взаимосвязь депрессии и самооценки у подростков. В результате корреляционного анализа выявлены статистически значимые взаимосвязи обратного характера между самооценкой и депрессией, как у юношей, так и девушек. Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что подростки, у которых сформировано адекватное отношение к себе, которые умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны, которые позитивно относятся к себе, развито самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности, менее подвержены депрессии. Они активны, пребывают в повышенном или нейтральном настроении, способны получать удовольствие от любых видов деятельности, проявлять интерес к жизни. Уверенность в себе позволяет им регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям, что и профилактирует развитие депрессии. Подростки, уверенные в себе, решительны и тверды, способны находить решения из различных жизненных ситуаций, и принимать логические решения, последовательно их реализовывать. Адекватная самооценка позволяет сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием.

Подростки же с низким уровнем самооценки, для которых характерна излишняя неуверенность в себе, собственных силах, робость, чрезмерная стеснительность, боязнь высказать собственное мнение, негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности, преувеличение неудач, более подвержены депрессии. Они во многих ситуациях проявляют слабую сопротивляемость переживаниям, крайне выраженное чувство долга, слабое чувство юмора и очень серьезное отношение к жизни, нередко впадают из крайности в крайность и легко застревают на малозначимых событиях, в особенности, если они имеют негативный оттенок. У них присутствует депрессивная симптоматика (нарушение сна (относительно слабо выражено), чувство легкого беспокойства, эмоциональная лабильность (неустойчивость настроения), снижение аппетита (не всегда

постоянное), негативное отношение к проблемной ситуации (при отсутствии общего негативного отношения к окружающему миру), стремление подавить отрицательные эмоции, вялость).

Полученные результаты сигнализируют о необходимости оптимизации самооценки подростков, что будет способствовать профилактике развития депрессивной симптоматики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дурасова Е. А. Депрессивные состояния подростков, причины ее возникновения // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 6. С. 72–77.
2. Болдуин С. А., Хофман Дж. П. Динамика самооценки: анализ кривой роста // Журнал молодежи и подростков. 2022. № 31. С. 101–113.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ У БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В. В. Кузьмина, Т. М. Щеголева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
vk260502@gmail.com*

В современных условиях быстрых изменений и большого объема информации особенно актуальна проблема эмоциональной устойчивости и её влияния на эффективность и результаты деятельности человека. Это важно, когда речь идет о предпринимателях и о тех, кто только готовится ими стать.

Будущему молодому предпринимателю, начинающему свой карьерный путь, может быть достаточно сложно адаптироваться к нестабильным условиям, в которых на данный момент находится малый и средний бизнес. Развитие в себе будущими предпринимателями внутренней опоры, позволяющей различать собственные эмоции, анализировать их и использовать данную информацию при последующем принятии решений позволяет подготовиться к изменчивым условиям будущей профессиональной деятельности. Развитие чувствительности к эмоциональному состоянию других людей и умение влиять на эмоции окружающих способствует формированию навыков управления, что является важнейшей частью деятельности будущего предпринимателя.

Анализ исследований по данной теме позволяет нам утверждать о влиянии самооффективности на эмоциональный интеллект, что подтверждает наличие связи между данными понятиями. Будущий предприниматель с высоким уровнем самооффективности будет предрасположен к развитию высокого уровня эмоционального интеллекта, соответственно, он будет более успешен в предстоящих бизнес-проектах и укреплен в формировании своей лидерской позиции.

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и самооффективностью у будущих предпринимателей. В своей работе мы исходили из предположения о том, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и самооффективностью у будущих предпринимателей. В частности, при проведении исследования нами были выдвинуты гипотезы о том, что высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта обнаруживает прямую корреляционную связь с высоким уровнем социальной самооффективности у будущих предпринимателей. А также о том, что высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта обнаруживает прямую корреляционную связь с высоким уровнем деятельностной самооффективности у будущих предпринимателей.

В нашем исследовании испытуемыми выступили студенты-магистры организации НИУ ВШЭ, факультета «Высшей школы бизнеса», обучающиеся по направлению «Маркетинг-менеджмент». Всего в исследовании принимало участие 50 чел., возрастной диапазон испытуемых от 23 до 27 лет.

Для проведения эмпирического исследования нами были выбраны студенты-магистры, обучающиеся программам, связанным с дальнейшим управлением и ведением бизнес-проектов. После окончания обучения такие студенты с большей вероятностью могут построить свою карьеру в должности топ-менеджеров крупных компаний или стать руководителями собственного бизнеса, следовательно, можно предполагать, что студенты таких направлений являются потенциальными будущими предпринимателями.

В проведенном исследовании мы опирались на концепцию эмоционального интеллекта Дж. Мэйера и П. Сэловея [7], на концепцию эмоционального интеллекта Д. Гоулмана [1], а также на двухкомпонентную модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина [5]. При изучении проблемы взаимосвязи эмоционального интеллекта и самооффективности в качестве опорной концепции мы использовали социально-когнитивную теорию А. Бандуры [3].

Для проведения исследования в работе был применен следующий комплекс методик: опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина [4]. Опросник эмоционального интеллекта К. Петридеса и А. Фернхема [6], шкала самооффективности Дж. Маддукса и М. Шеера в адаптации А. В. Бояринцевой и Р. Л. Кричевского [2; 3].

В ходе корреляционного анализа данных с использованием коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена было выявлено, что уровень межличностного эмоционального интеллекта обнаруживает прямую взаимосвязь с уровнем социальной самооффективности у будущих предпринимателей ($r = 0,726$, при $p \leq 0,01$), это позволяет говорить о том, что будущим руководителям бизнес-проектов и топ-менеджерам, которые обладают навыками понимания, распознавания и управления чужими эмоциями, более свойственно качественное выстраивание долгосрочных отношений и установление прочных контактов. Уровень внутриличностного эмоционального ин-

теллекта обнаруживает прямую взаимосвязь с высоким уровнем деятельностной самооффективности у будущих предпринимателей ($r = 0,716$, при $p \leq 0,01$), поэтому мы можем заключить, что навык управления и контроля над собственными эмоциями, а также бережное отношение к проживанию собственных эмоций позволяет быть более дисциплинированным в процессе работы и более ответственно и трезво подходить к принятию важных решений, что является важным в деятельности будущего руководителя и предпринимателя.

Таким образом, роль эмоционального интеллекта и самооффективности в предпринимательской деятельности является важным фактором, влияющим на становление будущего предпринимателя и его успех в выстраивании карьерной деятельности, а значит, изучению данной проблемы стоит уделить внимание в дальнейших исследованиях по данной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоконов О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 22 с.
2. Бояринцева А. В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя : дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 249 с.
3. Кричевский Р. Л. Самооффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47–52.
4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. 2004. С. 29–36.
6. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен : материалы Первой междунар. науч.-практ. Конф. М. : Смысл, 2000. С. 25–35.
7. Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. New York : Baywood Publishlnt C°, 1999. 127 p.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

С. О. Кукушкина

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»
Томск, Россия
lana. Kukushkina. 2002@mail.ru*

Психологическое благополучие подростков является многомерным феноменом и включает в себя оценку уровня раскрытия потенциальных возможностей, удовлетворенности жизнью и позитивное функционирование. В самом общем смысле психологическое благополучие тесно связано с другими видами благополучия, такими как эмоциональное, физическое, социальное, профессиональное и общественное. Его определение характеризуется высокой самооценкой и уверенностью в своих способностях; способностью к эффективному преодолению препятствий и способностью к адаптации, что обеспечивает успешное функционирование личности в различных сферах жизни [2].

Что касается факторов, которые способствуют психологическому благополучию подростков, то, прежде всего, они могут быть объективными, такими как уровень экономического и социального развития общества и состояние системы образования и здравоохранения. Другие же являются субъективными: позитивные эмоции, удовлетворенность разными сторонами жизни, возможность контролировать и осуществлять свои намерения в соответствии с личностными смыслами и ценностями [1].

Одним из самых значимых факторов благополучия и ощущения счастья является удовлетворенность отношениями с другими. Позитивные социальные взаимодействия закрывают наши потребности в автономии, компетентности, связанности с другими и чувства принадлежности, что, в свою очередь, формирует чувство психологического благополучия [3].

Совместная деятельность может дать ответы на задачи развития в подростковом возрасте и раскрыть творческий потенциал личности. Поэтому она призвана создавать условия для последовательного овладения различными видами деятельности и опытом интеллектуальной, социальной, физической активности.

«Совместная деятельность – это организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры» [4, с. 213].

Состояние совместной деятельности – это форма социального взаимодействия, когда два или более индивидов работают вместе для достижения общей цели, при этом их действия взаимосвязаны, скоординированы и направлены на общий результат. Это состояние, требующее сотрудничества, коммуникации, взаимопонимания и распределения ролей. Совместная

деятельность играет огромную роль в обеспечении психологического благополучия подростков, поскольку именно в этот период формируются важные социальные навыки, самооценка и чувство идентичности.

Совместная деятельность оказывает значительное влияние на развитие личности. Она способствует развитию познавательной активности и интеллектуальных умений (расширению мировоззрения через участие в факультативах, консультациях специалистов; совершенствованию абстрактного мышления, логической памяти, внимания, воображения), формированию универсальных учебных действий (готовности к самообразованию в различных видах деятельности; получению новых знаний в процессе выполнения производительных мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения), развитию личностных качеств (устойчивого стремления к познанию; таких черт характера как целеустремленность, настойчивость, ответственность, самостоятельность) [5].

Чтобы оценить степень выраженности психологического благополучия подростков в детском оздоровительном лагере, было проведено пилотажное исследование. Для этого был использован следующий пакет диагностических методик:

1. Шкала субъективного благополучия (Г. Перуэ-Баду) (адаптация М. В. Соколовой).
2. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (О. А. Сычев и др., 2018).
3. Опросник проявлений психологического благополучия подростков (ППБП) (В. И. Моросанова и др., 2018).

В пилотажном исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте 12–17 лет, пребывающих в детском оздоровительном лагере.

В результате применения обозначенных психодиагностических методик и статистической обработке полученных данных, можно сделать следующие выводы:

Результаты по Шкале субъективного благополучия говорят об умеренном эмоциональном комфорте испытуемых: они не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением.

По результатам применения Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью школьников можно сделать вывод о том, что у подростков преобладает удовлетворенность жизнью по шкале «друзья», а меньше всего выражена удовлетворенность жизнью по шкале «учителя». Общий средний балл удовлетворенности жизнью – 106, что превышает средние нормативные значения.

На основе результатов по Опроснику проявлений психологического благополучия подростков (ППБП) было выявлено, что у подростков преобладает психологическое благополучие по шкале «общительность», а меньше всего выражено психологическое благополучие по шкале «душевное равно-

весие». Общий средний балл проявлений психологического благополучия – 92, что также превышает средние нормативные значения.

Таким образом, исходя из результатов пилотажного исследования, можно сделать вывод о том, что подростки, пребывающие в детском оздоровительном лагере, имеют средний уровень удовлетворенности жизнью и психологического благополучия. Также для участников исследования характерен умеренный эмоциональный комфорт и низкий уровень душевного равновесия, что говорит о потенциальных «мишенях» для психологической работы.

В рамках проведения дальнейшего исследования планируется увеличить количество участников исследования для выделения групп подростков в соответствии со стадиями подросткового возраста. Далее планируется разработка программы психологического сопровождения совместной деятельности подростков в детском оздоровительном лагере с целью обеспечения устойчивого состояния психологического благополучия и эмоционального комфорта подростков.

Совместная деятельность является важным фактором, влияющим на психологическое благополучие подростков. Правильно организованная и поддерживающая совместная деятельность способствует развитию социальных навыков, формированию позитивной самооценки, снижению стресса и тревоги, а также формированию чувства принадлежности и ответственности. Проведенное пилотажное исследование показывает, что есть зона для роста психологического благополучия и эмоционального комфорта подростков. Поэтому важно создавать условия для организации качественной и благоприятной совместной деятельности, которая будет способствовать гармоничному развитию подростков и их психологическому благополучию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батина Е. В., Куба Е. А. Образовательные факторы психологического благополучия старших подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 5–10.
2. Герасименко Д. Н., Ермакова Е. С. Особенности психологического благополучия и жизнестойкости подростков // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы. 2022. С. 3–6.
3. Гордеева Т. О., Сычев О. А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 85–104.
4. Козмирова Г. М. Основные направления исследования совместной деятельности в отечественной психологии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 3 (39). С. 210–215.
5. Логвинова М. И. Социально-психологические условия совместной деятельности современных молодежных групп // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4(60). С. 661–670.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ДОБРАЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е. А. Курако

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

www.kurako.e@mail.ru

Актуальность исследования эмоционального интеллекта связана с вопросом о соотношении мышления и эмоций как одного из самых давних, сложных и не однозначных в психологии. Своеобразие проблематики, связанной с анализом взаимоотношений эмоций и мышления, заключается в отсутствии четких представлений о месте эмоций в мышлении, и мышления в эмоциях. Изучение проблемы находится на пересечении этих сфер. На разных исторических этапах возникало свое понимание роли эмоций в мышлении, соотношение эмоций и познавательных процессов и их взаимовлияния. Проблема эмоциональной культуры человека оставалась актуальной на протяжении всей истории человеческого общества. Многих интересовал вопрос, почему люди с обычными знаниями и навыками достигают в своей жизни таких социальных высот, которые предназначены для людей с высоким уровнем интеллекта.

Современное общество предъявляет высокие требования не только к профессиональной успешности, но и к коммуникативным и личностным качествам будущего романтического партнера. В то же время государственная молодежная политика Республики Беларусь направлена на формирование у подрастающего поколения установки на создание крепкой семьи. Развитый эмоциональный интеллект может выступать одной из предпосылок формирования адекватных ролевых ожиданий от будущего брачного партнера.

Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи эмоционального интеллекта и добрачных представлений старшеклассников было проведено исследование, базой для которого стала ГУО «Средняя школа № 30, г. Гомеля». Испытуемыми стали 70 учащихся 10 классов, средний возраст испытуемых 16 лет. В качестве методов диагностики применялись тест эмоционального интеллекта Люсина, опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова), коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате проведенного психодиагностического исследования старшеклассников по методике «Тест эмоционального интеллекта Люсина» можно сделать следующие выводы:

1. По шкале межличностного эмоционального интеллекта низкие показатели установлены у 49 % опрошенных старшеклассников, средние показатели выявлены у 33 % респондентов, высокие показатели выявлены продемонстрировали 19 % испытуемых. Чем выше у индивида показатель по

шкале межличностного эмоционального интеллекта, тем выше способность осознавать, распознавать и контролировать эмоции других людей.

2. По шкале внутриличностного эмоционального интеллекта низкие показатели выявлены у 56 % опрошенных, средние показатели установлены у 34 % респондентов, высокие показатели выявлены у 10 % испытуемых. Чем выше у индивида показатель по шкале межличностного эмоционального интеллекта, тем выше способности к выявлению и управлению собственными эмоциями, умению вызвать у себя то или иное эмоциональное состояние.

3. По шкале понимания эмоций низкие показатели установлены у 49 % опрошенных старшеклассников, средние показатели выявлены у 36 % респондентов, высокие показатели выявлены у 16 % испытуемых. Подросток с высоким значением по данной шкале – это подросток, способный к пониманию эмоций может её распознать у себя или у другого человека; идентифицировать эмоцию, найти для неё словесное выражение; понять факторы, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

4. По шкале управления эмоциями низкие показатели выявлены у 41 % опрошенных, средние показатели установлены у 41 % опрошенных старшеклассников, высокие показатели продемонстрировали 18 % испытуемых. Подросток с высоким показателем управления эмоциями – подросток способный к управлению эмоциями может контролировать их интенсивность, внешнее выражение, и даже произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

5. Низкий уровень общего эмоционального интеллекта установлен у 44 % опрошенных старшеклассников, средний уровень общего эмоционального интеллекта выявлен у 37 % опрошенных старшеклассников, высокий уровень эмоционального интеллекта продемонстрировали 19 % опрошенных. Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем больше сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

Таким образом, по результатам исследования можно утверждать, что для большинства старшеклассников характерны низкие и средние показатели по всем шкалам, высоких показателей установлено крайне мало. Полученные данные свидетельствуют о том, что у старшеклассников в целом наблюдается низкий уровень развития эмоциональной культуры и эмоционального интеллекта.

По результатам исследования старшеклассников методикой «Ролевые ожидания и притязания в браке» (Волкова А. Н., Трапезникова Т. М.), было установлено следующее:

– по шкале интимно-сексуальной ценности высокие показатели выявлены у 49 % опрошенных старшеклассников. Это означает, что для них сексуальная гармония выступает важной предпосылкой семейного счастья.

Средние показатели выявлены у 29 % испытуемых, низкие показатели установлены у 23 % респондентов;

- по шкале личностной идентификации у 36 % опрошенных выявлены низкие баллы. Это значит, что для них не важны общие с партнером интересы, потребности, ценностные ориентации и времяпрепровождение, большую ценность имеет автономия. Средние показатели выявлены у 39 % респондентов, высокие показатели продемонстрировали 26 % опрошенных старшеклассников;

- по шкале хозяйственно бытовой ценности высокие показатели выявлены у 46 % опрошенных. Это значит, что у них достаточно высокие требования к вовлеченности партнера в повседневную жизнь и к его навыкам и способностям, связанным с хозяйством. Средние показатели выявлены у 30 % респондентов, низкие показатели установлены у 24 % опрошенных;

- по родительско-воспитательской шкале низкие баллы установлены у 33 % опрошенных старшеклассников, что говорит о незначимости в будущем партнере материнских (отцовских) качеств. Средние показатели выявлены у 34 % респондентов, высокие показатели выявлены у 33 % испытуемых;

- по шкале ценности социальной активности низкие показатели установлены у 24 % респондентов, т. е. для них не важно, будет ли будущий партнер иметь серьезные профессиональные интересы и играть активную социальную роль. Средние показатели выявлены у 50 % опрошенных, высокие показатели выявлены у 26 % испытуемых;

- по эмоционально-психотерапевтической шкале низкие баллы установлены у 34 % опрошенных старшеклассников. Это значит, что для них не имеет значения, возьмет ли партнер на себя роль эмоционального лидера в семье, когда речь идет о коррекции психологического климата в семье, оказании морально-эмоциональной поддержки и создании «психотерапевтической атмосферы». Средние показатели выявлены у 43 % респондентов, высокие показатели выявлены у 23 % опрошенных испытуемых;

- по шкале ценности внешней привлекательности высокие показатели выявлены у 56 % опрошенных старшеклассников, т. е. для них характерно сильное желание иметь внешне привлекательного партнера. Средние показатели выявлены у 31 % испытуемых, низкие показатели установлены у 13 % опрошенных респондентов,

Таким образом, в соответствии с полученными данными можно утверждать, что для большинства старшеклассников в будущем партнере наиболее важными являются внешняя привлекательность и удовлетворенность в интимно-сексуальной сфере. Более низкие показатели выявлены по шкалам хозяйственно бытовой ценности и ценности социальной активности. Наименее важными являются личностная идентификация, родительско-воспитательские отношения и эмоционально-терапевтическая ценность брака.

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и добрачными представлениями старшеклассников был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате статистического анализа данных было установлено наличие слабой прямой взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и шкалой ценности личностной идентификации ($r_{\text{эмп}} = 285 > r_{\text{кр}} = 0,235$ при $p = 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта у старшеклассников, тем больше у них проявляется установка на личностную идентификацию с брачным партнером, они чаще ожидают общности интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения и др. По всем остальным исследуемым параметрам значимых взаимосвязей выявлено не было.

Иными словами, проводя мероприятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта, можно способствовать развитию ценности личностной идентификации с будущим брачным партнером.

Таким образом, в результате проведенного исследования была подтверждена гипотеза о прямой взаимосвязи эмоционального интеллекта и добрачных представлений старшеклассников, но эта взаимосвязь слабая. Гипотеза исследования подтвердилась частично.

НАПРАВЛЕНИЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫМ КРИЗИСОМ ПОСЛЕ РАЗВОДА

Е. А. Литвинова

*Москва, Россия
e. katerina.litvinova@yandex.ru*

В современной России проблема разводов является по-прежнему актуальной, так как на протяжении последних тридцати лет динамика количества разведенных семей нестабильна: на 1 тыс. чел. Населения в 2002 г. разводы достигли наивысшего показателя 5,9; 2020 г. характеризовался значительным снижением до показателя 3,8; но в дальнейшем наблюдается негативная тенденция роста. Так, в 2023 г. показатель достиг 4,7, а это 683 796 зарегистрированных случаев [3]. Ситуация развода как для мужчины, так и для женщины, особенно в первые месяцы или годы создает ряд негативных психологических последствий. Как отмечают М. А. Адреева и Л. Г. Жданова, к ним относятся: отрицание, озлобленность, депрессия. Кроме того, исследователи указывают на возникновение психосоматических заболеваний у бывших супругов, вызванные переживаниями и негативными эмоциями [1]. Ряд исследований (Е. И. Барышева [2], Н. В. Головки [5] и др.) демон-

стрируют риск возникновения экзистенциального кризисного состояния как результат неспособности решить текущую проблему.

Как отмечает В. Н. Васина, «в мире психологии, экзистенциальный кризис – это момент, когда индивидуум задается вопросами о смысле своего существования. Это не просто поиск идентичности, это стремление к пониманию, что делает нашу жизнь значимой и ценной» [4, с. 233]. М. Эндрюс предлагает в рамках концепции экзистенциального кризиса рассматривать данное понятие в качестве «периодов замешательства и повышенной тревожности, когда человек пытается решить проблему и найти ответ на вопрос: “Кто я?”» [8, с. 104]. Д. А. Дудек выделяет следующие признаки «наступления экзистенциального кризиса: 1) признаки, типичные для любых кризисов: нарушение сна, нарушение обыденного режима дня, изменение привычек, сниженное настроение, проблемы при коммуникации; 2) специфические признаки: повышенная тревожность, возникновение страха смерти, потеря жизненных целей, чувство бессмысленности и одиночества» [6, с. 172]. Тем самым экзистенциальный кризис после развода предполагает переосмысление жизненных целей, которое сопровождается переживаниями, негативными эмоциями, возникает чувство опустошенности.

Одним из эффективных и научно доказанных способов выхода из экзистенциального кризиса выступает «когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) – совокупность методов работы с психикой, основанная на идее о влиянии» мыслей человека на его эмоциональное состояние» [7, с. 134]. Метод КПТ активно используется в частной практике онлайн-психологов. Ключевыми направлениями работы по методике КПТ выступает:

- предотвращение отчаяния;
- поиск нового смысла жизни;
- формирование стратегии сохранения самооценки;
- развитие внутренней опоры и соответственно способности опираться на собственные силы.

Предотвращение отчаяния с применением методики КПТ происходит через выявление причин его возникновения. После этого следует работа на уровне мышления и эмоциональной реакции. Иными словами применяется такая техника как распознавание негативных мыслей, а затем происходит отработка формирования позитивного взгляда на будущее, поиска лучших примеров выхода из сложившейся ситуации.

Затем важно обратить внимание на поиск нового смысла жизни через определение жизненных целей, задач. В процессе терапии клиент вспоминает о своих увлечениях, интересах, положительных семейных практиках, о которых ранее не вспоминал, не придавал значение. На данном этапе происходит обсуждение маленьких шагов к достижению поставленных целей.

На основании результатов поиска нового смысла жизни происходит формирование стратегии сохранения самооценки, что предполагает работу с клиентом, у которого ярко проявляется экзистенциальный кризис после

развода. Повышение самооценки необходимо потому как, клиенты часто задают себе утвердительные вопросы и не могут на них самостоятельно ответить: «Я теперь никому не нужна (не нужен)... У меня нет никаких шансов на новую жизнь... Кому я такой нужен?.. Все такие счастливые, а я что?..» Происходит снижение интереса к своей внешности, депрессивные состояния сохраняются в отношении карьеры и личностного роста. Поэтому важно идентифицировать негативные убеждения и заменить их на более сбалансированные и реалистичные. В рамках КПТ следует проводить работу с такими когнитивными искажениями как катастрофизация и обобщение своей ситуации через обучение навыкам самосострадания.

После успешного применения КПТ по первым трем направлениям следует развитие внутренней опоры. Внутренняя опора предполагает способность клиента после развода опираться на собственные силы, ведь ранее приходилось действовать совместно с партнером (плечом к плечу). Особенно сильно проявляется чувство опустошенности, когда супружеские отношения были длительными, характеризовались в целом как положительные, супруг (супруга) брал на себя много обязанностей. Поэтому необходимо клиенту научиться управлять стрессом и приобрести навыки самостоятельного принятия решений. Терапия направлена на создание нового распорядка дня, приобретение здоровых привычек, навыков расслабления.

Таким образом, возникновение экзистенциального кризиса после развода несет в себе ряд негативных последствий и может привести к нежеланию вступать в дальнейшем в любые семейные отношения. Своевременное обращение к психологу и применение когнитивно-поведенческой терапии позволит постепенно отчаяние сменить на умиротворение и найти новый смысл жизни, осознать перспективы своего будущего, обратиться к внутреннему «Я» и вспомнить свои прежние интересы, возможно, открыть для себя что-то новое. Формирование стратегии сохранения самооценки и развитие внутренней опоры повышает уверенность в себе. Практика показывает, что использование когнитивно-поведенческой терапии позволяет выйти из экзистенциального кризиса после развода и вступить в безболезненные новые отношения с перспективой на создание крепкой семьи, где царит взаимопонимание, уважение и любовь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева М. А., Жданова Л. Г. Психологические последствия для членов семьи после развода // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1, № 4(5). С. 229–231.
2. Барышева Е. И. Кризисная ситуация развода: контент-анализ переживаний женщин // The Scientific Heritage. 2018. С. 56–59.
3. Браки и разводы. Федеральная служба государственной статистики URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 25.02.2025).
4. Васина В. Н. Экзистенциальные кризисы: особенности оказания помощи // Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. Конф, Калуга, 30–31 мая 2024 г. Калуга : Калуж. Гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2024. С. 233–236.

5. Головкин Н. В., Сагатов Г. С. Психологические аспекты развода в семье: причины и последствия // *Universum: психология и образование*. 2023. № 12(114). С. 23–25.
6. Дудек Д. А., Яценко Т. Е. Экзистенциальные кризисы личности и современного общества в эпоху постмодерна: сущностные и контекстуальные характеристики // *Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований* : сб. Ст. Междунар. студ. Науч.-практ. Конф. Нижний Тагил, 14 марта 2024 г. М., 2024. С. 171–177.
7. Коренченко Я. А., Тимофеев Н. С. Основные понятия о методах когнитивно-поведенческой терапии // *Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе* : сб. науч. ст. V Всерос. науч.-практ. Конф. Курск, 10 окт. 2023 г. Курск : Унив. Кн., 2023. С. 134–137.
8. Andrews M. The Existential Crisis // *Behavioral Development*. 2016, Vol. 21, N 1. P. 104–109. DOI:10.1037/bdb0000014

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К ДРУГОМУ И ЛИЧНОСТНОЙ АУТЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Б. Е. Морозов

*ФГБОУ ВО «Иркутский Государственный университет»
Иркутск, Россия
borisssss1601@gmail.com*

В современном быстромеменяющемся мире встает множество преград для развития личности. С одной стороны, мобильность человека повысилась, но, с другой, он стал более одинок. Люди – социальные существа, которые не могут жить друг без друга, но сегодня общества человек ставит свое я на первое место и для Другого места уже нет. Это обуславливает важность понимания, как способность быть самим собой, аутентичность влияет на отношение к Другому, связаны ли они вообще.

Теоретический анализ литературы показал, что аутентичность личности и ее отношение к Другому является предметом исследования экзистенциальной, постмодернистской и диалогической парадигм. Наиболее же разработанными теориями отношения к другому в отечественной науке является теория жизненных отношений Е. Б. Старовойтенко [4; 5] и концепция личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» Е. В. Рягузовой [3]. Е. Б. Старовойтенко развивает идею о человеческом мире С. Л. Рубинштейна, где предполагается, что мир развивается при пересечении и динамике предметных и личностных связей, при этом они приобретают статус общественного. Отношения личности к миру и жизни реализуются актами сознания, самосознания, рефлексии, деятельности, самостоятельности и непрерывно возобновляют связь «Я – Другое». Автор указывает, что «Другим» для личности может выступать любой объект ее внешней или внутренней активности (вещи, люди, человек, свойства, состояния, процессы), а в ходе взаимодействия и взаимного проникновения ее «Я» и объектов активности данная связь эволюционирует во все более сложные отношения «Я (Другое) – Другое (Я)» и «Я (Другое в Я) – Я (Я в Другом)». В концепции Е

В Рягузовой описываются три координатные оси интересубъективного пространства «Я-Другой»: «Я – Другой в социуме (реальный Другой)», «Я – Другой в культуре (символический Другой)» и «Я – Другой как часть Я (персонализированный Другой)». Три оси образуют три сферы интересубъективного пространства: социокультурную, экзистенциально-культурную и социально-экзистенциальную. В социокультурной сфере – важным фактором для личности выступают тексты, нормы, правила сообщества, которые создали другие. Социально-экзистенциальная сфера – это сфера, в которой есть реальный Другой, который может стать участником диалога, создать или перевернуть привычные способы мировосприятия. Экзистенциально-культурная сфера является фундаментом для качественных изменений и развития Я-концепции, рефлексии, ценностных ориентаций личности и всей ее смысловой сферы. Концепция Е. В. Рягузовой является социально-психологической, она выделяет два вида взаимодействия «Я – Другой»: «Я – ингрупповой Другой» и «Я – аутгрупповой Другой». Взаимодействие «Я – ингрупповой Другой» понимается как взаимодействие с реальным другим в малой группе, который разделяет ценности, нормы личности, но при этом имеет некоторые отличия, например, личностных характеристик. Взаимодействие «Я – ингрупповой Другой» понимается как взаимодействие с другим из чужой малой группы, при этом на него накладываются стереотипы малой группы. Репрезентации «Я – ингрупповой Другой», «Я – аутгрупповой Другой» отражают социально и культурно закрепленные стереотипы, являются достаточно устойчивыми, но изменяются в зависимости от социально-политической и социокультурной ситуации.

На основе данных теорий, а также некоторых положений В. Н. Мясищева [2] и Ф. Е. Василюка [1] мы определяем отношения к другому как связь человека с человеком, так и с культурой.

При анализе литературы по проблеме аутентичности мы выделили две парадигмы: гуманистическую и экзистенциальную. В гуманистической парадигме аутентичность определена как совокупность черт, аутентичная жизнь, отсутствие самоотчуждения и принятие внешнего влияния [8]. По нашему мнению, недостатком данной модели является утверждаемая ею – крайняя форма индивидуализма, следствием чего является пренебрежение отношениями с другими для развития личностной аутентичности. Даже категория принятие внешнего влияния предполагает, что человек, принимая его, снижает свою аутентичность. Экзистенциальная модель, напротив, рассматривает отношения с другими как подлинные [9].

В экзистенциальной парадигме аутентичность рассматривается как совокупность 4 элементов: осознанность, поведение, отношения и непредвзятость. Осознанность – знания человека о психологических особенностях своей эмоционально-мотивационной сферы. Непредвзятость означает, что человек способен воспринимать самую различную информацию, без каких-либо защит. Аутентичное поведение человека соответствует его ценностям,

предпочтениям и потребностям, в отличие от «ложного», которое осуществляется, чтобы угодить другим, получить вознаграждение, избежать наказания, прославить или осудить себя и других. Аутентичное поведение предполагает соответствие самому себе, своим целям, ценностям, в отличие от просоциального или эгоистичного, где в одном случае становится полное удовлетворение другого, а во втором – самого себя. И последний компонент это – ориентация на отношения с другими людьми, где ценностью выступает подлинность и искренность в общении и деятельности с другими.

На основе анализа научных представлений об аутентичности личности мы понимаем ее как способность непредвзято воспринимать негативную информацию о себе, вести себя в соответствии ценностям и быть подлинным с другими.

Мы предполагаем, что отношения с другими и личностная аутентичность взаимосвязаны. В доступной нам литературе не обнаружено исследований, проверяющих эту гипотезу. Несколько схожее по тематике исследование представлено В. В. Столиным, который выделил 4 варианта соотношения уважения и отношения к другому [6]. Первый вариант – это вариант соответствующий наиболее развитой личности, где высокое уважение к себе предполагает такое же уважение к другому. Второй – вариант, в котором личность, чтобы поддерживать уважение к себе, отделяет себя от другого. Третий вариант – это когда личность не уважает себя и чувствует антипатию к другому. Последний вариант предполагает бессознательное неприятие себя, при этом все сочетается с благоволением или пиететом перед другим.

Выдвинутую гипотезу мы предполагаем проверить на выборке студентов – их включенность в формальную группу позволит выявить взаимосвязь личностной аутентичности с отношением к другим. Исходя из периодизации Э. Эриксона [7] и работ отечественных психологов, мы выделили значимых других для развития личности в этот период, ими в период студенчества являются сокурсники, преподаватели и романтический партнер. С помощью полученных в процессе теоретических положений мы уточним исследовательские гипотезы нашего исследования.

Таким образом, проблема взаимосвязи отношения к другому и личностной аутентичности у студентов является актуальной проблемой современной психологии, которая требует дальнейшей разработки и конкретизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М. : МГППУ : Смысл, 2003. 240 с.
2. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. : Ин-т практ. Психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.
3. Рягузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Саратов : Науч. Кн., 2011. 304 с.
4. Старовойтенко Е. Б. Модели жизненных отношений личности в контексте психологии С. Л. Рубинштейна // Философия России второй половины XX века: С. Л. Рубинштейн / под ред. К. А. Абульхановой. М. : РОССПЭН, 2009. С. 346–379.

5. Старовойтенко Е. Б. Отношения личности: Философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–37.
6. Столин С. С. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 284 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. СПб. : Питер, 2006. 448 с.
8. Kernis M. H., Goldman B. M. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research // Advances in Experimental Social Psychology. 2006. Vol. 38. P. 283–357. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38006-94](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38006-94)
9. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale / A. M. Wood, P. A. Linley, J. Maltby, M. Baioussis, S. Joseph // Journal of Counseling Psychology. 2008. Vol. 55, N 3. P. 385–399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Т. А. Парфенова¹, О. И. Бурцева²

¹ГБУ ДПО СО «Региональный социопсихологический центр»

Самара, Россия

²ГАПОУ ТО «Тобольский медицинский колледж им. Володи Солдатова»

Тобольск, Россия

parfenovasgpi@mail.ru

Современное общество сталкивается с вызовами, которые ставят под сомнение устоявшиеся ценностные ориентиры. Глобализация, технологические изменения и миграционные процессы приводят к переосмыслению привычных традиций и норм. В этом контексте важно осознать, что ценностные ориентации не являются статичными; они подвержены влиянию времени и изменений в обществе. Исследования показывают, что культурная идентичность и приверженность традициям становятся необходимыми для социальной целостности, особенно в условиях неопределенности молодежи.

В условиях обострения международных отношений вопросы сохранения духовно-нравственных ценностей молодежи становятся особенно актуальными. Традиционные ценности служат основой для формирования общественного согласия и солидарности, предотвращая разобщенность и радикализацию, все это актуализирует вопрос исследования ценностных ориентаций современной молодежи, их динамики.

Уделяя внимание ценностным ориентациям молодежи, мы не только сохраняем наследие предыдущих поколений, но и создаем фундамент для будущего развития общества.

Ценности играют ключевую роль в формировании общественного сознания, определяя приоритеты и цели, которые влияют на поведение и деятельность людей. Они формируют основу для принятия решений, выбора жизненного пути и взаимодействия с окружающим миром. Важность ценностей подчеркивается тем, что они способны объединять людей, создавая общую систему ценностей и норм, которые служат основой для развития об-

щества. Формирование ценностных ориентаций и ценностей является сложным и многогранным процессом, который включает в себя влияние различных факторов, таких как культура, история, социально-экономические условия и личный опыт. В современном мире, где наблюдается глобализация и взаимодействие различных культур, формирование ценностей становится еще более сложным и многогранным процессом [3, с. 237].

Ценностные ориентации, будучи важнейшими компонентами личной структуры, не только формируют индивидуальный взгляд на мир, но и служат основой для принятия решений в различных жизненных ситуациях. Они являются результатом взаимодействия личных и социальных факторов, уникальным переплетением опыта, культуры и окружающей среды.

В процессе социализации индивид осваивает систему ценностей, которые становятся мерилom для оценки событий и явлений. Эти ориентиры помогают не только в определении жизненных целей, но и в формировании социальных связей, обеспечивая чувство принадлежности к определенной группе. Важно отметить, что ценностные ориентации не статичны; они могут изменяться в ответ на новые переживания и обстоятельства, что отражает динамичность личностного роста.

Кроме того, ценностные ориентации играют ключевую роль в процессе социальной адаптации, позволяя личности находить приемлемые способы взаимодействия с окружающей средой. Таким образом, они становятся не просто рамками для оценки значимости, но и активными средствами реализации жизненных целей, обеспечивая гармонию между внутренним миром и внешней реальностью [4, с. 83].

Таким образом, ценностные ориентации личности формируют базу для понимания ее социального поведения и взаимодействия с окружающим миром. Они служат не только мотивационным катализатором, но и определяют, как индивид воспринимает различные социальные ситуации. Как отмечает Б. Г. Ананьев, первичные личностные свойства, такие как общественный статус и роли, играют важную роль в данной динамике, формируя основу для устойчивых шаблонов поведения. В. А. Ядов подчеркивает, что личность, как система диспозиций, структурируется иерархически, причем вершина этой структуры – система ценностей, которая направляет поступки и решения индивида. Эта иерархия показывает, что ценности не существуют изолированно, а находятся в постоянном взаимодействии с потребностями и мотивациями индивида, что требует учета контекста социальных условий. Л. Г. Здравомыслов подводит к мысли, что ценности, возникшие в результате исторического и социального прогресса, имеют большое значение для осознания индивидуальных интересов. Разделение труда и развитие духовного производства привели к усложнению системы ценностных ориентиров, что позволяет говорить о сложной сети взаимосвязей между личностью и обществом [2, с. 30]. Эти аспекты подчеркивают важность изучения ценностных ориентаций как неотъемлемой части социальной психологии.

С целью изучения ценностных ориентаций современной молодежи инициативной группой ученых было проведено исследование среди студентов 1–3-х курсов средне-профессиональных учебных заведений (ГАПОУ ТО «ТОБМК», ГБПОУ СО «СГТСТД») городов Самара, Тобольск. В качестве диагностической методики использовалась методика исследования ценностных ориентаций автора М. Рокича. В исследовании приняли участие 82 студента обоего пола в возрасте от 15 до 17 лет.

Для анализа мы условно объединили ранги ценностей в три подгруппы: группа высших рангов, группа средних рангов и группа низших рангов.

Среди терминальных ценностей группы высших рангов первое место занимает ценность «Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)», на втором месте – «Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)», на третьем – «Здоровье (физическое и психическое)», на четвертом – «Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)», на пятом – «Развитие (работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование)», на шестом – «Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)».

В группу средних рангов попали такие терминальные ценности, как «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)», «Наличие хороших и верных друзей», «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)», «Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)».

В группу низких рангов вошли такие терминальные ценности, как «Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)», «Интересная работа», «Красота природы и искусства», «Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)», «Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)», «Творчество (возможность творческой деятельности)».

Среди инструментальных ценностей группы высших рангов первое место занимает ценность «Независимость (способность действовать решительно, самостоятельно)», на втором месте – «Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», на третьем – «Жизнерадостность (чувство юмора)», на четвертом – «Образованность (широта знаний, высокая общая культура)», на пятом – «Твердая воля (работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование), на шестом – «Терпимость (ко взглядам и мнениям других)».

В группу средних рангов попали такие инструментальные ценности, как «Исполнительность (дисциплинированность)», «Непримиримость к недостаткам к себе и других», «Ответственность (чувство долга, умение дер-

жать слово)», «Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)», «Честность», «Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)».

В группу низких рангов вошли такие инструментальные ценности, как «Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах», «Воспитанность (хорошие манеры)», «Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)», «Рационализм (Умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное, рациональное)», «Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)», «Чуткость (заботливость)».

Значимых различий между ответами студентов из разных колледжей не было зафиксировано, однако, интересным образом распределились ответы между юношами и девушками, к примеру, среди терминальных ценностей на первом месте у девушек – «Счастье других», тогда как у юношей – «Продуктивная жизнь». Такое распределение терминальных ценностей не типично для молодежи 5-ти летней давности, мы можем предположить, что популяризация ценности «Счастье других» связано социальной обстановкой и возросшим психологическим напряжением, тревожностью в обществе [1, с. 71]. По всей вероятности, социальная обстановка в мировом сообществе отразилась и на инструментальных ценностях молодых людей, таким образом большую значимость для юношей и девушек представляют люди независимые и смелые, что в совокупности представляет амплуа «героя». Интересным и неожиданным оказалось расположение инструментальной ценности «Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)», что характеризует современную молодежь, как «финансово уверенную к себе», поскольку высокие требования, как правило, возникают в обществе нестабильном экономически. Тревожным фактом остается расположение ценностей интимно-личностного характера – семейные отношения, любовь, дружба, в ряду средних рангов, что актуализирует серьезную необходимость пересмотра подходов к работе по формированию базовых ценностей молодежи и нашего общества в целом.

Проведенное нами исследование не претендует на исчерпывающее. Исследование ценностных ориентаций современной российской молодежи необходимо продолжать для качественной и плодотворной работы по формированию традиционных российских ценностей общества в условиях социальной напряженности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крошкина М. С. Ценностные ориентации студентов в условиях социокультурных изменений российского общества (на примере обучающихся Государственного университета управления) // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 11(67). С. 71–75. DOI: 10.24158/spp.2019.11.11. EDN LBALJN.
2. Кудрявцева Е. Ю. Проблема изменений ценностных ориентаций молодежи в современном обществе // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. Конф., посвящ. 75-летию

Горно-Алт. Гос. ун-та. Горно-Алтайск, 15 февр. 2024 г. Горно-Алтайск : Горно-Алт. Гос. ун-т, 2024. С. 30–34. EDN FEWZOD.

3. Пищагина Ю. А., Стебляк В. В. Исследование ценностных ориентаций молодежи в современной России // Научные исследования молодых учёных : сб. ст. XXVI Междунар. науч.-практ. Конф. Пенза, 15 янв. 2024 г. Пенза : Наука и просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 237–240. EDN OXORYE.

4. Шулепко М. А. Ценностные ориентации студентов российского вуза в условиях цифровизации // Homo Holistic: человек целостный : сб. науч. ст. Челябинск, 23 мая 2024 г. Челябинск : Юж.-Урал. Гос. ун-т (нац. Исслед. Ун-т), 2024. С. 83–89. EDN GZKYVF.

К ПРОБЛЕМЕ НАУЧНОГО ВКЛАДА Г. Г. ШПЕТА В ПСИХОЛОГИЮ

А. М. Пенькова

ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»

Иркутск, Россия

Antrenkova@yandex.ru

Густав Густавович Шпет – это выдающийся философ, психолог, переводчик, специалист в области логики, эстетики, языкознания и теории искусства.

В настоящее время уникальной разносторонней личности и многогранной деятельности ученого посвящено много научных работ. Философско-психологические воззрения Г. Г. Шпета раскрываются в трудах таких современных ученых, как Т. Д. Марцинковская, М. С. Гусельцева, В. П. Зинченко, Л. Ф. Баянова, Н. С. Полева, Е. А. Найман и др. [2; 3; 5; 7; 10; 11].

В рамках историко-психологического подхода, опираясь на представления о трехаспектной структуре развития науки (М. Г. Ярошевский) системный подход в истории психологии (В. А. Кольцова), уровневую субъектную концепцию детерминации и развития отечественной психологии (О. А. Артемьева), правомерно рассуждать о научном вкладе Г. Г. Шпета в психологию с позиции логико-предметного, социально-исторического и персоналистического аспектов психологического познания [1; 6].

Творческое наследие ученого имеет несомненную научную, историческую и художественную ценность. На протяжении своего жизненного пути Г. Г. Шпет стремился к формулированию комплексной концепции понимания мира, нахождения связи человека, проявлений его душевной жизни и культуры, анализу личности и его включение в социально-культурное пространство с точки зрения междисциплинарных и межпредметных связей, а также разработке вопросов теории, истории и методологии психологической науки.

Ученый рассматривал психологию, как описательную, эмпирическую науку, безусловным образом включенную в бытие и основанную на определенной философской системе [7]. «Творчество Шпета с самого начала отли-

чало стремление к созданию универсальных научных методологических принципов, объясняющих данные не только гуманитарных, но и естественных наук» [7, с. 4]. Причем своей исследовательской задачей Г. Г. Шпет видел разработку методологии гуманитарного познания именно для психологии. Соглашаясь с важностью эксперимента и развития естественно-научной психологии, он считал, что, с одной стороны, психология не может обойтись без определенной философской системы, а с другой стороны, задачами психологии должны быть описание законов психической жизни, душевных явлений, выяснение содержания сознания [5].

Научно-психологический путь Г. Г. Шпета прослеживается, начиная с момента активного участия в психологическом семинаре Г. И. Челпанова в Киеве. В 1907 г. он переезжает в Москву, и этим же годом датируется его рукопись «Работа по психологии», в которой он отстаивает логическую несостоятельность физиологической психологии, обосновывает реальность психического [5]. «Г. Г. Шпет не противопоставляет дух природе, а включает его в природу и признает душевные явления такими же естественными явлениями, как и остальные в природе – явления материи, жизни и т. д.» [Там же, с. 73]. В Москве же Г. Г. Шпет становится членом Московского психологического общества, где он развивает мысль о безусловной «природной» связи философии и психологии и сохранении своего значения последней и после отделения из философии [4]. Будучи участником Московского лингвистического кружка и сотрудничая с В. К. Поржезинским, Р. О. Якобсоном и др., ученый занимается исследованиями философии языка, отношений между языком и культурой, а также работает в области теории литературы. Вопросы становления культурного сознания, взаимосвязи человека и культуры, национального самосознания и изучение различных проявлений душевной жизни человека, в том числе этнических переживаний, приводят Г. Г. Шпета к решению создать кабинет этнической и социальной психологии на базе факультета общественных наук Московского университета [8; 9]. Также, накопленные философские, художественные и психологические изыскания Г. Г. Шпета и его коллег легли в основу создания Российской академии художественных наук (с 1927 г. – Государственной). В ГАХН в годы ее существования Г. Г. Шпет являлся и вице-президентом академии, и председателем философского отделения, и активным докладчиком на научных семинарах отделений академии. Фокус научных интересов Г. Г. Шпета, а именно, междисциплинарный характер проблемы «Человек и культура», раскрывался с исследовательских ракурсов различных отделений и секций (социологическое, философское, психофизическое; секции литературная, театральная, изобразительного искусства и т. д.) [11].

Научные достижения в области истории и методологии психологии находят так или иначе свое отражение на разных этапах научной профессионализации Г. Г. Шпета. Так, в диссертации Л. Ф. Баяновой в том числе описывается влияние немецкой философско-психологической мысли на

развитие идей ученого, ее трансформацию с учетом специфики отечественных философских воззрений [2]. В работе М. С. Гусельцевой в рамках курса в историю становления культурно-психологического знания упоминается взаимодополнительный характер ряда культурно-психологических проектов В. Вундта, В. Дильтея, А. А. Потебни, Г. Г. Шпета, в частности, коррекция типологического метода Г. Г. Шпета историко-генетическим методом А. А. Потебни [3]. В периоды увольнения из Московского университета, закрытия кабинета этнической и социальной психологии, запреты на преподавание, ученый изыскивал новые возможности для реализации и методологического обеспечения своих ведущих психологических направлений – концепции социального бытия, проекта этнопсихологии.

В работах исследователей Г. Г. Шпет отмечается, как чрезвычайно скрупулезный и последовательный ученый, внимательный и доброжелательный преподаватель. Кроме того, результаты анализа литературы демонстрируют значимость коллективного творчества, а также научного сообщества, в которое был включен Г. Г. Шпет на протяжении первой трети XX в. Так, это иллюстрируется наличием «оппонентного круга» ученых ГАХН, коллег по Психологическому обществу, реализацией преемственности – в период преподавания в Московском университете в его круг входили ученики [7; 11]. Вместе с тем о становлении научной психологической школы Г. Г. Шпета как таковой почти не говорится.

В трудах ученых, пусть в неравной пропорции, так или иначе освещаются логико-предметный, социально-исторический и персоналистический аспекты научного творчества Г. Г. Шпета. Наряду с этим, возникает вопрос о необходимости целостного изучения наследия ученого в единстве этих трех аспектов.

Теории и воззрения Г. Г. Шпета носят «вневременной», «сквозной» характер [3]. Благодаря неустанному поиску новых межпредметных связей, своеобразия научной деятельности и «творческой интуиции» ученого, в наши дни многие из положений, взглядов, понятий, идей и принципов Густава Густавовича Шпета актуальны и созвучны современным проблемам как гуманитарного знания в целом, так и психологического знания, в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 45 с.
2. Баянова Л. Ф. Проблема взаимодействия субъекта и культуры в отечественной психологии XX века : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 38 с.
3. Гусельцева, М. С. Методологические предпосылки развития культурно-исторической психологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 26 с.
4. Ждан, А. Н. История Психологического общества при Императорском Московском университете (1885–1922) к 125-летию юбилею МПО // Национальный психологический журнал. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-psihologicheskogo-obschestva-pri-imperatorskom-moskovskom-universitete-1885-1922-k-1254letnemu-yubileyu-mpo> (дата обращения: 27.02.2025).

5. Зинченко В. П. Ответ психолога физиологам : («Работа по психологии» Г. Г. Шпета) // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 72–81.
6. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 416 с.
7. Марцинковская, Т. Д. Густав Густавович Шпет – жизнь как проблема творчества // Психологические исследования : электрон. Науч. журн. 2009. № 2(4). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/995/537> (дата обращения: 25.02.2025).
8. Марцинковская, Т. Д. Проблема эстетических переживаний в концепции «психологии социального бытия» Г. Г. Шпета // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 119–127.
9. Митюшин А. А. Принципы этнической психологии в трактовке Г. Г. Шпета // Советская этнография. 1989. № 6. С. 67–75. URL: https://eo.ia.ras.ru/wp-content/uploads/1989/05/eoarchive_1989_6_067_mitiushin.pdf (дата обращения: 25.02.2025)
10. Найман Е. А. «Введение в этническую психологию» Г. Г. Шпета в контексте современного гуманитарного знания // Густав Шпет и его философское наследие: У истоков семантики и структурализма / редкол. : М. Денн, В. А. Лекторский, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. М. : РОССПЭН, 2010. С. 383–391.
11. Полева, Н. С. Сравнительно-исторический анализ психологических концепций научной школы Государственной академии художественных наук : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 18 с.

МЫШЛЕНИЕ И КРЕАТИВНОСТЬ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ БИЛИНГВИЗМА

Р. Ранджан

*ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский
технический университет»
Иркутск, Россия
raviran@mail.ru*

Изучение мышления и креативности у билингвов представляет собой важную область исследования, имеющую значительное значение, как для науки, так и для практики. Билингвы, владеющие двумя или более языками, обладают уникальными когнитивными способностями, которые могут существенно влиять на их творческое мышление и решение проблем.

Исследования показывают, что билингвы могут демонстрировать более высокие уровни гибкости мышления в сравнении с монолингвами. Билингвы способны легче переключаться, адаптироваться к новым ситуациям. Это связано с тем, что использование нескольких языков требует постоянного контроля и переключения между различными языковыми системами, что развивает навыки критического мышления и креативности [1; 3; 5; 7].

Билингвы имеют доступ к различным культурным контекстам и точкам зрения, что способствует более глубокому пониманию мира. Это разнообразие культурного опыта обогащает их креативное мышление, позволяя генерировать идеи, которые могут быть недоступны моноязычным людям. Например, они могут сочетать элементы разных культур в своих творческих проектах, создавая уникальные решения и инновации [4].

Изучение мышления и креативности у билингвов также имеет важные последствия для образовательных практик. Понимание того, как билингвы подходят к решению задач и генерации идей, может помочь педагогам разрабатывать более эффективные методы обучения. Это может включать использование многокультурных подходов и методов, которые поддерживают развитие креативности у всех учащихся. Таким образом, исследование мышления и креативности у билингвов не только углубляет наше понимание когнитивных процессов, но и открывает новые горизонты для образования и культуры [2].

В условиях глобализации и межкультурной коммуникации навыки креативного мышления становятся все более актуальными, что делает изучение этой темы жизненно важным для современного общества.

В рамках нашего эмпирического изучения мышления и креативности был использован тест Джерома Брунера. Данный опросник позволяет определить базовый тип мышления и измерить уровень креативности у взрослых людей [8].

Для реализации эмпирического исследования была создана выборка, состоящая из трех групп: 1) сбалансированные билингвы: студенты ФГБОУ ВО «ИГМУ» (первый язык – хинди, второй – английский, третий – русский), возраст – от 18 до 28 лет; 2) несбалансированные билингвы: студенты ИФИЯМ ФГБОУ ВО «ИГУ» (первый язык – русский, второй – английский), возраст – от 18 до 25 лет; 3) монолингвы: студенты факультета психологии и факультета социальных наук ФГБОУ ВО «ИГУ» (первый язык – русский), возраст – от 18 до 27 лет. Всего в исследовании приняло участие 330 чел. – по 110 испытуемых в каждой группе билингвов.

Сбалансированный билингвизм – особый тип билингвизма, подразумевающий полное усвоение норм и правил иностранного языка со свободным его применением и речевым контролем в различных формах, способность к воссозданию на этом языке всех желаемых смыслов в устной и письменной речи. Несбалансированный билингвизм – вид индивидуального билингвизма, характеризующийся различным уровнем языковой компетенции билингва, при которой родным языком билингв владеет лучше, чем вторым языком; билингвизм с не полностью сформированной языковой структурой и билингвальной личностью, в том числе и в детстве [6; 9].

Основные результаты в наглядной форме представлены в таблице, где легко можно проследить преимущественный характер некоторых видов мышления в сравниваемых группах.

Таблица

Усредненные результаты оценки разных видов мышления
и креативности трех сравниваемых групп (по методике Дж. Брунера) и
статистическая оценка различий по *H*-критерию Краскела-Уоллиса

Сравниваемые группы	Предметное мышление	Символическое мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Креативность
Сбалансированные билингвы	6,8	6,2	9,1	10,6	8,8
Несбалансированные билингвы	6,5	7,1	10,2	11	8,7
Монолингвы	7,7	6,6	9,7	10,2	8,9
<i>H</i> -критерий оценки множественных различий	4,1	3,9	3,2	3,3	–

*Жирным выделены эмпирические значения *H*, значимые при $p \leq 0,01$, обычным шрифтом даны значения, значимые при $p \leq 0,05$, знаком «-» обозначено отсутствие статистически значимых различий.

Из представленных данных следует, что монолингвы показывают гораздо более высокий уровень предметного мышления, чем сбалансированные и несбалансированные билингвы, у которых он примерно на одном уровне. Вероятно, ориентация на конкретный вид предметной деятельности, характерная для монолингвов, развивает именно этот вид мышления. Кроме того, монолингвы, мыслящие в рамках одной знаковой системы, больше ориентированы на функцию предметов, чем группы билингвов, в то время как последние могут ориентироваться и на функцию предмета, и на его обозначение, звуковой образ слова и т. п.

По символическому мышлению более высокий уровень показали несбалансированные билингвы. Вероятно, это связано с процессом активного освоения иностранного языка, ведь этот процесс постоянно требует символических функций в запоминании, да и сама структура языка строится на символических функциях.

Знаковое мышление также более выражено у несбалансированных билингвов, что можно связывать с процессом обучения языку, в который они погружены. Язык сам по себе является системой кодов, знаковой системой, поэтому логично, что у лиц, которые находятся на этапе активного освоения новой знаковой системы знаковое мышление более выражено. Вообще, знаковое мышление как форма словесно-логического мышления чаще присуще людям с гуманитарным складом ума, а группа сбалансированных билингвов – студенты медицинского университета, их профилем являются естественные науки, так что этот вид мышления не развивается в их учебно-профессиональной деятельности. Изучение же языков, гуманитарные специальности в целом развивают логическое мышление и знакомые функции, способность выражать мысли грамматически корректно, и поэтому две другие группы показали более высокий уровень знакового мышления.

Образное мышление также более выражено у несбалансированных билингвов, а монолингвы по этому параметру методики Дж. Брунера замыкают список. Мы продолжаем связывать эту форму мышления, как и некоторые предыдущие, с характером осваиваемой профессии в этой группе. Владение иностранным языком в совершенстве и его изучение – задачи, которые решаются, в том числе, при помощи наглядно-образного мышления.

По креативности в методике Дж. Брунера различий между сравниваемыми группами обнаружено не было: вероятно, креативность обусловлена слишком большим количеством переменных, включая многочисленные мотивационные и когнитивные факторы, чтобы обнаружить привязку к какому-то типу билингвизма или же его отсутствию.

Таким образом, при оценке различий по видам мышления и креативности удалось обнаружить следующее: 1) несбалансированные билингвы демонстрируют самый высокий уровень символического, знакового и образного мышления, что объясняется их погружённостью в новый язык, 2) монолингвы, имея результаты по основным видам мышления ниже билингвов, обнаруживают самый высокий уровень предметного мышления, что с большой вероятностью указывает на их функциональную ориентированность в отношении предметов без лишнего символизма и образности, 3) сбалансированные билингвы показали средний и относительно ровный профиль видов мышления, все виды мышления сформированы у них на достаточном уровне, 4) креативность как характеристика мышления не обнаруживает какой-либо привязки к видам билингвизма или монолингвизму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багировых Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты : на материале адыгейского и русского языков : автореф. дис. ... д-ра филол. Наук. Краснодар, 2005. 53 с.
2. Барышников Н. В. Формирование основ многоязычной личности в условиях средней школы // Обучение иностранным языкам: традиции и инновации : сб. науч. ст. Пятигорск: ПГЛУ 2001. С. 3–17.
3. Бекасова, Е. Ю. Личностные характеристики студентов в условиях формирования профессионального билингвизма : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 22 с.
4. Булгарова Б. А., Брагина М. А. Обсуждение вопросов формирования билингвизма и двуязычия в условиях современного межкультурного взаимодействия // От билингвизма к транслингвизму: про и контра : материалы III Междунар. науч.-практ. Конф. Под эгидой МА-ПРЯЛ. Москва, 1–2 дек. 2017 г. / Рос. Ун-т дружбы народов ; сост.: У. М. Бахтикиреева, О. А. Валикова, С. В. Дмитриук. М., 2017. С. 16–22.
5. Верещагин Е. М Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. 162 с.
6. Вишаренко С. В. Несбалансированный билингвизм у детей дошкольного возраста // Инновационные аспекты развития науки и техники. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nesbalansirovannyy-bilingvizm-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 25.07.2023).
7. Даштоян Е. Н. Становление дискурсивного мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия : автореф. дис. ... канд. филол. Наук. Саратов, 2005. 22 с.
8. Практическая психодиагностика: методики и тесты / ред., сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрах-М, 2007. 668 с.
9. Yow W. Q., Li X. Balanced bilingualism and early age of second language acquisition as the underlying mechanisms of a bilingual executive control advantage: why variations in bilingual experiences matter // Front. Psychol. 2015. Vol. 6. P. 164. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00164

ТЕОРИЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ПОДКРЕПЛЕНИЮ: ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Я. В. Романова, О. Н. Усатенко

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Херсон, Россия

yanina.romanova_reishis@mail.ru

Теория чувствительности к подкреплению (Reinforcement Sensitivity Theory, RST), разработанная Дж. Греем в 1970-х гг. и последующих пересмотрах, представляет собой одну из самых влиятельных поведенческих моделей современной психологии [5]. Основываясь на нейробиологических данных о механизмах тревожности и мотивации, RST создает уникальную связь между функционированием мозга и поведением человека. Классическая версия теории описывает поведение как результат взаимодействия трех систем: поведенческой ингибиторной системы (BIS), поведенческой системы приближения/активации (BAS) и системы борьбы-бегства (FFS). Эти системы регулируют реакции организма на внешние стимулы, такие как вознаграждение, наказание или угроза.

В условиях растущего интереса к биопсихосоциальным факторам, влияющим на здоровье человека, изучение RST становится не только научной, но и общественной задачей, направленной на улучшение благополучия людей за счет более глубокого понимания механизмов их поведения и эмоциональных реакций.

С течением времени RST претерпела значительные изменения, что привело к пересмотру функций BIS, BAS и FFS. В обновленной версии теории FFS была переопределена как система борьбы-бегства-замирания (FFFS), а BIS получила новое понимание как надзорной системы для разрешения конфликтов между приближением и избеганием. Несмотря на эти изменения, методологические инструменты для оценки чувствительности к данным системам продолжают развиваться, сталкиваясь с проблемами согласованности и интерпретации результатов [1; 2; 4].

BIS включает гиппокамп и тесно связанные с ним структуры и представляет собой глобальную систему избегания, которая ингибирует текущее поведение в новых, неопределенных или опасных условиях для увеличения оценки рисков и внимания. Наказание и страх активируют эту систему, а функционирование BIS связано с тревожностью [1; 3; 5]. BAS включает пути вознаграждений и представляет собой глобальную систему приближения, направляющую поведение к целям или вознаграждениям, что способствует исследовательскому поведению для удовлетворения биологических потребностей. Таким образом, вознаграждения активируют эту систему, а функционирование BAS связано с импульсивностью [3–5]. Наконец, FFS включает среднемозговые структуры и является вторичной системой избе-

гания, активируя поведение «борьба-бегство». Боль активирует эту систему, а функционирование FFS связано с гневом и паникой, хотя эти связи менее очевидны по сравнению с BIS и [2–5]. Из вышеперечисленного видно, что связь между мозгом и поведением также распространяется на личность, делая RST моделью, которая исследует текущее и будущее поведение и может быть использована для понимания физического и психического здоровья [1; 2; 4].

Учитывая потенциал RST, были разработаны различные опросники для оценки чувствительности BIS и BAS. Наиболее широко используемыми мерами являются шкалы BIS/BAS, которые применяются для исследования чувствительности к этим системам и демонстрации существенных связей с личностными характеристиками и состоянием здоровья. Например, в исследованиях было показано, что BAS положительно коррелирует с импульсивностью и позитивным эмоциональным состоянием, а также со спонтанным поведением, таким как агрессия и правонарушения, начало курения, употребление наркотиков и алкоголя, а также обжорство и нарушения пищевого поведения. С другой стороны, BIS положительно коррелирует с невротизмом и негативным эмоциональным состоянием, а также с такими невротическими расстройствами, как тревожность и депрессия [2; 4]. Однако новые данные о страхе, тревоге и поведении, связанном с вознаграждением, привели к значительному пересмотру RST [5].

В пересмотренной версии RST системы BIS и BAS переосмысляются, а FFS переопределяется как система борьбы-бегства-замирания (FFFS). Пересмотренная BIS является надзорной системой, которая разрешает конфликты, возникающие при одновременном проявлении поведения приближения и избегания или при наличии конкурирующих целей или действий избегания. В процессе конфликтов эта система ингибирует текущее поведение, увеличивает оценку рисков, внимание и осторожное приближение для продвижения к единому ответу. Активация BIS при разрешении конфликтов связана с тревожностью, причем невозможность разрешить конфликты ассоциируется с повышенными уровнями тревожности [3; 5]. Пересмотренная BAS сохраняет свою роль глобальной системы приближения, но ее функционирование многомерно и связано как с импульсивностью, так и с экстраверсией [3]. Наконец, FFFS является глобальной системой избегания и побега в угрожающих условиях, продвигая поведение «борьба», «бегство» или «замирание» в зависимости от воспринимаемого риска. Конкретно высокий риск способствует атаке, средний риск – бегству или замиранию, а низкий риск – отсутствию защитного поведения. Функционирование FFFS связано со страхом и паникой [2; 3; 5].

Пересмотр RST, однако, не был дополнен соответствующим обновлением психологических инструментов. Первый опросник, отражающий новую концептуализацию, был разработан через 9 лет после пересмотра теории – Jackson-5 scales [2; 4]. Тем не менее исследуемые конструкты не следовали теоретическим ассоциациям и, вероятно, ограничили использование

этого инструмента. Конкретно, шкалы BIS и BAS коррелировали положительно, несмотря на различие функций этих систем, а конструкты FFFS не объединились в одну шкалу [2; 4]. Похожая ситуация наблюдалась и для другого инструмента – RST questionnaire [4] и конструктов FFFS. Недавно разработанные пересмотренные опросники RST questionnaire и RST personality questionnaire частично решили методологические проблемы более ранних мер, однако до сих пор нет согласия относительно того, должна ли BAS исследоваться с помощью одной шкалы, как предложено С. Смедервацем и соавторами, М. Рейтером и соавторами, или множества подшкал, как предложено П. Корром и А. Купером и Д. Крупичем с соавторами [2; 3; 4; 5]. Таким образом, новые инструменты пока не получили широкого распространения, и на данный момент нет прочного способа связать прошлое исследование, основанное на шкалах BIS/BAS, которое использовалось более 25 лет и предоставило богатые поведенческие и личностные данные. Действительно, предыдущие попытки связать прошлое исследование с шкалами BIS/BAS, в частности работа Д. Крупича и др., не учли смешения конструктов страха и тревожности в шкале BIS, основанных на оригинальной концептуализации [2; 3; 4; 5].

Д. А. Эспиноза Оярсе и коллеги приходят к выводу, что шкалы BIS, BAS и FFFS представляют собой инвариантные конструкты, которые могут использоваться для изучения теории чувствительности к подкреплению в популяциях независимо от пола, возраста и времени между оценками. Более того, поскольку психометрические свойства этих шкал могут отражать индивидуальные сильные стороны и уязвимости в отношении здоровья и заболеваний, использование шкал BIS, BAS и FFFS может способствовать углубленному пониманию развития психических и физиологических расстройств, а в конечном итоге предоставить пути для их профилактики [4].

Таким образом, теория чувствительности к подкреплению (RST) остается важным инструментом для исследования связи между нейробиологическими механизмами и человеческим поведением. Пересмотренные версии теории позволяют более глубоко понять сложные процессы, такие как тревожность, импульсивность, страх и паника, через анализ функционирования систем BIS, BAS и FFFS. Эмпирические данные показывают, что чувствительность к этим системам тесно связана с различными аспектами психического и физического здоровья, включая риск развития депрессии, тревожных расстройств, пищевых нарушений, злоупотребления веществами и других патологий.

Однако, несмотря на значительные достижения в развитии теории, вопросы методологии остаются актуальными. Существуют разногласия относительно оптимального способа измерения чувствительности BIS, BAS и FFFS, что ограничивает возможность сравнения результатов различных исследований. Тем не менее недавние работы демонстрируют инвариантность этих конструктов по отношению к таким факторам, как пол, возраст и время между оценками, что подтверждает их универсальность и применимость в разных популяциях.

Использование шкал BIS, BAS и FFFS может способствовать выявлению индивидуальных сильных сторон и уязвимостей, что имеет важное значение для профилактики и лечения психических и физических заболеваний. Более того, дальнейшее развитие методологических инструментов позволит установить более четкую связь между нейробиологическими процессами и поведением, открывая новые возможности для клинической практики и научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова В. Б. Чувствительность к подкреплению и семейные факторы как предикторы проблем психологического здоровья детей и подростков в разных возрастных группах // Клиническая и специальная психология. 2013. № 1. С. 50–65. EDN QZFXRN. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2013_n1/58919 (дата обращения: 27.02.2025).
2. Investigation of Relationships Between Sensitivity to Reinforcement Traits and Emotion Dysregulation / M. Aghajani, M. Izadi, N. A. Farrokhi, F. Hassani // Journal of Practice in Clinical Psychology. 2021. Vol. 9, N 4. P. 293–302. <https://doi.org/10.32598/jpcp.9.4.771>
3. Corr P. J., Cooper A. J. The Reinforcement Sensitivity Theory of Personality Questionnaire (RST-PQ): Development and validation // Psychological Assess. 2016. Vol. 28, N 11. P. 1427–1440. DOI: 10.1037/pas0000273
4. Bridging Classical and Revised Reinforcement Sensitivity Theory Research: A Longitudinal Analysis of a Large Population Study / D. A. Espinoza Oyarce, R. Burns, P. Butterworth, N. Cherbuin // Frontiers in Psychology. 2021. N 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.737117
5. Gray J. A., McNaughton N. The Neuropsychology of Anxiety: An enquiry into the function of the septo-hippocampal system. 2nd ed. Oxford: Oxford Academic, 2003. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198522713.001.0001

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СФЕРУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Н. Е. Рубцова

*АНО ВО «Российский новый университет»
Москва, Россия
hope432810@yandex.ru*

Развитие искусственного интеллекта создает новое понимание существования человека, меняя основные стороны его жизнедеятельности. Искусственный интеллект представляет собой расширенную форму кибертехнологий, способную имитировать высшие когнитивные функции человеческого мозга. Интеграция этих технологий в различные сферы жизни приводит к трансформации психического развития человека, инновационных подходов в образовании, изменений в профессиональной сфере и социальных взаимодействиях.

В результате формируется успешная или неуспешная киберсоциализация, где известные процессы взаимодействия между человеком и машиной приобретают качественно новый характер, определяя принципиально иные паттерны поведения и мышления в повседневной реальности [9]. Благодаря

своим инновационным возможностям искусственный интеллект повышает активность и иммерсивность киберпространства, что подтверждается и социальными изменениями, и научными исследованиями в данной области [1; 4; 6; 11–14]. Искусственный интеллект создает качественно новую среду взаимодействия, где привычные границы между реальными и виртуальными мирами размываются, формируя новый опыт погружения пользователя в мир, смоделированный с помощью кибертехнологий, что существенно дополняет его социальную практику. В последнее время данные системы вышли на новый уровень: создан интеллектуальный чат-бот ChatGPT и аналогичные нейросети, что свидетельствует о необратимом характере применения искусственного интеллекта, включая большое количество публикаций, аналитических и эмпирических исследований феномена психологии вовлеченности в данную сферу.

В настоящее время существует множество теоретических подходов и методов психологической диагностики различных аспектов взаимодействия человека с искусственным интеллектом [2]. При этом следует выделить следующие факты:

- для изучения взаимодействия людей с искусственным интеллектом разные авторы применяют разнообразные методы и теоретические подходы, а также различные понятия и определения;

- основные психологические аспекты взаимодействия человека и искусственного интеллекта связаны с понятием компьютерной грамотности ИИ (AI literacy), которое актуально в настоящее время : степень вовлеченности в сферу ИИ также важна, но пока не имеет общепринятых критериев оценки;

- методики психодиагностики отношений между человеком и искусственным интеллектом существуют только в зарубежной психологии, и нам не удалось найти их русскоязычные адаптации.

Отметим, что в отечественной психологии есть основания для изучения отношений человека и искусственного интеллекта. Известны следующие подходы – использование компонентов предтеории вовлеченности как комплекса исходных представлений [7], применение модели доверия искусственному интеллекту [8], учет структуры информационного пространства [3]. Некоторые из таких оснований уже применены на практике – например, цифровая (информационная) грамотность или компетентность, отношение к технологиям [10], но подобные измерения учитывают отношения с искусственным интеллектом лишь косвенно. Все вышеперечисленное обусловило актуальность и целесообразность исследования феномена психологии вовлеченности в сферу искусственного интеллекта.

Концептуально под сферой искусственного интеллекта подразумеваются все области его разнообразных проявлений – развития, распространения, функционирования, применения, изучения и др. [4]. При этом вовлеченность (engagement) в сферу искусственного интеллекта является недо-

статочным изученным феноменом, который характеризует наиболее общие, базовые психологические аспекты взаимоотношений человека с искусственным интеллектом и при этом обладает определенными поведенческими и эмоциональными (отношенческими) показателями, по которым можно судить о степени выраженности вовлеченности у конкретного человека. В то же время, подобная вовлеченность является, без сомнения, конструктом сложным, комплексным, объединяющим широкий спектр качественно разнородных проявлений и составляющих. Отметим, что психологическая структура вовлеченности в сферу искусственного интеллекта пока остается фактически неизвестной даже в виде концептуальной модели. При этом при ее изучении целесообразно опираться не только на сугубо теоретические предположения, сколько на современную широкую социальную практику, которая, зачастую, опережает и корректирует самые смелые варианты развития научных исследований.

Психологические конструкты, отражающие взаимодействие людей с искусственным интеллектом, влияют на развитие психологии, помогают изучать разные аспекты общения человека с искусственным интеллектом. Известны такие понятия как грамотность в области искусственного интеллекта (AI literacy), создание искусственного интеллекта (Create AI), самоэффективность в области искусственного интеллекта (AI self-efficacy), готовность к искусственному интеллекту (AI readiness) и др. Примеры подобных феноменов, а также ссылки на соответствующие исследования представлены в статье [4].

В процессе изучения психологической структуры вовлеченности в сферу искусственного интеллекта и разработки ее теоретических основ нами были приняты во внимание результаты аналогичных исследований, что позволило выделить разнородные компоненты структуры, в числе которых : *когнитивная вовлеченность*, которая выражает наличие у респондента знаний и умений в сфере искусственного интеллекта; *мотивационная вовлеченность* – интерес респондента к данной сфере, наличие у него соответствующих ценностей и смыслов; *аффективная вовлеченность* – позитивное эмоциональное отношение респондента к сфере искусственного интеллекта; *поведенческая вовлеченность* – поведенческие проявления вовлеченности, такие как работа в сфере искусственного интеллекта или профессиональное обучение по специальности, связанной, например, с программированием и т. п.

В итоге был разработан авторский опросник вовлеченности в сферу искусственного интеллекта, который состоит из 19 пунктов; при этом опросник прошел психометрическую проверку, в результате чего подтверждены разные и необходимые виды валидности и надежности [4]. Содержательная валидность опросника обеспечена гомогенным составом пунктов каждой шкалы, а также использованием смыслового критерия при отборе вопросов. Факторная валидность опросника вовлеченности в сферу искусственного интеллекта была проверена одновременно с определением его

факторной структуры. Эта структура соответствует психологической структуре вовлеченности в сферу искусственного интеллекта.

Для проверки конструктивной валидности опросника применялись две известные методики : «Шкала толерантности к неопределенности MSTAT-II» (The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II, MSTAT-II) автора D. L. McLain в адаптации Д. А. Леонтьева и др. [5]; «Опросник отношения к технологиям» со шкалами *Технофилия*, *Технорационализм*, *Технофобия* и *Технопессимизм* [10]. В результате были выявлены умеренные по величине и значимые корреляции. Критериальная валидность шкал опросника вовлеченности в сферу искусственного интеллекта определялась с помощью сравнения средних значений в группах, контрастных по отношению к признаку вовлеченности в сферу искусственного интеллекта. Надежность по внутренней согласованности данного опросника определялась на общей выборке разработки опросника ($N = 425$) с помощью коэффициента альфа Кронбаха.

В результате психометрической проверки сделаны выводы, что шкалы опросника вовлеченности в сферу искусственного интеллекта обладают удовлетворительными показателями валидности, надежности, которые соответствуют принятым критериальным нормам.

Концепция вовлеченности в целом уже успешно применялась ранее в различных формах: вовлеченности в работу (work engagement) [14]; вовлеченности в киберсоциализацию (cyber socialization engagement) [2; 13] и др. Этот положительный опыт еще больше расширяется благодаря использованию вовлеченности в сфере искусственного интеллекта. Результаты могут послужить основой для дальнейшего развития теории психологии взаимодействия людей и искусственного интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В., Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 86–103. DOI: 10.21702/rpj.2021.3.6
2. Кочетков Н. В., Кудряшов Д. П. Вовлеченность в киберсоциализацию молодежи и ее социально-демографические характеристики как предикторы невовлеченности в интернете // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15, № 2. С. 65–81. DOI: 10.17759/sps.2024150205
3. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Структура информационного пространства // Открытое образование. 2003. № 3. С. 40–46.
4. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Низамова Е. С. Опросник вовлеченности в сферу искусственного интеллекта // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 240.
5. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Луковицкая Е. Г. Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна. М. : Смысл, 2016. 60 с.
6. Львова С. В., Данилова К. А. Профессиональная деятельность психолога и искусственный интеллект // Флагман науки. 2024. № 1 (12). С. 261–264.
7. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Интеллект в психологии: от «исчезновения» к коммуникации и интеграции знания // Сибирский психологический журнал. 2024. № 93. С. 6–21. DOI: 10.17223/17267080/93/1

8. Обознов А. А., Акимова А. Ю., Рунец О. В. Феномены сверхдоверия и сверхнедоверия оператора к интерфейсу «человек – искусственный интеллект» // Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 2. С. 4–20. DOI: 10.38098/irpan.opwrp_2021_19_2_001

9. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Психодиагностика в цифровом мире : учеб. пособие. Тверь : Печатница, 2025. 168 с.

10. Психодиагностика технофобии и технофилии : разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. А. Дорохов // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 4. С. 170–188. DOI: 10.17759/sps.2021120410

11. Толочек В. А. Динамика актуализации интрасубъектных ресурсов и успешность субъекта // Психологический журнал. 2024. Т. 45, № 6. С. 63–72. DOI: 10.31857/S0205959224060067

12. Удалова Л. В., Михайлова Е. Е. Человек и современные техногенные вызовы: новые грани идентичности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2024. № 3 (69). С. 83–90. DOI: 10.26456/vtphilos/2024.3.083

13. Харарбахова М. А., Мусатова О. В., Шпагина Е. М. Интернет и одиночество подростков // Психология и право. 2021. Т. 11, № 4. С. 2–13. DOI: 10.17759/psylaw.2021110401

14. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Work Engagement: A critical assessment of the concept and its measurements // Handbook of Positive Psychology Assessment / eds.: Wruch A. B. Bakker, L. Tay, F. Gander. Hogrefe, 2023. P. 273–295.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. И. ПОЛЗУНОВА)

М. В. Рыгалова

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет
им. И. И. Ползунова»*

*Барнаул, Россия
mariya_rygalova@mail.ru*

Исследование эмоционального интеллекта (ЭИ) занимает сегодня одно из ведущих мест в психологии. Это связано с тем, что понятие введено в научный оборот в 1990-е гг., т. е. относительно недавно. Вместе с тем выдвигаются гипотезы и изучаются его связи с самими разными психологическими явлениями и процессами, а также возможности развития и влияние на успешность обучения, профессиональной деятельности, саморазвитие, коммуникативную компетентность и проч.

Интерес к изучению ЭИ обусловлен многочисленными исследованиями о его взаимосвязи с успешностью, мотивацией к саморазвитию. Это подчеркивают крупные зарубежные исследователи Д. Гоулман [5, с. 266–269], Р. Бар-Он [17]. Аналогичные выводы можно встретить в работах последних лет (Л. Даш [18], Ю. Р. Славиной, А. Р. Монсоновой [14]; А. В. Ерыгиной [6]; В. А. Коленовой [8], Е. А. Богачевой [3, с. 386]).

Несмотря на то что имеются исследования по взаимосвязи уровня ЭИ с академической успеваемостью школьников и студентов, актуальность ис-

следования обусловлена противоречивостью результатов, которые получают исследователи. Например, А. С. Восковской установлена такая взаимосвязь у студентов-юристов [4], Ю. Е. Шадринной и И. В. Радых у студентов-медиков [16]. Е. М. Листик с коллективом исследователей устанавливают взаимосвязь у студентов психолого-педагогического направления и студентов-медиков [10]. С. А. Соловьевой, Н. Ю. Евсюковой [15], Е. Ю. Панчук, Соловьевой С. С. [13] выявлены корреляционные связи у студентов технических направлений. И. В. Г. Е. Запорожцева, Ю. О. Шолтоян, А. Ю. Васильченко отмечают зависимость академической успеваемости от уровня ЭИ, однако подчеркивают, что корреляция не существенная [7]. О. В. Котомина получила результаты исследования на выборке студентов-менеджеров, показывающие отрицательную связь между эмоциональным интеллектом и успеваемостью. Исследователь предположила, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта более спокойно относятся к оценкам, выстраивают баланс между учебой и жизнью в целом [9]. С. И. Баляев, К. А. Кожаева и С. Н. Никишов в ходе исследования обнаруживают взаимосвязь академической успеваемости студентов технических направлений лишь с одним показателем эмоционального интеллекта – контроль внешней экспрессии, у студентов-психологов эти же исследователи взаимосвязи не обнаружили [1]. Кроме того, развитый ЭИ играет важную роль в регулировании эмоционального состояния, например, в стрессовых ситуациях во время сессии, при необходимости концентрации на сложных задачах [2].

Цель статьи – представить результаты исследования взаимосвязи уровня ЭИ студентов технических направлений подготовки и их академической успеваемости на примере студентов Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова.

Изучив опыт исследований в области ЭИ и академической успеваемости, нами выдвинута гипотеза: чем выше уровень ЭИ студентов, тем выше их академическая успеваемость.

В исследовании приняли участие студенты 1-го курса Алтайского государственного технического университета в количестве 91 чел., 14 девушек, 77 юношей. Все они обучаются по техническим направлениям подготовки.

Для определения уровня ЭИ применялась методика «Тест ЭИИ» Д. В. Люсина. Она позволяет оценить не только общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ), но и его составляющие, в том числе: понимание чужих эмоций (МП); управление чужими эмоциями (МУ); понимание своих эмоций (ВП); управление своими эмоциями (ВУ); контроль экспрессии (ВЭ); межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ); внутриличностный (ВЭИ); понимание эмоций (ПЭ); (управление эмоциями (УЭ) [11].

Результаты опроса показали, что меньше всего у студентов развиты компоненты, отвечающие за межличностное взаимодействие (около трети респондентов имеют низкий уровень). Предполагаем, что это связано с низкой коммуникативной активностью, неумением или нежеланием выстраи-

вать контакты, расширять их, отсутствием стремления к проявлению инициативы, поскольку направления подготовки предполагают профессии типа «человек-техника», где уровень общения по мнению студентов не столь высок. При этом у студентов развиты компоненты эмоционального интеллекта, отвечающие за понимание своих эмоций, причин их возникновения (внутриличностный ЭИ), а также навыки самоконтроля (УЭ), т. е. навыки саморегуляции, представления о социально приемлемом поведении.

Для выявления взаимосвязи уровня ЭИ и академической успеваемости нами взят семестровый рейтинг студентов, который высчитывается по 100 бальной системе, установленной в АлтГТУ, принятой по положению о модульно-рейтинговой системе квалитетрии учебной деятельности студентов. Рейтинг студентов оценивается следующим образом: (75–100 баллов – отлично (очень высокий уровень); 50–74 – хорошо (высокий уровень); 25–49 – удовлетворительно (средний уровень); 0–24 – неудовлетворительно (низкий уровень).

Для установления взаимосвязи между изучаемыми показателями применялись методы математической статистики. Поскольку у выборки выявлено нормальное распределение, применялся корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона, результаты представлены в таблице 1.

Таблица
Взаимосвязь академической успеваемости и эмоционального интеллекта студентов

Показатели ЭИ	Коэффициент корреляции Пирсона	Критическое значение
МП	–0,08	$p > 0,05$
МУ	0,05	$p > 0,05$
ВП	0,14	$p > 0,05$
ВУ	0,15	$p > 0,05$
ВЭ	0,03	$p > 0,05$
МЭИ	–0,02	$p > 0,05$
ВЭИ	0,12	$p > 0,05$
ПЭ	0,02	$p > 0,05$
УЭ	0,08	$p > 0,05$
ОЭИ	0,06	$p > 0,05$

Условные обозначения к таблице: МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный ЭИ; ВЭИ – внутриличностный ЭИ; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; ОЭИ – общий уровень ЭИ

В ходе корреляционного анализа между академической успеваемостью и всеми шкалами ЭИ не выявлено никакой статистически значимой связи. Это говорит о том, что прямая связь между уровнем ЭИ и академическими успехами у студентов Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова отсутствует. Таким образом, гипотеза не нашла свое подтверждение. Уровень эмоционального интеллекта с академической успеваемостью у студентов технических направлений исследуемой выборки

не взаимосвязаны. Предполагаем, это связано с тем, что на технических направлениях больше дисциплин, где требуются точные расчеты, сосредоточенность и меньше дисциплин, связанных с коммуникацией и взаимодействием. В этой связи студенты хорошо справляются с поставленными перед ними учебными задачами, имеют высокую и среднюю успеваемость наряду с низким или средним уровнем ЭИ и наоборот. Вместе с тем в целом не высокий уровень ЭИ студентов среди респондентов указывает на необходимость обращать внимание на его развитие как в ходе образовательной деятельности, так и во внеучебной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баляев С. И., Кожаяева К. А., Никишов С. Н. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и уровня интеллектуального развития студентов различных направлений подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN321.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Битюцких Е. В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности обучения студентов // Молодой ученый. 2019. № 27 (265). С. 142–144. URL: <https://moluch.ru/archive/265/61462/> (дата обращения: 12.02.2025).
3. Богачева, Е. А. Влияние эмоционального интеллекта на качество жизни студентов в образовательном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 4. С. 386–391.
4. Восковская А. С. Влияние эмоционального интеллекта студентов вузов на академическую успеваемость // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 2. С. 162–168.
5. Гулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
6. Ерыгина А. В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности // Экономический вектор. 2021. № 2. С. 77–82.
7. Запорожцева Г. Е., Шолтоян Ю. О., Васильченко А. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 6. С. 67–76.
8. Колонова В. А. Эмоциональный интеллект – навык soft skills успешности в карьере // Базис. 2024. № 1. С. 30–33.
9. Котомина О. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 91–105.
10. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов вуза / Е. М. Листик, Е. А. Курганова, Е. Л. Курдявцева, О. А. Пашкова // Acta biomedica scientifica. 2022. Vol. 7, Is. 1. P. 106–113.
11. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследование. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–39.
12. Пантелеева А. Г., Ткачева Т. А. Исследования взаимосвязи академической успеваемости и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Актуальные исследования. 2023. № 20 (150), ч. 2. С. 119–121. URL: <https://apni.ru/article/6235-issledovaniya-vzaimosvyazi-akademicheskoy-usp> (дата обращения: 12.02.2025).
13. Панчук Е. Ю., Соловьева С. С. Анализ связи между эмоциональным интеллектом и успехом в образовании // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 2024. № 1. С. 478–482.
14. Славина Ю. Р., Монсонова А. Р. Эмоциональный интеллект как составляющая успеха в жизни // Вестник науки. 2023. Т. 2, № 12. С. 1035–1041.
15. Соловьева С. А., Евсюкова Н. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов технического вуза // Педагогика, психология, общество: от

теории к практике : материалы I Всерос. науч.-практ. Конф. С междунар. участ. Чебоксары : «Лару-тăру» («Среда»), 2024. С. 300–303.

16. Шадрина Ю. Е., Радыш И. В. Эмоциональный интеллект и особенности психологического состояния как факторы академической успеваемости студентов // Высшее образование сегодня. 2020. № 12. С. 52–57.

17. Bar-On R. Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Suppl. 18. P. 13–25.

18. Dash L., Bairiganjan C. Emotional Intelligence and Academic Achievement of Adolescents // International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology. 2021. Vol. 8. P. 628–633.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Г. И. Сабадашева, Т. А. Терехова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
galinabiz92@mail.ru*

В работе исследуется метафорическая модель личности как инструмент воздействия на позицию предпринимателя в психологическом консультировании. Модель личности нужна для систематизации знаний, анализа, прогнозирования поведения, разработки стратегий развития и практического применения в психологическом консультировании.

Моделирование как метод научного познания вызывает споры: что считать моделью, и какую роль она играет. А. Ф. Лосев отмечает, термин «модель» появился в конце XIX в. в работах математиков. Там метод моделирования использовался с целью представления объекта, процесса или явления, а также с целью верификации [2]. А. И. Пономарева и А. В. Суворова считают, что помимо описательной функции, модель позволяет выявить определенные закономерности развития моделируемого объекта, процесса или явления. Иными словами, модель может являться эталоном, определяя, таким образом, необходимые и достаточные свойства оригинала для субъекта моделирования, или же быть сконцентрированной на особенностях протекания динамических процессов. [3]. И. Т. Фролов считает, что модель есть не что иное, как мысленное или материальное имитирование системы существующей действительности путем намеренного конструирования моделей (аналогов), в которых воспроизводятся принципы организации этой системы, а также ее функционирования. В данном определении прослеживается мысль о том, что модель – это не просто описание составных частей существующей системы, а целостный ее аналог, отражающий и свойства, и функции, и механизмы моделируемого объекта. Однако модель редко бывает точной копией (изоморфной), чаще используя принцип гомоморфизма – упрощенное отражение системы [6].

В психологии к модели личности предпринимались разные подходы. С. Л. Рубинштейн рассматривает личность как целостный конструкт, инструмент самостроительства человека [4]. А. Г. Асмолов предлагает ввести единицу анализа структуры личности, отражающую ее внутреннее единство, динамику и содержание. В качестве такой единицы он рассматривает динамические смысловые системы, где системообразующим основанием является деятельность, формирующая личностные смыслы через эмоции [1].

Интересен подход к моделированию А. В. Штофа. Он рассматривает модель как систему, замещающую объект и дающую новую информацию о нем. Также он отделяет модель от теории: теория – это совокупность логически связанных суждений, а модель – наглядное, конкретное построение, отражающее закономерности в упрощенной форме. Не всякая теория является моделью, в том числе и в психологической науке. Теория представляет собой совокупность суждений, которые связаны между собой законами логики и специальными научными законами. Эти суждения отображают закономерные, необходимые и всеобщие связи и отношения, которые присущи реальности. Модель, в свою очередь, представляет то же самое, но в виде некоторых типичных схем, ситуаций, структур, совокупностей упрощенных или идеализированных объектов, в которых реализованы эти закономерные отношения и связи или, иными словами, в которых выполняются законы, сформулированные в теории. То есть модель – это некое наглядное, конкретное построение, которое доступно для обозрения и практического действия. Общим свойством у теории и модели является отражение действительности, причем в абстрагированной форме, в то же время реализация этого отображения теорией и моделью различна. Именно модель осуществляет это в виде отдельной, конкретной и в той или иной степени наглядной системы, что и отличает ее от теории. [7].

Г. В. Тимошенко и Е. А. Леоненко отмечают, что в психологии до сих пор нет целостной модели личности, которая бы описывала ее как систему, а не просто перечисляла составляющие. Они предлагают метафорическую модель, ключевыми понятиями которой являются:

- 1) картина мира – представления человека о себе и окружающей действительности;
- 2) жизненная позиция – система отношений к миру и себе, определяющая мотивацию и оценку реальности;
- 3) базовые умения – способы решения жизненных задач [5].

Эти понятия взаимосвязаны: картина мира определяет возможности человека, жизненная позиция – желания, а базовые умения – способы их реализации. Такая модель личности основана на понимании жизнедеятельности человека как последовательности решений человеком задач, встающих перед ним между его рождением и смертью. Поэтому структура этой модели в точности соответствует структуре любой задачи, которая состоит

из условий, что в модели личности соответствует картине мира, искомого результата, что соответствует жизненной позиции, и способа решения, что соответствует базовым умениям в метафорической модели личности. Разные люди по-разному могут решать одну и ту же задачу, следовательно, уместно допущение, что индивидуальная специфика решения человеком жизненных задач определяется субъективной оценкой тех самых условий, индивидуальными представлениями о желаемом результате и теми способами действия, которые человек выбирает для решения. Субъективная оценка условий – это способ восприятия и понимания реальности, присущий каждому человеку. Представления о желаемом результате основаны на специфике отношений к реальности. А способы действия зависят и от представлений человека об этих способах, и от его индивидуальных возможностей. Таким образом, метафорическая модель личности, благодаря внутренним связям в ее структуре, позволяет исследовать личность и получать новую информацию о ней, что и характерно для функций именно модели, а не теории, по мнению А. В. Штофа, как было упомянуто выше.

Рассмотрим метафорическую модель личности подробнее. Согласно этой модели, картина мира – это определенным образом организованная совокупность представлений человека о себе, мире и своем месте в этом мире. Соответственно, неэффективность или невозможность решений человеком каких-либо жизненных задач есть следствие неадекватности этих представлений. Адекватность или неадекватность представлений определяется тем, с помощью каких инструментов формировалась картина мира человека. В метафорической модели личности выделены четыре таких инструмента, перекликающиеся с четырьмя основными правилами метода познания мира Р. Декарта, которые поочередно осваиваются человеком в процессе формирования личности:

- 1) обоснованность собственным опытом (не принимать за истину ничего, что не познано самостоятельно);
- 2) определенность представлений (деление целого на части, выявление границ между ними, отделение одного от другого);
- 3) взаимосвязь представлений посредством причинно-следственных связей (определенный и логичный порядок мышления);
- 4) понимание наиболее общих жизненных закономерностей (составление настолько полных перечней, чтобы быть уверенным в отсутствии упущений).

Жизненная позиция – совокупность отношений человека к его представлениям о себе и мире. В зависимости от того, какое представление имеет человек о том или ином фрагменте реальности, он будет иметь определенное отношение к нему. От этого отношения будет зависеть степень желательности или нежелательности взаимодействия человека с этим фрагментом, которая ведет к постановке его жизненных задач, т. е. жизненная позиция осуществляет функцию мотивационного обеспечения личности. С

другой стороны не все фрагменты реальности для человека могут быть значимы, также как и не все могут являться непосредственной целью действия. Однако к ним у человека тоже имеется отношение, что говорит уже не о мотивационной, но об оценочной функции жизненной позиции человека. Данная функция реализуется посредством критериев оценки реальности, которые включают в себя:

- 1) критерий доступности-недоступности (оценка возможности желаемого взаимодействия с тем или иным фрагментом картины мира);
- 2) критерий понятности-непонятности (выяснение степени субъективной определенности свойств этого фрагмента)
- 3) критерий цены-выигрыша (оценка необходимых затрат для реализации желаемого взаимодействия);
- 4) критерий значимости-незначимости (возможность принять решение о готовности в имеющихся условиях прикладывать усилия для реализации желаемого).

Базовое умение – умение, которое обеспечивает способность человека ставить и решать любые жизненные задачи. Это техническая сторона процесса жизнедеятельности, в то время как картина мира – это его предметная, а жизненная позиция – энергетическая сторона. В соответствии со структурой задачи, базовое умение можно определить как способ решения задачи. Успешность решения задачи зависит от того, пригодные ли способы используются для ее решения и верно ли выстроен процесс их использования. Чтобы любая жизненная задача была человеком решена, ему необходимо обладать такими базовыми умениями, как:

- 1) умение понимать свои желания как тактические, так и стратегические;
- 2) умение ориентироваться в реально существующих условиях;
- 3) умение находить адекватные средства для достижения желаемого в этих условиях;
- 4) умение вычленять общие принципы решения жизненных задач для того, чтобы уметь решать действительно любые задачи [5].

Создание целостной модели личности остается актуальной задачей в психологии, что делает подход метафорической модели личности особенно интересным. Эта модель позволяет изучать личность как динамическую, многофункциональную систему исследования особенностей социального взаимодействия человека, что делает ее полезным инструментом в психологическом консультировании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Культурно-историческая психология и конструирование миров / Акад. пед. и соц. Наук, Моск. Психол.-соц. Ин-т. М.: Ин-т практ. Психологии; Воронеж: Модэк, 1996. Разд. 1, гл. 4. С. 73–105.
2. Лосев А. Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. Пономарева А. И., Суворова А. В. Моделирование как метод научного познания: содержание и типология // Экономика и бизнес: теория и практика. 2020. № 12–2. С. 233–237.

4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
5. Тимошенко Г. В. Метафорическая модель личности как способ исследования личностной позиции человека в социальном взаимодействии : дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 168 с.
6. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования. М. : Наука, 1961.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. ; Л. : Наука, 1966. 301 с.

СВЯЗЬ ФРУСТРАЦИИ С СОДЕРЖАНИЕМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А. В. Серeda

МБОУ МО г. Братска «Средняя общеобразовательная школа № 3»
Братск, Россия
white8soul@gmail.com

Диалог есть попытка понять другого человека. Исходя из концепции культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, мы помним, что по речи человека можно судить о его особенностях мышления, интеллекта. В современности начали возникать различные практические подходы к классификации личности, исходя из тех фраз, слов, которые она говорит. Например, в нейролингвистическом программировании уделяется внимание глаголам, которые часто произносит человек. Эти глаголы свидетельствуют об определенной модальности говорящего. Н. Пезешкиан предложил понятие «органической речи», наставляя нас на то, чтобы мы «фильтровали» то, что собираемся вербализовать. Очень важно родителям помнить о том, как они воздействуют на своих детей. «Родительские установки и предписания» (интроекты) живут в нашей психике годами, копятя в бессознательном, а затем выходят «наружу» не всегда приятным для нас образом (теория психоанализа З. Фрейда) и т. д. Однако в науке пока не обращали внимания на различные *фразеологические интенции*, употребляемые человеком. Под этим понятием мы понимаем устойчивые выражения (поговорки, крылатые выражения, известные цитаты и т. д.), которые транслирует человек, чтобы донести до собеседника какое-либо смысловое и эмоциональное намерение. На наш взгляд, личность интериоризирует в себя именно те устойчивые выражения, которые передают ее отношение к действительности. Таким образом, по тому, что говорит человек о себе, о мире, о людях, можно судить об его адаптивности к окружающей реальности, о его гармонии (или дисгармонии) с собой, с другими людьми, т. е. о его психическом состоянии, таком как фрустрация.

Фрустрация или фрустрированность (от лат. Frustratio – обман, тщетное ожидание [1]) – это состояние психического напряжения, вызванное неуспехом в удовлетворении какой-либо потребности, какого-либо желания, вызванный объективно непреодолимыми или субъективно представляемыми трудностями» [2].

Нами было проведено исследование, в котором использовали методику: «Рисуночная фрустрация» С. Розенцвейга, а также предложили старшеклассникам «СОШ № 63» г. Иркутска (в количестве 61 чел.) небольшой авторский опрос с целью определить их фразеологические интенции. Получили 138 фраз, которые совместно с испытуемыми распределили на интенциональные категории. Всего получилось 10 категорий:

1. «Необходимость преодоления»: без труда не вытащишь и рыбки из пруда; кто не падает, тот не поднимается; вода камень точит; после дождя всегда возникает радуга; все что ни делается, все к лучшему и т. д. (15 % от общего количества фраз).

2. «Про взаимоотношения с противоположным полом»: я три дня бегала за вами, чтобы сказать, как вы мне безразличны; бабочки в животе; любви все возрасты покорны и т. д. (8 % от общего количества фраз).

3. «Пессимизм и выражение негативных эмоций»: умереть со стыда; не лей мне соль на рану; затишье перед бурей; имея не ценим, потеряв – плачем; незаменимых не существует; сквозь землю провалиться; лезть из кожи вон и т. д. (12 % от общего количества фраз).

4. «Обращение/предостережение»: любопытной Варваре на базаре нос оторвали; помни о смерти; не плюй в колодец, из которого пьешь; в тихом омуте черти водятся и т. д. (22 % от общего количества фраз).

5. «Безразличие»: всякое бывает; держать свечку; если ситуацию уже не изменить, то лучше отпустить и забыть; каждому свое, всему свое место, и пусть каждый получит сполна; отпусти и забудь, ничего уже не вернуть и т. д. (6 % от общего количества фраз).

6. «Мотив навредить»: подложить свинью; вешать лапшу на уши; вставлять палки в колеса; медвежья услуга. (3 % от общего количества фраз).

7. «Амбициозность»: в большой семье клювом не шелкай; сам себя не похвалишь, никто не похвалит; хочешь сделать хорошо, сделай это сам и т. д. (6 % от общего количества фраз).

8. «Характеристика людей»: слабоумие и отвага; волк в овечьей шкуре; как рыба в воде; усидеть на двух стульях и т. д. (9 % от общего количества фраз).

9. «Потребность в отдыхе или бесполезность»: как об стену горох; валять дурака; тратить время впустую; от работы кони дохнут; работа не волк, в лес не убежит (4 % от общего количества фраз).

10. «Жизненные принципы / убежденность»: совет ценится тогда, когда о нем просят; мы в ответе за тех, кого приручили и т. д. (15 % от общего количества фраз).

По методике С. Розенцвейга выявили процент людей с нормальным уровнем фрустрированности – 43 %. Такие люди способны адекватно оценивать и реагировать на жизненные трудности, преодолевать их [3]. Со сниженным (ненормальным) уровнем фрустрации – большинство, или 57 %. С. Розенцвейг считал, что у личности со сниженным уровнем фрустрации

часто бывают конфликты с окружающими ее людьми, такой человек недостаточно адаптирован к своему социальному окружению, он чаще других страдает от барьеров в общении и организации собственной деятельности; испытывает тревогу и стресс.

С помощью непараметрического критерия Спирмена мы выявили такую закономерность: фразеологические интенции зависят от общего уровня фрустрации старшеклассников (0,036*); фразеологические интенции зависят от типа реакции старшеклассников в ситуации фрустрации (0,008**)

Пояснение:

*. *Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).*

***. Корреляция предельно значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).*

С. Розенцвейг различал три типа реакции в ситуации фрустрации: 1. «С фиксацией на препятствии» (в ответе испытуемого препятствие, вызвавшее фрустрацию, всячески подчеркивается или интерпретируется как своего рода благо, а не препятствие, или описывается как не имеющее серьезного значения). 2. «С фиксацией на самозащите» (главную роль в ответе испытуемого играет защита себя, своего «Я», и субъект или порицает кого-то, или признает свою вину, или же отмечает, что ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана). 3. «С фиксацией на удовлетворении потребности» (ответ направлен на разрешение проблемы; реакция принимает форму требования помощи от других лиц для решения ситуации; субъект сам берется за разрешение ситуации или же считает, что время и ход событий приведут к ее исправлению).

Для нормального уровня восприятия фрустрирующей ситуации характерно использование интенциональных категорий: «Обращение или предостережение» (27 %) и «Жизненные принципы и убежденность» (27 %).

Для сниженного (неадекватного) уровня восприятия фрустрирующей ситуации характерно использование интенциональной категории: «Обращение или предостережение» (29 %).

Категория «Обращение или предостережение» – наиболее популярная из общего списка, она занимает 22 % от общего числа фразеологизмов, поэтому использование фраз: «в чужой монастырь со своим уставом не ходят»; «надейся на лучшее, готовься к худшему»; «помни о временности удовольствий и вечности последствий» и т. д. людьми с нормальным и низким уровнем фрустрации – закономерно. Но испытуемых со сниженным уровнем отличает именно то, что они ограничиваются лишь категорией «обращение или предостережение», забывая о фразах из категории «жизненные принципы и убежденность» (:«красота в глазах смотрящего», «случайности не случайны», «все познается в сравнении» и т. д.). Можем предположить, что человек, который часто не доволен собой, своим окружением и социальным положением, часто обращается к себе или другим людям с некоторым недоверием, но ему не достает собственной принципиальности и устойчивости, которые также НЕ отражаются в его речи.

Тип реакции в ситуации фрустрации зависит от фразеологических интенций старшеклассников. Так, для типа «фиксация на препятствии» характерно использование фраз из категорий: «обращение/предостережение» (37 %), «необходимость преодоления» (30 %): «дорога расстилается под ногами идущего»; «на ошибках учатся». По речи таких людей можно понять, что они спокойно относятся к жизненным трудностям, знают, что всегда смогут справиться с возникающими проблемными ситуациями.

Для типа «с фиксацией на самозащите» характерно использование выражений: «Необходимость преодоления» (27 %); «Обращение или предостережение» (20 %), «Амбициозность» (20 %): «кто успел, тот и съел»; «вижу цель, не вижу препятствий». Такие люди часто порицают других. Их фразы «по преодолению» направлены на поднятие «боевого духа» окружающих, но не своего собственного.

Для типа «с фиксацией на удовлетворении потребности» характерно использование интенций: «жизненные принципы и убежденность» (26 %); «про взаимоотношения с противоположным полом» (22 %): «путь к сердцу мужчины лежит через желудок»; «любовь зла, полюбишь и козла», «характеристика людей»: «рыбак рыбака видит издалека»; «из грязи в князи» (22 %). Эти люди так же, как и первый тип, спокойно относятся к жизненным трудностям, но выделяют «мужское и женское». То есть четко разграничивают гендерные роли в решении конфликтов; стремятся сами использовать ту роль, которая предписана им социумом и природой.

Таким образом, люди с разным типом реакции на ситуацию фрустрации, произносят в речи разные по содержанию и значению фразы. Фразеологизмы, используемые человеком, являются неким проективным материалом психики, – фактором уровня фрустрации и определенного типа реакции в ситуации фрустрации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин В. Н. Особенности психологической поддержки в преодолении фрустрации // Перспективы науки. 2020. № 3(126). С. 166–168.
2. Текстовые проявления фрустрированности пользователя социальных сетей / Ю. М. Кузнецова, И. А. Курузов, И. В. Смирнов, М. А. Станкевич, Е. В. Старостина, Н. В. Чудова // Медиалингвистика. 2020. Т. 7, № 1. С. 4–15.
3. Дмитроченко А. А., Самородова А. В., Гайворонская А. А. Социальная фрустрированность и ощущение одиночества // Смоленский медицинский альманах. 2016. № 4. С. 228–231.

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ

А. П. Смоляк

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

anwsmk@vk.com

Подростковый возраст является важным этапом для развития эмоционального интеллекта, который оказывает существенное влияние на всю дальнейшую жизнь личности. Это время активного формирования не только когнитивных и физических способностей, но и глубоких изменений в эмоциональной сфере. Именно в этот период подросток начинает осознавать свои эмоции, учится взаимодействовать с чувствами окружающих и находить способы регулировать собственные эмоциональные реакции. Эмоциональный интеллект в подростковом возрасте становится важнейшим инструментом для успешной социализации и формирования здоровых отношений с окружающими. Умение понимать и интерпретировать эмоции других людей, а также эффективно управлять своими чувствами, помогает подростку адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, справляться с внутренними конфликтами и выстраивать гармоничные связи с окружающим миром. По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни, что позволяет, согласно современному подходу непрерывного развития личности, рассматривать его как метакомпетенцию [1]. В подростковом возрасте совместно со становлением эмоциональной и когнитивной сферы происходит и развитие эмоционального интеллекта и его компонентов. Значимую роль в развитии личности подростка играет способность понимать и оценивать эмоциональные проявления других людей, как сверстников, так и взрослых, способность на основе этой оценки воздействовать на них, способность получать информацию об эмоциональных состояниях других людей и своих собственных эмоциональных состояниях.

Для изучения эмоционального интеллекта у подростков было проведено эмпирическое исследование с помощью опросника эмоционального интеллекта Д. В. Люсина. В качестве респондентов выступили учащиеся ГУО «Гимназия № 36 г. Гомеля им. И. Мележа». В исследовании приняли участие 95 подростков в возрасте от 14 до 17 лет.

При статистической обработке данных, полученных в ходе исследования, были выявлены результаты, представленные в виде таблицы.

В результате исследования, проведенного с использованием методики «Тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина», были получены следующие данные, которые позволяют сделать выводы о состоянии эмоционального интеллекта подростков.

По шкале межличностного эмоционального интеллекта у подростков низкие показатели установлены у 33 % опрошенных (табл.). Подростки с низкими показателями межличностного эмоционального интеллекта могут испытывать трудности в понимании и интерпретации эмоций других людей. Им сложно устанавливать доверительные отношения и эффективно решать межличностные конфликты. Они могут проявлять недостаток эмпатии и быть менее чувствительными к эмоциональным сигналам окружающих. Средние показатели выявлены у 41 % опрошенных подростков, подростки со средними показателями способны в достаточной степени распознавать и понимать эмоции других людей. Они уверенно взаимодействуют в социальных ситуациях и умеют поддерживать дружеские отношения. Однако в некоторых сложных ситуациях могут испытывать трудности с управлением эмоциями. Высокие показатели выявлены у 26 % испытуемых подростков. Подростки с высокими показателями обладают отличной способностью к распознаванию и пониманию эмоциональных состояний других людей. Они легко устанавливают глубокие и доверительные отношения, успешно решают конфликты и проявляют высокий уровень эмпатии. Такие подростки часто являются лидерами в социальных группах благодаря их эмоциональной чуткости и коммуникативным навыкам.

Таблица

Статистические значения параметров опросника эмоционального интеллекта Д. В. Люсина

Исследуемый параметр		Низкий	Средний	Высокий
Межличностный эмоциональный интеллект	Кол-во чел.	31	39	25
	%	33	41	26
Внутриличностный эмоциональный интеллект	Кол-во чел.	38	32	25
	%	40	34	26
Понимание эмоций	Кол-во чел.	29	37	29
	%	31	39	31
Управление эмоциями	Кол-во чел.	41	30	24
	%	43	32	25
Общий уровень эмоционального интеллекта	Кол-во чел.	34	40	21
	%	36	42	22

По шкале внутриличностного эмоционального интеллекта у испытуемых низкие показатели установлены у 40 % опрошенных, такие подростки могут испытывать трудности в понимании и управлении собственными эмоциями (см. таблицу 1). Им сложно осознавать свои чувства и причины их возникновения, что может приводить к импульсивному поведению и трудностям в принятии решений, средние показатели выявлены у 34 % опрошенных подростков, они достаточно хорошо понимают свои эмоции и умеют их контролировать в большинстве ситуаций. Они способны анализировать причины своих эмоциональных состояний и использовать эту информацию для улучшения самоконтроля и адаптации к стрессовым ситуациям. Высокие показатели выявлены у 26 % испытуемых респондентов.

Подростки с высокими показателями обладают отличной способностью понимать и регулировать свои эмоции. Они осознают свои эмоциональные реакции и используют это понимание для личностного роста и эффективно-го управления стрессом. Такие подростки часто более уверены в себе и демонстрируют высокий уровень саморефлексии и самоконтроля.

По шкале понимания эмоций у подростков низкие показатели установлены у 31 % опрошенных, такие подростки могут испытывать трудности в распознавании и интерпретации эмоций, как своих, так и других людей (см. табл.). Это может привести к недопониманию в общении и затруднениям в социальных взаимодействиях. Средние показатели выявлены у 39 % опрошенных подростков. Подростки со средними показателями в целом способны распознавать и понимать эмоции. Они могут эффективно взаимодействовать с окружающими, хотя иногда испытывают трудности в более сложных эмоциональных ситуациях. Высокие показатели выявлены у 31 % испытуемых. Подростки с высокими показателями легко распознают и понимают широкий спектр эмоций. Они успешно интерпретируют эмоциональные сигналы, что помогает им в построении крепких межличностных отношений и эффективном разрешении конфликтов.

По шкале управления эмоциями у подростков низкие показатели установлены у 43 % опрошенных, такие подростки испытывают значительные трудности в контроле своих эмоций (см. табл. 1). Они могут реагировать импульсивно и не всегда способны справляться с негативными чувствами, что может приводить к конфликтам и стрессу. Средние показатели выявлены у 32 % опрошенных подростков. Подростки со средними показателями обычно могут управлять своими эмоциями в большинстве ситуаций. Они способны справляться с эмоциональными вызовами, хотя иногда могут испытывать затруднения в стрессовых или сложных ситуациях. Высокие показатели выявлены у 25 % испытуемых, такие подростки хорошо контролируют свои эмоциональные реакции. Они эффективно справляются с негативными эмоциями и стрессом, демонстрируя высокий уровень самоконтроля и устойчивости в сложных ситуациях.

По шкале общего уровня эмоционального интеллекта у подростков низкие показатели установлены у 36 % опрошенных, такие подростки испытывают трудности в понимании и управлении как своими эмоциями, так и эмоциями других (см. таблицу 1). Это может приводить к проблемам в общении и налаживании межличностных отношений. Средние показатели общего уровня эмоционального интеллекта выявлены у 42 % опрошенных подростков, они обладают способностью распознавать и регулировать эмоции на удовлетворительном уровне, могут эффективно взаимодействовать с окружающими, хотя иногда могут испытывать трудности в более сложных эмоциональных ситуациях. Высокие показатели общего уровня эмоционального интеллекта выявлены у 22 % испытуемых опрошенных подростков. Подростки с высокими показателями хорошо понимают и управляют

эмоциями. Они легко устанавливают доверительные отношения, успешно решают конфликты и проявляют высокий уровень эмпатии и самоконтроля.

Таким образом, согласно данным исследования, примерно у трети подростков наблюдаются низкие показатели по шкалам эмоционального интеллекта, что может свидетельствовать о наличии психологических особенностей в данной области. Низкие результаты по этим шкалам могут указывать на несколько возможных факторов, таких как трудности в осознании собственных эмоций, недостаток навыков их регулирования или сложности в понимании и восприятии эмоций других людей. Эти проблемы могут проявляться в недостаточной эмпатии, затруднениях в построении отношений с сверстниками и взрослыми, а также в повышенной склонности к эмоциональной дезадаптации. Полученные данные подчеркивают важность дальнейших исследований и диагностик для более глубокого понимания причин и природы этих трудностей. На основе этих результатов можно разрабатывать программы воздействия, направленные на развитие эмоционального интеллекта у подростков. Коррекционные группы могут включать в себя как психолого-педагогическую работу, так и тренинги, направленные на развитие навыков саморегуляции, эмпатии и общения. Это позволит подросткам научиться лучше распознавать и управлять своими эмоциями, а также эффективно взаимодействовать с окружающими, что, в свою очередь, поможет улучшить их социальную адаптацию и психологическое благополучие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков : монография. М. : МГППУ, 2021. 104 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. В. Суворова, М. В. Данилова

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Владимир, Россия
alex25power@icloud.com*

Психологический феномен «эмоциональный интеллект» является важным личностным компонентом, который влияет на взаимодействие и поведение подростков. Крайне важно рассматривать и изучать эмоциональный интеллект в контексте агрессивности подростков, потому что низкий эмоциональный интеллект занимает существенную роль в проявлении агрессивного поведения.

В настоящее время нет единого подхода к определению понятия «эмоциональный интеллект», но есть много исследований, в которых рассматриваются различные аспекты и составляющие данного феномена.

Эмоции являются особым типом знания, так как они хранят информацию об опыте и связях людей, они позволяют человеку помнить о характере и специфике этих связей.

Большой вклад в исследование рассматриваемого явления внесли американские психологи П. Саловей и Дж. Майер. Они изучали «эмоциональный интеллект» как подструктуру социального интеллекта. В их теории данный феномен включает в себя умение распознавать, анализировать свои эмоции и эмоции других людей и применять полученную информацию в жизнедеятельности. Психологи впервые разработали модель эмоционального интеллекта. Данная модель включает в себя распознавание и выражение, регуляцию, понимание и контроль эмоций, все эти компоненты тесно связаны между собой [2]. Данная модель рассматривает исключительно умственные способности человека, из-за чего она не является полноценной.

В своем исследовании будем опираться на определение отечественного психолога И. Н. Андреевой, которая трактует эмоциональный интеллект как устойчивую ментальную способность человека к анализу и использованию своей эмоциональной информации и других людей, способность сочетать и оценивать взаимосвязь эмоций. Автор выделяет новую модель эмоционального интеллекта. По её мнению, основу развития эмоционального интеллекта составляет совокупность взаимосвязанных когнитивных и личностных особенностей [1].

Для подросткового возраста, в котором развивается мозг и происходят значительные изменения (биологические, психологические, социальные), важен эмоциональный интеллект, который предполагает умение различать, осознавать, контролировать свои и чужие эмоции, использовать полученные знания при принятии решений.

Отечественный психолог А. А. Реан подчёркивает, что «переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится безразличным подростку и порождает у него различные эмоции» [5]. Именно в этот период ведущую роль начинает занимать эмоциональный интеллект.

В процессе интимно-личностного общения со сверстниками подростки не только осваивают моральные ценности и нормы, но и развивают навыки взаимодействия в обществе, чем неосознанно повышают свой уровень эмоционального интеллекта.

Подросткам так необходимо научиться контролировать свои эмоции, в том числе агрессивного характера, научиться понимать чужие для гармоничного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. «Агрессия» как явление встречается в обществе и жизни каждого человека довольно часто. В психологии под агрессией понимают тенденцию (стремление), проявляющуюся в реальном поведении или фантазировании с целью подчинить себе других, либо доминировать над ними.

В работах отечественного психолога-педагога Е. В. Змановской «агрессивность» трактуется как индивидуальная особенность, наличие тенденции агрессии в поведенческих проявлениях [3]. Агрессивность обладает качественной и количественной характеристиками: у каждой личности имеется агрессивность, без нее человек становится пассивным, конформным, но чрезмерное развитие агрессивности может привести к конфликтному облику личности [4].

Е. В. Змановская под агрессивным поведением понимает любые действия с выраженным мотивом доминирования.

Как показал анализ научной литературы, на проявление агрессивности каждого индивида влияет эмоциональный интеллект. Агрессивность зависит от того, как человек способен сдерживать и выражать свои эмоции. Именно высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет распознавать и влиять на свои эмоции, переживая их более экологично.

Агрессивные подростки отличаются частой переменчивостью интересов, отсутствием увлечений, бедностью ценностных ориентаций. Таким подросткам свойственны такие особенности, как внушаемость, низкая или наоборот завышенная самооценка, повышенная тревожность, эгоцентризм, озлобленность на окружающих, децентрализация и цинизм, всё это способствует повышению конфликтности.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью определения взаимосвязи эмоционального интеллекта и агрессивности подростков. Исследование проводилось на базе одного из лицеев г. Владимира среди 20 учащихся (12 мальчиков и 8 девочек) в возрасте 14–16 лет. В исследовании были использованы методики: методика определения эмоционального интеллекта Н. Холла, «Диагностика враждебности» (по шкале Кука-Медлей). Выбранные методики подходят для исследования по возрасту испытуемых и так как они надежны и валидны.

Методика определения эмоционального интеллекта Н. Холла показала, что среди учащихся у 50 % был выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, у 35 % – средний уровень и у 15 % – высокий. Таким образом, учащиеся класса преимущественно обладают низким и средним уровнями эмоционального интеллекта, что свидетельствует о необходимости развития эмоциональной компетенции учащихся, так как им свойственны низкая регуляция своими эмоциями, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и состояний окружающих.

В исследовании мы задействовали показатели опросника «Диагностика враждебности» (по шкале Кука-Медлей), которые относятся только к индексу агрессивности. По результатам методики выявлено, что у большинства учащихся средний показатель агрессивности с тенденцией к высокому – 55 %, у 25 % – средний показатель с тенденцией к низкому, по 10 % – высокий и низкий показатели. Таким образом, у подавляющего большинства в классе наблюдаются средние показатели агрессивности, подростки

склоны проявлять агрессию и не всегда способны контролировать ситуацию и свое поведение.

Сравнительный анализ результатов методик показал следующее:

- среди учеников с высоким уровнем эмоционального интеллекта у 33,33 % низкий показатель агрессивности и у 66,67 % – средний с тенденцией к низкому;
- среди подростков со средним уровнем эмоционального интеллекта у 71,43 % выявлен средний показатель агрессивности с тенденцией к высокому, у 28,57 % – средний показатель агрессивности с тенденцией к низкому;
- среди подростков с низким уровнем эмоционального интеллекта отмечено, что у 60 % учащихся средний показатель агрессивности с тенденцией к высокому, у 20 % – высокий показатель агрессивности, у 10 % – средний показатель с тенденцией к низкому, у 10 % – низкий показатель.

При выявлении взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и агрессивности при помощи Н-критерия Крускала Уоллиса было выявлено, что показатели по шкалам находятся в зоне незначимости. Это может свидетельствовать о том, что выборки представлены недостаточным количеством испытуемых и в ходе дальнейшего исследования ее необходимо увеличить.

Полученные результаты подчёркивают необходимость учитывать в работе уровень эмоционального интеллекта и показателей агрессивности подростков. Целесообразно акцентировать внимание на:

- проведении тренингов коммуникативной компетентности, включающих ролевые игры, разбор конфликтных ситуаций, работу в группах, что способствует контролю эмоций, развитию умения эффективного и конструктивного взаимодействия;
- обучении приёмам саморегуляции, самоконтролю и релаксации для снятия напряжения (дыхательные упражнения, физические упражнения, такие как продолжительные прогулки, плавание, медитация, силовые тренировки);
- привлечении родителей к просвещению и групповой работе с подростками.

Таким образом несмотря на то, что взаимосвязь критериев не подтвердилась по причине малочисленной выборки обучающихся, можно отметить определенную тенденцию по результатам качественного анализа. Уровень эмоционального интеллекта влияет на агрессивность подростков, поэтому такой аспект личности как эмоциональный интеллект необходимо развивать у подростков целенаправленно и системно; важно акцентировать внимание на формировании саморегуляции, эмпатии, конструктивном взаимодействии, для того чтобы снижать агрессивность. Комплексные программы, просветительские мероприятия, тренинги с использованием интерактивных методов взаимодействия помогут повысить уровень эмоционального интеллекта и снизить агрессивность, это увеличит адаптивность подростков и приведёт к их гармоничному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб. : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 1–13.
3. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2004. 288 с.
4. Петренко Р. А. Многоаспектность понятий «Агрессия» и «Агрессивность» // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5. С. 94–100.
5. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Тарасова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
geshelen@rambler.ru*

Актуальность исследования такого свойства как тревожность в современном мире приобретает большое значение. Скорость распространения информации увеличивается стремительным развитием технологий, тем самым обрушивая на людей новости, с которыми им трудно справиться. В последние годы финансовые проблемы, нестабильность на рынке труда и экономические кризисы также дают уровню тревожности быстротечный рост. Ввиду недавней пандемии многие люди стали ощущать себя более одинокими. А быстрый темп жизни и высокая конкуренция заставляют человека постоянно испытывать чувство тревоги. Наблюдается множество факторов, влияющих на формирование чувства тревожности. Также необходимо отметить, что повышенная тревожность способствует развитию различных психосоматических заболеваний. Высокий уровень тревожности оказывает негативное влияние на разные сферы жизни человека. Чтобы научиться регулировать уровень тревожности, для начала необходимо его оценить в текущем времени и понять причины происхождения и взаимосвязь различных факторов с этим свойством.

Целью исследования является изучение и оценка уровня тревожности у лиц зрелого возраста. Объектом выступает само свойство тревожности.

Предметом исследования является исследование тревожности у лиц зрелого возраста.

В зарубежной психологии природа тревожности рассматривается с разных сторон. З. Фрейд считал, что определенные переживания вытесняются из сознания с целью защиты от перевозбуждения и забываются человеком. Но если вытесненные мысли прорываются на сознательный уровень, они вызывают тревогу [1]. К. Хорни корень тревоги видела в деструктивных отношениях между ребенком и родителями. В работах отечественных психологов Н. Д. Левитов указывает, что тревожное состояние – показатель

слабости нервной системы, хаотичности нервных процессов [2]. В этом контексте тревожность выступает как свойство темперамента, при котором высокие показатели тревожности всегда сочетаются с относительно высокими показателями нейротизма и, по-видимому, обусловлены именно этим врожденным показателем типологии высшей нервной деятельности [там же, с. 48]. С. Л. Рубинштейн определял данное свойство как состояние, возникающее в результате неопределенности и опасности, и отличающееся ожиданием негативных последствий. Ознакомившись с вышеизложенными взглядами на понятие тревожности, ее можно трактовать как страх без явного объекта, как осознанное эмоциональное состояние, возникающее без видимой причины и не имеющее конкретного содержания [3].

В работе рассмотрены результаты эмпирического исследования, проведенного среди людей зрелого возраста. Зрелость, как длительный и самый значимый период жизни согласно Э. Эриксону определяется возрастом 30–65 лет. Выборку составили 34 чел. (20 женщин и 14 мужчин). Для диагностики уровня тревожности были использованы опросники Джанет Тейлор и Аарона Бека. Результаты диагностики лиц зрелого возраста при помощи опросника Дж. Тейлор представлены на рис. 1

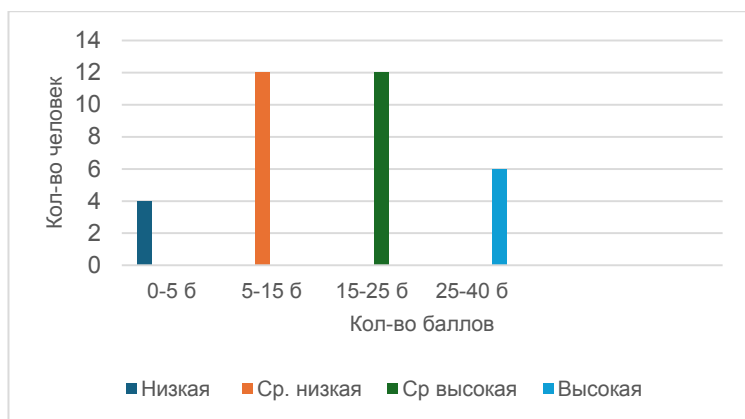


Рис. 1. Показатели по методике «Шкала тревожности» Дж. Тейлора

Из рис. 1 видно, что большая часть исследуемых разделилась с одинаковыми баллами по шкалам «Средний уровень тревожности (с тенденцией к низкому)» и «Средний уровень тревожности (с тенденцией к высокому)». Можно полагать, что любые факторы, сопутствующие росту тревожности, как: неуверенность, болезнь, критика, конфликты, неудачи и многие другие, могут стать причиной перехода исследуемых в шкалу «Среднего уровня тревожности (с тенденцией к высокому)». Например, результаты ответов на рис. 2 на такие вопросы, как «Я склонен принимать все слишком всерьез»

или «Мое материальное положение весьма беспокоит меня», показали, что факторы неуверенности в себе, в своем будущем и финансовая нестабильность могут значительно повысить уровень тревожности большинства исследуемых. По данным опроса было выявлено, что группа в целом собралась относительно тревожная.



Рис. 2. Показатели по методике «Шкала тревожности» Дж. Тейлора

Для изучения влияния других факторов на уровень тревожности были взяты возраст и пол. Был проведен сравнительный анализ средних значений уровня тревожности по опросникам Дж. Тейлора и А. Бека у мужчин и женщин с помощью статистического U -критерия Манна – Уитни. Значение U равно 115,5. Критическое значение U при $p < 0,05$ равно 92. Следовательно, результат не является значимым при $p < 0,05$. Анализ результатов не выявил различий в уровне тревожности у мужчин и женщин в среднем по выборке.

При проверке гипотезы о том, что пол может влиять на уровень тревожности был также использован двухвыборочный t -тест с различными дисперсиями. Анализируя полученные данные в таблице, можно увидеть, что $t = 1,13$, а

$t_{\text{табл}} = 2,03$. Так как $t_{\text{табл}} > t$ для уровня значимости 0,05, то это означает, что различий по уровню тревожности у мужчин и женщин не обнаружено.

Таблица

Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями
сравнение уровня тревожности мужчин и женщин по опроснику Дж. Тейлора

	Переменная 1	Переменная 2
Среднее	16,55	13,71428571
Дисперсия	67,10263158	39,91208791
Наблюдения	20	14
Гипотетическая разность средних	0	
df	32	
t-статистика	1,138300064	
P(T ≤ t) одностороннее	0,131722979	
t критическое одностороннее	1,693888748	
P(T ≤ t) двухстороннее	0,263445957	
t критическое двухстороннее	2,036933343	

Проведенные исследования при помощи корреляционного анализа взаимосвязи возраста и уровня тревожности показали, что тревожность у женщин и мужчин остается примерно на одном уровне и с возрастом не увеличивается.

Таким образом, результаты исследования показали, что в группе исследуемых уровень тревожности у репрезентативного большинства лиц зрелого возраста относится к среднему, но имеет тенденцию к увеличению. А также взаимосвязь уровня тревожности с полом и возрастом не нашла своего отражения в данном эмпирическом исследовании. Это свидетельствует о том, что вне зависимости от пола и возраста люди нуждаются в квалифицированной помощи психолога для снижения уровня тревожности.

Результаты данной работы можно учитывать в практической деятельности психолога-консультанта. Разработка программы психологического консультирования, в процессе которой клиент получает поддержку и приобретает навыки для снижения уровня тревожности, представляется актуальной, а также способствует улучшению общего психологического состояния здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов А. С. Возрастные особенности соотношенности тревоги и характеристик ценностно-потребностной сферы личности // Вестник ЮурГУ. Серия: Психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 5–12.
2. Нехорошкова А. Н., Грибанов А. В., Джос Ю. С. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления // Экология человека. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-trevozhnosti-kak-slozhnogopsihofizicheskogo-yavleniya> (дата обращения: 10.02.2025).
3. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения: 17.02.2025).

РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЕТОДАМИ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ

И. А. Тихова

*ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта»
Калининград, Россия
irinat.fs@mail.ru*

Современный мир вступает в эпоху глобальных изменений и поиска новых направлений развития. Быстро меняющееся общество предъявляет высокие требования к социальной мобильности личности. В связи с этим исследование проблем социально-психологической адаптации личности к новым условиям становится особенно актуальным в современных научных исследованиях.

Понятие «адаптация» трактуется неоднозначно в научной литературе и охватывает широкий спектр явлений, связанных с приспособлением организма или личности к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация объединяет биологические и социальные аспекты, представляя собой процесс приспособления к изменяющейся среде.

Одной из ключевых проблем в психологии и педагогике остается социальная адаптация выпускников интернатных учреждений. Эти молодые люди часто испытывают трудности при интеграции в общество из-за нехватки опыта самостоятельной жизни, отсутствия необходимых социальных навыков и трудностей в эмоциональной сфере. Эти факторы оказывают существенное влияние на качество их дальнейшей жизни и профессиональную успешность.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) является одним из наиболее эффективных методов психотерапии, направленных на изменение негативных мыслительных паттернов и поведения. КПТ уже доказала свою эффективность в работе с различными группами населения, однако ее применение в контексте поддержки выпускников интернатных учреждений требует дополнительного изучения и адаптации.

Понятие личностного адаптационного потенциала введено А. Г. Макаковым в 1996 г. и определяет способность к эффективной адаптации и сохранению профессионального здоровья через взаимосвязь особенностей личности, таких как нервно-психическая устойчивость, самооценка, уровень конфликтности, морально-нравственные качества и ориентация на нормы поведения [5].

Личностный потенциал, согласно Д. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости [4]. Одна из специфических форм проявления личностного потенциала – это преодоление личностью неблагоприятных условий ее развития. И. А. Короткова, В. А. Кулганов, Л. С. Шенберг оценивают адаптационный потенциал личности как совокуп-

ность индивидуально-психологических признаков, уровень развития которых, соответственно, определяет границы потенциала и вероятность успешной адаптации к широкому диапазону факторов внешней среды [2]. С. А. Ларионова писала, что степень социально-психологической адаптированности определяется адаптационными ресурсами личности и особенностями конкретной среды, в условиях которой происходит удовлетворение базовой потребности личности в позитивном отношении, что представляется возможным лишь в случае соответствия результатов деятельности личности требованиям социума [3].

Для молодых людей, выпускников интернатных учреждений в процессе их социально-психологической адаптации к взрослой жизни наиболее актуальными являются следующие адаптационные ресурсы: социальные навыки, эмоциональная устойчивость и самостоятельность. Эти компоненты играют важную роль в успешной адаптации выпускников к самостоятельной жизни вне институциональной среды.

Когнитивно-поведенческая терапия основана на принципе взаимосвязи мыслей, эмоций и поведения. Изменяя негативные или иррациональные мысли, можно изменять эмоциональные реакции и поведенческие паттерны. Основные принципы КПТ включают фокусировку на текущих проблемах, структурированность сессий и активное участие клиента в процессе терапии.

Исследования показывают, что КПТ эффективна в работе с различными группами населения, включая подростков и молодых людей. Однако её применение в отношении выпускников интернатных учреждений остаётся недостаточно изученным. Некоторые исследования указывают на возможность использования КПТ для улучшения социальных навыков и снижения уровня тревожности среди этой категории лиц [1]. Тем не менее существует потребность в разработке специализированных программ, учитывающих особенности данной целевой группы.

Цель и задачи исследования заключаются в оценке результативности программы когнитивно-поведенческой терапии, разработанной для повышения адаптационного потенциала выпускников интернатных учреждений. Задачи включают разработку комплекса мероприятий, проведение оценки эффективности программы и определение механизмов воздействия КПТ на адаптационные процессы.

Исследование проводилось на базе социального проекта «Дом Шанс», направленного на оказание комплексной постинтернатной поддержки, реализуемого Фондом «Открытый мир».

В исследовании приняли участие 20 молодых людей, выпускников интернатных учреждений в возрасте от 18 до 25 лет. Из них 7 девушек и 13 юношей.

10 испытуемых составили экспериментальную группу, принявшую участие в цикле развивающих занятий с использованием приемов и техник КПТ; остальные 10 вошли в контрольную группу, получающую стандартную поддержку.

Для оценки адаптационных ресурсов использовались следующие методики:

1. Опросник «Уровень социальной адаптации» (УСА) – позволяет оценить степень владения социальными навыками и уровнем эмоциональной устойчивости.
2. Шкала самооценки тревожности Спилбергера-Ханина – измеряет уровень личностной и реактивной тревожности.
3. Методика «Самооценка самостоятельности» (СС) – направлена на выявление степени готовности к принятию решений и ответственности за свои действия.

Программа КПТ состояла из 12 еженедельных групповых занятий, каждое из которых длилось 90 минут. Программа была разработана с учётом специфики целевой аудитории и адаптирована под их потребности и жизненные обстоятельства.

Занятия включали следующие элементы:

1. Когнитивные техники: обучение распознаванию и изменению негативных мыслей, влияющих на поведение и эмоциональное состояние.
2. Поведенческие упражнения: практика новых моделей поведения в различных социальных ситуациях.
3. Релаксационные техники: обучение методам управления стрессом и тревогой.
4. Домашние задания: выполнение заданий между занятиями для закрепления новых навыков.

После завершения программы когнитивно-поведенческой терапии были проведены повторные измерения адаптационных характеристик участников обеих групп. Результаты показали значительные улучшения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

1. Социальные навыки: Участники экспериментальной группы продемонстрировали значительное увеличение уровня социальных навыков, оцениваемого по опроснику УСА. Средний балл по этому показателю вырос на 20 % по сравнению с исходным уровнем.
2. Эмоциональная устойчивость: Уровень тревожности, измеренный по шкале Спилбергера-Ханина, снизился на 15 % в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе значительных изменений не наблюдалось.
3. Самостоятельность: Показатели самооценки самостоятельности, оцениваемые по методике СС, увеличились на 10 % в экспериментальной группе, что свидетельствует о повышении способности участников принимать решения и брать на себя ответственность.

Приведем несколько примеров из практики, иллюстрирующих положительные изменения у участников экспериментальной группы:

– Участник 1, 21 год, отметил значительное улучшение в отношениях с коллегами на новом месте работы благодаря освоению техник общения и разрешения конфликтов.

– Участница 2, 19 лет, смогла справиться с тревогой перед важными экзаменами, используя релаксационные техники, изученные на занятиях.

Для проверки статистической значимости различий между группами был проведен *t*-критерий Стьюдента. Результаты анализа подтвердили, что различия между экспериментальной и контрольной группами являются статистически значимыми ($p < 0,05$).

Полученные результаты подтверждают высокую результативность программы когнитивно-поведенческой терапии в формировании адаптационного потенциала выпускников интернатных учреждений. Значительное улучшение социальных навыков, снижение уровня тревожности и повышение самостоятельности свидетельствуют о том, что КПТ является эффективным инструментом для поддержки данной категории лиц.

Результаты нашего исследования согласуются с выводами предыдущих работ, демонстрирующих эффективность КПТ в работе с подростками и молодыми людьми [1].

Настоящее исследование подтвердило результативность программы когнитивно-поведенческой терапии в формировании адаптационного потенциала выпускников интернатных учреждений. Полученные данные демонстрируют значительное улучшение социальных навыков, снижение уровня тревожности и повышение самостоятельности у участников экспериментальной группы. Эти результаты свидетельствуют о перспективности использования КПТ в работе с данной категорией лиц. Результаты исследования имеют важное практическое значение для специалистов, работающих с выпускниками интернатных учреждений. Разработанная программа КПТ может быть интегрирована в существующие системы поддержки, обеспечивая более эффективное сопровождение молодежи в период перехода к самостоятельной жизни. Это позволит обеспечить более успешную интеграцию молодежи в общество и повысить качество их жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варавина Л. А., Корнеева Е. Н. Применение когнитивно-поведенческой терапии в работе с ненормативными кризисами личности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 148–150.
2. Короткова И. А. Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи : материалы науч.-практ. Конф. // Ананьевские чтения – 2005 / под ред. Л. А. Цветковой, Л. М. Шипицыной. СПб. : СПбГУ, 2005. С. 578–580.
3. Ларионова С. А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всерос. съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. : в 8 т. СПб., 2003. Т. 5. С. 39–42.
4. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. С. 56–65.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.

ДИАГНОСТИКА «16-PF-105-C» ЯХТСМЕНОВ-ГОНЩИКОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

К. Г. Томилин¹, Ю. М. Томилина²

¹ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»
Сочи, Россия

²ООО «Институт ценностно-ориентированной психологии»
Краснодар, Россия
tomilin-47@bk.ru

Зарубежные психологи У. Штраус и Н. Хау выдвинули теорию о нескольких поколениях людей на Земле, которые существенно отличаются друг от друга за счет того, что детство провели в различных условиях жизни: Silent Generation – «молчаливое поколение» (1925–1944 гг. рождения); Baby Boomers (1944–1967 гг.); Generation-X (1967–1984 гг.); Millennials-Y (1984–2000 гг.); Zoomers-Z (2000–2015 гг.); «А (альфа)» (с 2011 г.). У разных авторов временные промежутки для конкретного поколения могут отличаться.

По определению специалистов [3, 4], поколение – это общественная группа людей, родившихся в один хронологический промежуток времени, и которые росли в аналогичных условиях. И при широкой популярности теории У. Штрауса и Н. Хау, она постоянно критикуется учеными историками и социологами. Так как в других странах (теория первоначально была применима только к гражданам США) могут быть свои поколенческие границы. Кроме этого, в разных странах у людей одного и того же поколения могут быть свои индивидуальные наборы характерных черт, которые должны исследоваться [2].

Поколение «бэби-бумеров» (1944–1967 гг.) рождались в послевоенный период и в спорте демонстрировали свои наивысшие результаты к 1980–1990 гг. По мнению авторов теории, бэби-бумеры были довольно крепки здоровьем и выносливы, хорошо выполняли работу своими руками. Это люди, которые могли работать за идею. Большинство из них являются консерваторами, тяжело переживают глобальные перемены и редко используют мессенджеры и современные гаджеты. В отличие от молчаливого предыдущего поколения, «бумеры» любят «почесать языками» и поучить молодое поколение жизни.

Поколение X (икс) (1967–1984 гг.), подошла к пику своих наивысших спортивных возможностей в 2005–2012 гг. Многие из них были в детстве и в подростковый период предоставлены самим себе, и выросли самостоятельно. Поэтому, как правило, они полагаются только на самих себя. Обладают лидерскими качествами; могут обрабатывать большой объем информации. Имеют навыки организации своего рабочего пространства и подбора необходимых исполнителей, чтобы своевременно выполнить необходимые задачи для реализации поставленных целей.

Не любят ненормированный график работы. Им необходим фиксированный режим работы, чтобы они могли самостоятельно распределять свое время. Сдержанные и практичные, они долго взвешивают все «за и против» перед тем, как принять решение. Чтут свое время и финансы.

Поколение Y (игрек), или **миллениалы (1984–2000 гг.)** составляют сейчас наибольшее число выступающих в парусном спорте. Эти люди выросли в непростой период жизни нашего государства: перестройка, войны и эпидемии. Они застали и глобальный прогресс в информационных технологиях.

Для большинства «игреков» они обеспечиваются родителями до тех пор, пока крепко не встанут на ноги. И не спешат с трудоустройством, считая, что работа должна приносить удовольствие. Для них устаревшие методы обучения вызывают неприятие, так как в век бурного развития информационных технологий теряется ценность самой информации. Сведения, которые ранее можно было получить только от личного тренера и педагогов, они пытаются найти в открытом доступе, в Интернете. Получение образования в университете для них существенно потеряло свою значимость.

Данная категория спортсменов хотят иметь все и сразу. Проявляют чрезмерный интерес к общению в социальных сетях. Чувствуют там себя намного увереннее и комфортнее, чем в реальной жизни. Могут придумать себе новый имидж, идеализировать свою личность. Оптимисты. Любят путешествовать по миру в поисках новых ощущений.

Не смотря на ряд недостатков, «теория поколений» может быть полезна для изучения и учета психологических особенностей спортсменов того или иного возраста.

Цель исследования. Провести сравнение психологических показателей яхтсменов сборной команды страны в середине 1980-х годов («бэби-бумеров»), время победы отечественных гонщиков над сильнейшей командой мира – США, на «Играх доброй воли-86», и в середине 2000-х гг. («поколение X»).

Методы исследования. Применялось тестирование спортсменов и тренеров по опроснику Кеттелла (16-PF-105-C); проводилось педагогическое наблюдение, осуществлялись опросы.

Результаты исследования и их анализ. Результаты сравнения психологических характеристик яхтсменов 1986–1988 гг. и гонщиков 2006–2008 гг. были для КНГ крайне неожиданными (табл.). По большинству показателей: смелости, самостоятельности, независимости, жесткости, эмоциональной устойчивости, постоянству, самоконтролю, а также подозрительности, озабоченности, тревожности и непрактичности, спортсмены 2006–2007 гг. значительно ($p < 0,05 \pm 0,001$) превосходят гонщиков 20-ти летней давности. В принципе некоторые показатели, описываемые «теорией поколений», подтвердились. Однако в большом спорте, с его индивидуализацией тренировочного процесса, опираться только на теорию, может привести к непоправимым ошибкам. Необходимо тестирование индивидуальных психологических характеристик.

Настораживает, что изменения, произошедшие в нашей стране на телевидении и радио, безудержная реклама и показ низкопробных западных сериалов, ухудшение процесса обучения в средней школе и т. д., способствовали существенному снижению «интеллекта» гонщиков. Хотя по исследованиям психолога Г. Б. Горской [1] яхтсмены в 1986–1988 гг. по этому показателю явно превосходили спортсменов других специализаций.

Таблица

Обследование по Р. Б. Кеттеллу (16-PF-105-C) яхтсменов сборной страны и тренеров команды России

Факторы	Яхтсмены сборной команды		Тренеры сб. России 2006 г. (n = 10)	Достоверность различий	
	1987 г. (n = 33)	2006 г. (n = 25)		2–3	3–4
МД – лживость	-	5,76±2,31	4,90±2,51	-	$p > 0,05$
А – общительность	3,79±1,24	6,00±2,18	5,00±2,87	$p < 0,05$	$p > 0,05$
В – интеллект	7,36±1,43	5,92±2,47	5,00±2,79	$p < 0,05$	$p > 0,05$
С – эмоциональная устойчивость	1,12±0,33	5,64±1,38	4,20±1,81	$p < 0,05$	$p < 0,05$
Е – независимость	1,88±0,99	6,44±2,00	4,80±2,25	$p < 0,05$	$p > 0,05$
Г – озабоченность	2,76±0,83	5,40±1,32	5,60±3,03	$p < 0,05$	$p > 0,05$
Н – постоянство	1,52±0,71	6,00±2,26	4,60±2,01	$p < 0,05$	$p < 0,05$
Н – смелость	2,21±0,78	5,60±2,06	4,00±2,11	$p < 0,05$	$p < 0,05$
И – податливость	3,91±1,21	4,04±1,69	5,30±2,21	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Л – подозрительность	4,15±0,97	6,60±2,52	5,60±2,50	$p < 0,05$	$p > 0,05$
М – непрактичность	1,58±0,66	5,32±2,27	5,60±2,22	$p < 0,05$	$p > 0,05$
Н – гибкость	1,21±0,55	6,04±1,99	5,80±1,69	$p < 0,05$	$p > 0,05$
О – тревожность	3,76±1,17	6,00±2,52	6,80±2,35	$p < 0,05$	$p > 0,05$
Q ₁ – радикализм	2,64±1,32	4,08±2,38	4,60±2,27	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Q ₂ – самостоятельность	2,70±1,07	5,12±2,11	5,90±2,99	$p < 0,05$	$p > 0,05$
Q ₃ – самоконтроль	1,97±1,02	6,36±2,12	5,60±2,41	$p < 0,05$	$p > 0,05$
Q ₄ – напряженность	3,64±0,78	4,76±1,96	5,20±1,14	$p < 0,05$	$p > 0,05$

Если в 1987 г. 2-е номера сборной команды СССР демонстрировали, в среднем 7,36±1,43 (по 10-балльной шкале – «стенов»), то исследования 2006–2007 гг. показали достоверно ($p < 0,05$) более низкие значения интеллекта современных яхтсменов: 5,92±2,47 стенов. Еще более низкие значения демонстрировали тренеры, привлеченные для работы в сборной команде страны – 5,00±2,79 стенов, хотя среди них были такие заслуженные специалисты как ЗТСССР И. И. Михайлов, Ю. А. Коновалов, А. Н. Старцев и др. И лучших тренеров в стране просто нет. Многие специалисты уехали за рубеж или перешли на работу в коммерческие структуры вне сферы физической культуры и спорта.

Спортсмены «Поколения X» продемонстрировали отсутствие интереса к истории своего вида спорта. На учебно-тренировочном сборе в ноябре 2006 г. тренеры московской команды представили информацию, что при опросе своих молодых яхтсменов о Валентине Манкине (трехкратном

Олимпийском чемпионе) большинство из них не смогли даже немного рассказать о нем, и лишь один юноша вспомнил классы, в которых гонялся наш прославленный спортсмен.

При проведении лекционных занятий на декабрьском сборе в Сочи сотрудниками комплексной научной группы была сделана попытка, проверить знания о Валентине Манкине у членов сборной и молодежной команд России. И результаты были аналогичные: лишь один юноша, с ошибками, мог что-то рассказать о выступлении этого гонщика на мировой арене. Что указывает на повсеместное снижение мотивации к изучению истории своего вида спорта.

Также отмечено, что у тренеров сборной команды России по фактору «МД» среднее значение составляет $4,90 \pm 2,51$ стенов («высокий уровень приукрашивания себя и своих действий» в нашем опроснике; «лживость» по другим авторам). Более 70 % специалистов нуждаются в перепроверке, выдаваемой ими информации (на 30–100 % их информация приукрашена и не соответствует действительности). Спортсмены по этому показателю еще более непредсказуемы: $5,76 \pm 2,31$ стенов.

Среди показателей, взятых на контроль, особо выделяются «С» – эмоциональная устойчивость (где необходима помощь от партнера по экипажу, или тренера, повышающая устойчивость гонщика в экстремальных ситуациях; рекомендации к постоянной, самостоятельной работе по психорегуляции).

«Q1» – способность к экспериментам (если этот показатель недостаточно высокий, то спортсмен нуждается в партнере по экипажу, или тренере, обеспечивающем, на высоком уровне, эксперименты с материальной частью и т. д.).

«Q3» – самоконтроль, умение подчинять себя правилам. При его недостаточности – партнер по экипажу, или тренер, должен взять на себя обязанность повышать его устойчивость в экстремальных ситуациях. Требуется постоянная, самостоятельная работа по психорегуляции.

«Q4» – Напряженность, усталость, озабоченность планами, при которых спортсмен нуждается в целенаправленных занятиях по релаксации [5–7].

На основе проведенных исследований, можно констатировать, что каждые 15–20 лет очередное поколение спортсменов определенно меняется. По показателям смелости, самостоятельности, независимости, жесткости, эмоциональной устойчивости, постоянству, самоконтролю, а также подозрительности, озабоченности, тревожности и непрактичности, спортсмены 2006–2007 гг. значительно ($p < 0,05 \pm 0,001$) превосходят гонщиков 20-ти летней давности. При существенном снижении логического «интеллекта».

Различия очередного поколения (в отличие от предыдущих) необходимо учитывать, чтобы лучше понимать мотивацию спортсменов и осуществлять отбор более эффективных технологий подготовки к выступлениям на международных регатах. Одним из информативных тестов для объективного различия поколений и подбора индивидуальных психолого-педагогических воздействий может выступать опросник Кеттелла (16-PF-105-C).

ЛИТЕРАТУРА

1. Горская Г. Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса (на материале спортивной деятельности) : дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 1999. 332 с.
2. Левада Ю. А. Поколения XX века: возможности исследования // Киберленинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokoleniya-xx-veka-vozmozhnosti-issledovaniya/viewer>
3. Теория поколений Штрауса – Хау // Википедия : [сайт]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_поколений_Штрауса_-_Хау (дата обращения: 20.01.2025).
4. Теория поколений... X, Y, Z и A (альфа) – кто есть кто? // ПГУ им. Т. Г. Шевченко : [сайт]. URL: <http://spsu.ru/news/4525-teoriya-pokolenij-x-y-z-i-a-al-fa-kto-est-kto> (дата обращения: 20.01.2025).
5. Томилин К. Г. Планирование и управление подготовкой яхтсменов : науч.-метод. пособие. В 2 ч. Ч. 1. Сочи : СГУТиКД, 2008. 250 с.
6. Томилин, К. Г. Творческая деятельность тренеров по парусному спорту : науч.-метод. пособие. В 2 ч. Ч. 2. Сочи : СГУТиКД, 2008. 261 с.
7. Томилин К. Г., Соболев А. Л., Казанцев А. Л. Вопросы организации работы сборной команды СССР по парусному спорту, на этапе непосредственной подготовки к XXIV Олимпийским играм : метод. рекомендации. М. : ГК СССР по ФкиС, 1988. 30 с.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОРРУПЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Е. С. Усолкина ¹, М. Ю. Кузьмин ²

¹ *Министерство здравоохранения Иркутской области*
² *ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*
Иркутск, Россия

Коррупция является достаточно специфичным объектом познания, трудности осмысления которого связаны, прежде всего, с его неоднозначным пониманием, общественно порицаемым характером и «теневой» природой [1]. В связи с чем, как указывают исследователи, коррупция не может быть измерена непосредственно [5]. Изучение коррупции проводится по различным научным направлениям, наряду с которыми психология имеет собственные исследовательские традиции.

Как было показано в нашем предыдущем исследовании, в рамках психологии обычно изучается личность участников коррупционных отношений и формирование коррупционного поведения [6]. В рамках данных тезисов мы решили сосредоточиться на том, какие общенаучные и психологические методы при этом используются.

На сегодняшний день основным источником сведений о коррупции называют опросы. Как один из основных методов психологического исследования опрос обладает такими достоинствами, как охват и доступность. Однако наряду со всеми своими преимуществами метод опросов имеет ряд существенных недостатков, среди которых отсутствие заинтересованности респондентов правдиво отвечать на поставленные вопросы. В случае с коррупцией ситуация усугубляется перспективой уголовного преследования

для опрашиваемых. Опросы, направленные на измерение уровня коррупции, по сути фокусируются на восприятии этого феномена среди населения или определенных групп [2]. Кроме того, существенное влияние на достоверность результатов опроса, который представляет собой трудоемкий процесс, оказывает качество респондентов, профессионализм исследователей и формирование качественной выборки опроса [4].

Эксперимент как метод исследования человеческого поведения носит общезначимый характер и, безусловно, может рассматриваться как инструмент изучения коррупционных проявлений в психологической доктрине. К числу достоинств данного метода относят создание контролируемой внешней среды, а также механизма, ослабляющего действие социального контроля. Вместе с тем ряд авторов отмечает, что данный метод малоприменим при изучении личности коррупционера или коррупционного поведения: собираемые данные, как правило, не являются репрезентативными, а результаты большинства экспериментов не тестируются на устойчивость и не обладают свойством внешней валидности [3].

В числе методов изучения личности коррупционера активно применяется включенное наблюдение. Оно предполагает нахождение наблюдателя в некоторой степени внутри объекта исследования, что дает возможность непосредственно фиксировать состояние объекта (коррупционной ситуации), определить его отличительные свойства и особенности, получить максимально достоверные (из первых рук) сведения о фактах коррупции, ее масштабности, источниках и причинах [4].

В психологическом исследовании личности коррупционера могут быть задействованы экспертные оценки в качестве внешнего критерия для проверки валидности рекомендуемой системы тестов и опросников либо самостоятельного диагностического инструмента. Основным преимуществом метода экспертной оценки является возможность создания подробного психологического «портрета» испытуемого, описания его личностных особенностей как системы взаимосвязанных, взаимозависимых и компенсирующих друг друга качеств. Также при анализе устойчивости к коррупционному поведению метод экспертных оценок позволяет получить информацию, основываясь на заключении экспертов в области противодействия коррупции. За счет подбора квалифицированных экспертов, профессиональной организации деятельности и обработки полученных результатов экспертизы достигается высокая объективность результатов и выводов [4].

Использование документального метода предусматривает получение информации о коррупции путем изучения различных документов органов государственной власти и местного самоуправления, управленческих структур, публикаций СМИ, фото- или кинодокументах, аудио- и видеозаписях и прочее. В ходе исследования необходимо выяснить достоверность и надежность содержащейся в документе информации, обстоятельств его появления, отношения общества к содержащейся в нем информации. Данный ме-

тод тесно связан с контент-анализом, который гарантирует отсутствие субъективизма, особенно если задействован большой массив источников информации, когда хорошо обоснована их номенклатура, логично выстроены единицы исследования (слова, суждения, законченные мысли, статистические данные), оптимизированы единицы счета (эфирное время, количество слов или строк, периодичность) [4].

По мнению ряда авторов, статистический анализ может быть полезным инструментом для изучения коррупции, однако он также сталкивается с рядом ограничений. Скажем, статистические данные, такие как количество зарегистрированных уголовных дел по коррупционным правонарушениям, могут предоставить объективную информацию о масштабе проблемы. Анализ временных рядов позволяет выявить тенденции в уровне коррупции, что может помочь в оценке эффективности антикоррупционных мер [4].

В то же время изменения в уголовном законодательстве могут влиять на классификацию и оценку коррупционных преступлений. Это может затруднить сопоставление данных за разные периоды. Также уровень зарегистрированных коррупционных преступлений может не отражать реальную ситуацию с незафиксированными в официальной статистке случаями коррупции [4]. И, наконец, статистика может не охватывать все аспекты коррупции, такие как взяточничество в частном секторе или коррупционные практики, не попадающие под уголовное законодательство.

Среди непсихологических методов отметим методы шкалирования. Они позволяют систематизировать информацию и выявить закономерности, что способствует более глубокому пониманию проблемы и разработке эффективных мер по борьбе с коррупцией. В ряду анализируемых сфер деятельности называют: импорт и экспорт; связи населения с общественными структурами; ежегодная уплата налогов; использование займов и инвестиций; вознаграждения за выполнение общественных контрактов; влияние законов, политических решений, нормативных актов, способствующих выгоде и интересам отдельных бизнес-структур; получение благоприятных (предпочтительных) юридических решений [5].

Кроме того, для сбора данных о коррупции используются разнообразные индексы (Индекс восприятия коррупции «Corruption perception index», Индекс восприятия взятки «Bribery perception index») и методологические подходы: результаты оценки функционирования социальных институтов государства (Philip, 2006); различные оценки природы и степени коррупции, пригодные для качественных измерений коррупции в конкретных секторах экономики страны; данные опросов полномочных представителей государственных органов страны в отношении их социальных установок на коррупцию и прочее [5].

Анализ методов изучения коррупции позволяет сказать о наличии определенных проблем при разработке конкретных исследовательских методик ввиду особенностей объекта исследования и единообразного понима-

ния его сущности. Необходимость разработки единой методологической базы, учитывающей различные уровни и аспекты этого явления, становится особенно актуальной в условиях разобщенности существующих исследований. Именно комбинация качественных и количественных методов психологического знания может дать более полное представление о сути коррупции, а также возможность фиксировать динамику и тенденции ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушаков Е. В. Методологические проблемы эмпирических исследований коррупции // E-Scio. 2020. № 7.
2. Журавлева Т. Л., Сухов С. В. Лабораторные эксперименты как метод изучения коррупции: обзор исследований // Экономический журнал ВШЭ. 2016. Т. 20, № 2.
3. Экспериментальные методы исследования коррупции в экономических и социологических науках / А. В. Белянин, Н. В. Бобкова, Х. Эгберт, Л. Я. Косалс // Экономическая социология. 2014. Т. 15, № 1.
4. Шедий М. В. Методы научного анализа коррупционных отношений // Управленческое консультирование. 2018. № 2.
5. Коррупция как объект социально-психологических исследований: состояние и перспективы / Д. А. Китова, А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, А. В. Юревич // Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2, № 3 (7).
6. Усолкина Е. С., Кузьмин М. Ю. Психологическое осмысление понятия коррупции в контексте безопасности образовательной среды // Психологические проблемы современного образования и пути их решения : материалы VIII общерос. Онлайн-конф. Психологов образования Сибири. Иркутск, 20–21 июня 2024 г.

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

А. Е. Шаруха, Т. М. Щеголева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
sanyash2003@icloud.com*

В условиях глобальных изменений, происходящих в мире во всех сферах жизнедеятельности человека, огромное значение приобретает понятийное мышление, поскольку оно является основным инструментом познания человеком действительности и самого себя как субъекта деятельности. Поэтому большое внимание в образовательном процессе должно уделяться развитию понятийного мышления будущих профессионалов, определяющего способность анализировать, классифицировать, обобщать и строить логические связи между событиями и явлениями [2]. Понятийное мышление необходимо не только для эффективного усвоения учебной информации, но и выступает одним из ключевых факторов интеллектуальной деятельности студентов. Уровень его развития во многом определяет академическую успешность студентов, влияя на глубину их понимания учебного материала

и способность к самостоятельному решению сложных учебных и профессиональных задач. Важное значение имеет развитие понятийного мышления для студентов-психологов, поскольку их будущая профессиональная деятельность связана с решением сложнейших задач, направленных на понимание психики конкретного человека и оказания ему квалифицированной психологической помощи. Развитие понятийного мышления у будущих психологов в процессе их обучения является условием их личностного и профессионального становления.

Вместе с тем современными авторами отмечаются проблемы в развитии понятийного мышления у современных школьников и студентов. В проведенных исследованиях с участием студентов вузов обнаружено, что более 70 % студентов 3 и 4 курсов, принявших участие в исследовании, давали ответы, которые не позволяли охарактеризовать их мышление как понятийное. [3].

Понятийное мышление – это высший уровень развития мышления, позволяющий студенту самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи между различными явлениями, выделять закономерности и систематизировать информацию. Понятийное мышление является субъективной формой отражения сущностной стороны явлений и объективных законов окружающей действительности. Установление связей между событиями, явлениями происходит за счет иерархических, родовидовых объективных зависимостей, а не любых субъективных ассоциаций, как в допонятийном мышлении.

Существуют особенности понятийного мышления выделенные Л. М Веккером, такие как интеллектуальная децентрация (данная характеристика мышления проявляется как способность индивида видеть различные точки зрения на объект); дедуктивно-индуктивный характер связей, предполагает способность индивида выводить умозаключения путем связи частного с общим и наоборот; иерархизованность и преобладание конструкций подчинения в понятийном мышлении и др. [1]

Большое внимание исследованию понятийного мышления уделила Л. А. Ясюкова, исследуя данный аспект у школьников, она пришла к выводу, что понятийное мышление является предпосылкой успешности учебной деятельности на всех этапах школьного обучения. Мы полагаем, что данное положение допустимо отнести и к студенческой выборке, но из-за недостаточной разработанности данного вопроса и отсутствию эмпирических исследований, достоверно утверждать об этом мы не можем. Так же в научном знании мало внимания уделено особенностям понятийного мышления, которые выделил Л. М Веккер.

Цель нашего исследования – проанализировать, насколько те или иные особенности понятийного мышления преобладают у студентов-психологов с разной академической успешностью, которая рассматривается как в объективном плане (успеваемость), так и в субъективном (удовлетворенность учебной деятельностью).

Мы предполагаем, что студенты с высоким уровнем академической успешности, как правило, демонстрируют в большей степени признаки понятийного мышления. Они быстрее находят логические связи между явлениями, умеют выделять главное, эффективно анализировать информацию и применять её в нестандартных ситуациях. В то же время менее успешные студенты могут испытывать трудности с обобщением знаний и их переносом, ошибаться в выделении существенных признаков понятий и испытывать затруднения при самостоятельном формулировании обобщений и выводов в процессе решения аналитических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / под общ. ред. А. В. Либины. М. : Смысл, 1998. 679 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь : монография. М. : Лабиринт, 2007. 350 с.
3. Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2010. Вып. 3. С. 385–394.

АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. П. Щербаков

*ФКОУ ВО «Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний»
Пермь, Россия
andreishcherbokoi022001@mail.ru*

Социальные сети оказывают значительное влияние на психическое здоровье, что подтверждается современными исследованиями. Согласно данным 2021 г., около 30 % пользователей социальных сетей испытывают симптомы тревожности и депрессии, связанные с чрезмерным использованием этих платформ. Основные причины таких явлений включают сравнение себя с другими, ощущение социальной изоляции и постоянный доступ к негативной информации. Эти факторы подчеркивают необходимость изучения влияния социальных сетей на психическое здоровье и разработки подходов к снижению их негативного воздействия. При этом проблема воздействия информационной среды на формирование девиантных форм поведения у детей была раскрыта в журнале «Дети в информационном обществе». Несмотря на наличие большого числа исследований, влияние информационной среды на развитие и психологическое здоровье детей дошкольного возраста продолжает оставаться актуальным [1, с. 3].

Современные технологии играют важную роль в диагностике и лечении психических расстройств. Например, приложения с использованием искусственного интеллекта позволяют проводить предварительную диагностику депрессии с точностью до 85 %, что значительно облегчает выявление таких состояний на ранних этапах. Технологии также активно применяются

в телемедицине, предоставляя возможность удаленного консультирования и терапии. Эти инновации способствуют доступности и эффективности психиатрической помощи, что особенно актуально в условиях ограниченного доступа к специалистам. Несмотря на значительный прогресс в исследовании данной области, всё ещё остаются нерешенные вопросы, в частности, вопрос о взаимосвязи рефлексии и переживания надежды требует дальнейшего изучения. Следовательно, учитывая достижения в области технологий, крайне важно продолжать исследования и находить решения для оставшихся вопросов в сфере психиатрической практики.

Технологическая зависимость, включая игровую, становится одной из актуальных проблем современности. Всемирная организация здравоохранения в 2018 г. включила эту зависимость в Международную классификацию болезней (МКБ-11), что подчеркивает серьезность ситуации. Технологическая зависимость может приводить к ухудшению межличностных отношений, снижению продуктивности и развитию психических расстройств. Маг-ио Ма-и отмечает, что «критика редукционистской модели болезни XIX в., которая не была применена к другим психиатрическим синдромам, подчеркивает необходимость более глубокого понимания психических расстройств» [2]. Для эффективной борьбы с этим явлением необходимы как индивидуальные, так и общественные меры, направленные на осознание проблемы и ее предотвращение.

Современные изменения в семейных структурах оказывают значительное влияние на поведение индивидов. Традиционные модели семейных отношений, такие как многопоколенные семьи, постепенно уступают место более индивидуализированным и разнообразным формам, включая однополые браки, семьи с одним родителем и гражданские союзы. Эти трансформации способствуют пересмотру социальных ролей и ожиданий, что, в свою очередь, влияет на формирование идентичности и межличностных отношений. На психическое здоровье современных детей и подростков воздействует как общество в целом, так и принадлежность семьи ребенка к определенным социальным стратам, группам и субкультурам. Важно учитывать, что «психология сталкивается с необходимостью адаптации своих подходов для работы с новыми типами семей», что подразумевает учет их уникальных особенностей и потребностей.

Урбанизация и миграция оказывают сильное воздействие на структуру социальных отношений. По данным ООН, к 2020 г. более половины населения мира проживало в городах, что привело к увеличению плотности социальных взаимодействий, но также и к их анонимности. Урбанизация способствует формированию новых форм социальной интеграции, но одновременно может усиливать чувство одиночества и отчуждения. Миграция, в свою очередь, способствует межкультурному взаимодействию, что обогащает социальные нормы и поведение, но также требует преодоления культурных барьеров и адаптации к новым условиям. Эти процессы создают

вызовы для психологической практики, требуя понимания динамики социальных изменений и их влияния на психическое здоровье.

Социальные сети стали неотъемлемой частью современной жизни, оказывая значительное влияние на поведение людей. Согласно исследованиям Pew Research Center, более 72 % взрослых в США активно используют социальные медиа, что свидетельствует об их важной роли в формировании социальных норм и взаимодействий. Социальные сети предоставляют платформу для самовыражения и общения, но также могут способствовать развитию зависимости, искажению восприятия реальности и усилению психологического давления. Эти аспекты требуют изучения, чтобы понять, как использование социальных сетей влияет на психическое здоровье и поведение, а также разработать стратегии для минимизации их негативных последствий.

Культурные факторы играют значительную роль в формировании психологических процессов, таких как восприятие, мышление и поведение. Исследования Хофстеде демонстрируют, что такие аспекты, как индивидуализм и коллективизм, оказывают существенное влияние на то, как люди воспринимают себя и окружающий мир. Например, в культурах с высоким уровнем индивидуализма люди склонны фокусироваться на личных достижениях и независимости, тогда как в коллективистских обществах приоритет отдается групповым целям и гармонии. Эти различия отражаются на подходах к решению проблем, коммуникации и даже на проявлениях эмоциональных реакций. Таким образом, понимание культурных особенностей является ключевым для разработки эффективных психологических интервенций, которые учитывают уникальные потребности и ценности различных групп населения.

Глобализация оказывает значительное влияние на культурные аспекты психологии, создавая как возможности, так и вызовы. Она способствует распространению знаний и методов психотерапии по всему миру, что позволяет учитывать разнообразие культурных контекстов. Вместе с тем глобализация может усиливать культурные барьеры, ограничивающие доступ к психотерапевтической помощи для определенных этнических групп. Согласно отчету Всемирной организации здравоохранения за 2021 г., эти барьеры связаны с различиями в языках, традициях и восприятии психического здоровья, что требует адаптации подходов к лечению. Для эффективной работы с клиентами из разных культур необходимо учитывать их уникальный опыт и создавать инклюзивные методы взаимодействия, направленные на преодоление подобных препятствий. «Сохранение доступа к образованию – критически важная необходимость, от которой во многом зависит будущее как отдельных личностей, так и обществ в целом» [3, с. 40]. В этом контексте доступ к психотерапевтическим услугам также представляет собой важный аспект, способствующий развитию и благополучию как индивидов, так и сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбалова С. А. Влияние информационной среды на психическое здоровье обучающихся // ЦИТИСЭ. 2023. № 2. С. 551–561. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.48>
2. Май М. Психические расстройства как «болезни мозга» и наследие Ясперса // Всемирная Психиатрия. 2013. Т. 12, № 1. С. 1.
3. Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (22 декабря 2021 г.). В 5 ч. 2. Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания»: сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Осипова. Гжель : ГГУ, 2022. 312 с. URL: <http://www.art-gzhel.ru/>

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПРЕДИКТОРЫ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

С. Е. Аллахярова, К. С. Журавель

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет»

Нижегородск, Россия

sabinallaharova10@mail.ru

Данная проблема актуализируется на фоне социальных реформ, возникших сегодня в российском обществе, которые привели к росту уровня конфликтного взаимодействия среди подростков. Заниженная самооценка старших подростков, повышенная агрессивность и т. д. могут привести к деструктивным конфликтам, девиантному поведению, а позднее и к делинквентному, которое намного сложнее поддается коррекции [10; 11].

В связи с этим конфликты среди старших подростков представляют собой не только социальную, но и психологическую проблему, требующую своевременного вмешательства. Знание предикторов конфликтного взаимодействия старших подростков является важным условием оказания им квалифицированной психологической помощи со стороны психологов, что способствует конструктивному разрешению конфликтов [4; 6].

Главная идея исследования – изучение предикторов конфликтного взаимодействия старших подростков с целью понимания причин конфликтов в данном возрасте.

Один из известных отечественных исследователей конфликта, Б. И. Хасан, предлагает следующее понимание конфликта: «Конфликт – это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимозаменяют друг друга, требуя для этого специальной организации. При этом важно учитывать, что действие можно рассматривать и во внешнем, и во внутреннем плане. Вместе с тем любой конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, т. е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в

действиях в их столкновении. Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и являет» [9, с. 33].

В своем исследовании В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская, В. В. Иохвидов определяют конфликтное взаимодействие, как взаимодействие между людьми в конфликтной ситуации на фоне переживания последними негативных эмоций в отношении друг друга [8].

В старшем подростковом возрасте конфликты способствуют развитию старшего подростка, его коммуникативных навыков и навыков взаимодействия со сверстниками. Поэтому, способность старших подростков справляться с конфликтами конструктивно становится показателем их готовности к взрослой жизни [5].

На возникновение конфликтов в старшем школьном возрасте могут влиять различные внутренние и внешние факторы.

Подростковый возраст является критическим и переходным этапом, на котором перестраиваются ранее сформировавшиеся психологические структуры, возникают новообразования. Этот период характеризуется интенсивным половым созреванием, которое сопровождается эмоциональной напряжённостью и перепадами настроения старшего подростка, что способствует их сепарации от родителей. Развитие «чувства взрослости», эмоциональная неустойчивость, негативизм, упрямство, тревожность, стремлением к самостоятельности и независимости, – все эти факторы неизбежно провоцируют конфликты как с окружающими людьми, так и внутри личности старшего подростка.

Личностные особенности старших подростков существенно влияют на их конфликтное поведение. Среди них можно выделить темперамент, характер, повышенную тревожность, а также нестабильность, связанную с физиологическими перестройками организма. Подростки переживают внутренние противоречия, обусловленные интенсивным развитием самосознания. Это приводит к неудовлетворённости собой, сочетанию противоречивых качеств: самоуверенность и неуверенность, чувствительность и чёрствость и другие [2].

Агрессия в подростковом возрасте часто является защитной реакцией. В крайних случаях она проявляется в виде открытого протеста. Важно понимать, что конфликты, сопровождающиеся агрессией, могут свидетельствовать о необходимости улучшения климата в коллективе [7].

Взаимоотношения старших подростков, также, зависят от самооценки. Неадекватная самооценка способствует возникновению конфликтов. Заниженная самооценка приводит к избеганию контактов, а завышенная – к трудностям в общении [5].

На возникновение конфликтов большое влияние оказывает такой внутренний фактор, как конфликтность человека, которая проявляется в открытых взаимодействиях индивидов и определяется совокупностью способов, форм и приёмов, придающих конфликту динамичность [3].

Отношения старших подростков с учителями и одноклассниками определяются их мотивацией и потребностью в общении. Эти факторы влияют на качество их взаимодействия и эмоциональный климат в школьном коллективе [7].

Одним из основных внешних факторов, определяющих возникновение конфликтов в старшем подростковом возрасте, является его положение в группе сверстников. Подростки стремятся самоутвердиться в коллективе, занять статусное положение в своей референтной группе, что нередко приводит к возникновению конфликтов. А неудачи в достижении желаемого социального статуса могут стать причиной внутренних конфликтов и негативного отношения к себе.

Огромное влияние на развитие личности старшего подростка оказывает окружающая среда, особенно семья. Особенности внутрисемейных отношений, такие как сплочённость семьи, близость между её членами и стиль воспитания играют важную роль в формировании характера ребёнка. Однако негативные явления, такие как недостаток ласки, заботы, жестокое обращение, физические наказания, гиперопека, вседозволенность или игнорирование мнения подростка, часто приводят к повышенной конфликтности, нарушению поведения, агрессивности и отчуждённости старших подростков. Эти проблемы затрудняют социализацию старшего подростка, вызывая конфликты не только с родителями, но и с учителями и сверстниками [1].

На конфликты в старшем школьном возрасте также влияют современные социальные условия: возросшие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в образовательной среде, негативное влияние Интернета и компьютерных игр, а также высокий уровень социальной агрессии.

Несмотря на множество факторов, вызывающих конфликты в старшем подростковом возрасте, существуют факторы, которые могут быть использованы для профилактики и преодоления конфликтов. Важным внешним фактором является учет особенностей каждого возраста при составлении образовательной программы, что отражено в государственной стратегии развития воспитания. Для снижения конфликтности подростков в школах необходимо внедрять меры по формированию у старших подростков конструктивных стратегий поведения в конфликте [11].

Так как большинство подростков не способны самостоятельно справиться с конфликтами, они нуждаются в поддержке со стороны родителей, учителей и психологов. Благоприятные отношения в семье, полная и любящая семья способствуют поддержке старшего подростка в трудные моменты, помогают справиться с переживаниями. Конфликты между учителями и подростками зачастую возникают из-за игнорирования возрастных особенностей, индивидуальности и стремления подростков к самостоятельности. Важно, чтобы преподаватели стремились понять точку зрения старших подростков и позволяли им проявлять инициативность. Также, важным внешним фактором снижения конфликтов являются положительные отношения

со сверстниками, гармония в коллективе так как дружба играет ключевую роль в старшем подростковом возрасте, способствуя социализации старшего подростка.

Такие внутренние факторы, как низкая конфликтность, адекватная самооценка, уверенность в себе, стрессоустойчивость способствуют предотвращению конфликтов в старшем школьном возрасте.

Заключение

Конфликты в старшем подростковом возрасте являются неотъемлемой частью их развития. На их возникновение влияют как внутренние, так и внешние факторы. Среди внутренних факторов можно выделить следующие: перепады настроения, «чувство взрослости», эмоциональная неустойчивость, негативизм, упрямство, темперамент, характер, повышенная тревожность, агрессивность, неадекватная самооценка, конфликтность, мотивация старшего подростка. Внешние факторы, влияющие на возникновение конфликтов: положение в группе сверстников, отношения в семье, возросшие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в образовательной среде, негативное влияние Интернета и компьютерных игр, высокий уровень социальной агрессии

Тем не менее кроме факторов, вызывающих конфликты в старшем подростковом возрасте, существуют факторы, которые могут быть использованы для профилактики конфликтов. Внешние факторы: учет особенностей каждого возраста при составлении образовательной программы, внедрение мер по формированию у старших подростков конструктивных стратегий поведения в конфликте, благоприятные отношения в семье, предоставление преподавателями возможности проявлять инициативность и высказывать свою точку зрения на уроке, положительные отношения со сверстниками, гармония в коллективе. Внутренние факторы, препятствующие возникновению конфликтов: низкая конфликтность, адекватная самооценка, уверенность в себе, стрессоустойчивость.

Все эти факторы влияют на качество взаимодействия в старшем подростковом возрасте, определяя эмоциональный климат в коллективе и способствуя социализации старших подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин С. В. Психокоррекционная деятельность школьного психолога в условиях межличностного конфликта учащихся подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 194 с.
2. Беринская И. В., Кравцова В. М. Особенности формирования конструктивной модели поведения старших подростков в конфликтной ситуации // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики : материалы Третьей междунар. науч.-практ. Конф. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. С. 16–23. EDN BVPNFU.
3. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. М. : Аспект пресс, 1996. 261 с.
4. Кашапов М. М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2024. 124 с. URL: <https://urait.ru/bcode/539766> (дата обращения: 10.02.2025).

5. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980. 192 с.
6. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. для акад. бакалавриата. М. : Юрайт, 2023. 352 с. URL: <https://urait.ru/bcode/531072> (дата обращения: : 12.02.2025).
7. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для вузов / А. С. Обухов [и др.] ; под общ. Ред. А. С. Обухова. М. : Юрайт, 2024. 422 с. URL: <https://urait.ru/bcode/560405> (дата обращения: : 12.02.2025).
8. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Сценарии личной безопасности субъекта конфликтного взаимодействия // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 1. С. 159–173. DOI: 10.17759/sps.2022130110
9. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск : Фонд ментал. Здоровья, 1996. 33 с.
10. Цыганкова Е. Н. Ситуационный подход к управлению конфликтами в школьном социуме : автореф. дис. ... канд. социол. Наук. Белгород, 2019. 24 с.
11. Эджибадзе А. В. Педагогическая профилактика деструктивных конфликтов у подростков в общеобразовательной организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2024. 24 с.

ОДНОСЕССИОННАЯ ДИАГНОСТИКА В ГЕРОНТОПСИХОЛОГИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ

О. Ю. Анчербак

*ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»
Таганрог, Россия
juhb@bk.ru*

В современном обществе наблюдается устойчивая тенденция к старению населения, что обуславливает повышенное внимание к проблемам геронтопсихологии. Своевременная и эффективная диагностика психического состояния пожилых людей играет ключевую роль в оказании качественной психологической помощи. Однако традиционные методы диагностики часто оказываются затруднительными в применении к данной возрастной группе из-за ограничений по времени, состоянию здоровья и когнитивным особенностям пожилых людей. В связи с этим актуальным становится вопрос о применении односессионной диагностики, позволяющей получить необходимую информацию в кратчайшие сроки. [1]

Целью было определить преимущества и возможности применения односессионной диагностики в геронтопсихологической практике, а также оценить ее эффективность и экономическую целесообразность.

Материалы и методы

В рамках исследования были проанализированы и применены различные методы односессионной диагностики, адаптированные для использования в геронтопсихологии. Для оценки когнитивных функций использовались краткие скрининговые тесты, предназначенные для быстрой оценки

памяти и исполнительных функций, а также инструменты, позволяющие оценить широкий спектр когнитивных доменов. Для выявления эмоциональных нарушений применялись краткие опросники, разработанные специально для гериатрической популяции, отличающиеся простотой и быстротой заполнения. Оценка функционального статуса осуществлялась с использованием методов экспресс-оценки повседневной активности, позволяющих быстро оценить способность пожилого человека к самообслуживанию. Кроме того, проводилось структурированное интервью с пожилым человеком и/или его родственниками, направленное на сбор анамнестических данных, выявление жалоб и определение потребностей в психологической помощи. При выборе методов диагностики учитывались их валидность, надежность и чувствительность к изменениям в состоянии пожилых людей [2–4].

При выборе инструмента для односессионной диагностики в геронтопсихологии необходимо учитывать:

- Цель диагностики: определение конкретных задач, которые необходимо решить с помощью диагностики (например, выявление когнитивных нарушений, оценка эмоционального состояния, определение уровня социальной активности).
- Особенности популяции: Учет возраста, уровня образования, культурной принадлежности и сопутствующих заболеваний пожилых людей. Инструмент должен быть адаптирован для использования в геронтологической практике.
- Психометрические характеристики: обеспечение валидности, надежности и чувствительности инструмента к изменениям в состоянии пожилых людей.
- Простота использования: инструмент должен быть понятным и легким в применении как для психолога, так и для пожилого человека.
- Время проведения: ограничение времени проведения диагностики, чтобы избежать переутомления пожилого человека.

Важность психометрических характеристик инструментов:

Психометрические характеристики инструментов для односессионной диагностики в геронтопсихологии играют ключевую роль в обеспечении достоверности и надежности результатов [5–8].

- Валидность: инструмент должен измерять именно то, что заявлено (например, когнитивные функции, уровень депрессии), а не другие, смежные характеристики.
- Надежность: результаты, полученные с помощью инструмента, должны быть стабильными и воспроизводимыми при повторном обследовании.
- Чувствительность: инструмент должен быть способен выявлять даже незначительные изменения в состоянии пожилого человека.

- Специфичность: инструмент должен правильно идентифицировать людей с конкретными нарушениями (например, с деменцией) и отличать их от здоровых пожилых людей.

Применение односессионной диагностики в различных контекстах геронтопсихологии:

Односессионная диагностика может быть использована в различных контекстах:

- Скрининг: выявление пожилых людей, нуждающихся в углубленном обследовании и психологической помощи.
- Оценка эффективности intervention-ных программ: оценка изменений в когнитивном и эмоциональном состоянии пожилых людей после прохождения реабилитационных или психотерапевтических программ.
- Научные исследования: изучение взаимосвязи психического состояния с другими факторами (например, социальная активность, физическое здоровье).
- Клиническая практика: оценка ресурсов личности для преодоления стрессовых ситуаций и адаптации к жизненным трудностям.
- Оценка условий проживания: оценка влияния условий проживания (например, дома престарелых) на психическое состояние пожилых людей.

Этические аспекты использования односессионной диагностики:

Использование односессионной диагностики в геронтопсихологии требует строгого соблюдения этических принципов [9; 10]:

- Конфиденциальность: обеспечение защиты личной информации пожилых людей.
- Информированное согласие: получение добровольного согласия пожилого человека на участие в диагностике.
- Компетентность: проведение диагностики только квалифицированными специалистами, имеющими соответствующее образование и опыт работы с пожилыми людьми.
- Объективность: избежание предвзятости и субъективности при интерпретации результатов.
- Благополучие участников: минимизация возможного дискомфорта и негативных последствий для пожилых людей.
- Обратная связь: предоставление пожилым людям понятной и доступной информации о результатах диагностики и рекомендациях.

Результаты

Анализ результатов показал, что применение односессионной диагностики позволяет значительно улучшить контакт с пожилыми людьми, снизить их утомляемость в процессе обследования и сократить время, необходимое для получения первичной диагностической информации. Использование односессионной диагностики способствует экономии рабочего времени психолога, что, в свою очередь, приводит к финансовой экономии фонда оплаты труда. Полученные данные свидетельствуют о том, что одно-

сессионная диагностика позволяет быстрее приступить к оказанию необходимой психологической помощи пожилым людям.

Анализ применения односессионной диагностики в геронтопсихологической практике выявил следующие преимущества:

- **Экономичность:** применение односессионных методов позволяет существенно снизить временные и финансовые затраты на диагностику.
- **Оперативность:** результаты обследования могут быть получены в короткий срок, что особенно важно в ситуациях, требующих быстрого принятия решений.
- **Доступность:** односессионные методы легче организовать и провести, что расширяет возможности их использования в различных условиях (например, на дому).
- **Удобство:** процедура обследования менее обременительна для пожилых людей, что способствует повышению их мотивации и улучшению результатов.
- **Применимость:** односессионные методы подходят для скрининга больших групп населения, что позволяет выявлять нуждающихся в психологической помощи на ранних стадиях.

Вместе с тем необходимо учитывать и ограничения односессионной диагностики:

- **Ограниченность информации:** односессионные методы не позволяют отслеживать динамику изменений психического состояния во времени.
- **Сниженная валидность:** результаты могут быть подвержены влиянию ситуационных факторов и субъективных оценок.
- **Сложность интерпретации:** полученные данные требуют осторожной интерпретации, учитывающей контекст и индивидуальные особенности личности.
- **Ограниченность причинно-следственных связей:** односессионные методы не позволяют установить, какие факторы повлияли на формирование текущего состояния.

Выводы

Односессионная диагностика является перспективным подходом в геронтопсихологии, обладающим рядом значительных преимуществ. Она позволяет эффективно решать задачи первичной диагностики, экономить время и ресурсы, а также повысить доступность психологической помощи для пожилых людей. Дальнейшие исследования необходимы для разработки и адаптации новых методов односессионной диагностики, а также для определения оптимальных областей их применения в геронтопсихологической практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николюкина Н. Б. Геронтопсихологические проблемы в свете экономической психологии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 6(74). С. 234–239. EDN KZSSDP

2. Золотарева А. А. Диагностика депрессии: психометрическая оценка русскоязычной версии опросника здоровья пациента (Patient Health Questionnaire-9, PHQ-9) // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12, № 4. С. 107–121. DOI: 10.17759/cpse.2023120406. EDN GFNSYS
3. Ясин М. И. Русскоязычная адаптация методик для диагностики принятия и избегания опыта // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 113–121. DOI: 10.17759/jmfp.2022110210. EDN FGJWNT
4. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2024611265 Российская Федерация. Психофизиологическая и нейропсихологическая диагностика признаков нервно-психической неустойчивости и склонности к девиантному поведению : № 2023688485 : заявл. 19.12.2023 : опубл. 18.01.2024 / В. В. Юсупов, В. А. Корзунин, С. Н. Левич [и др.] ; заяв. Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова» Министерства обороны Российской Федерации. EDN FSCDEO
5. Балтес П. Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психология развития / гл. ред. Е. Строганова. СПб., 2001. С. 457.
6. Жукова Е. С., Богоявленская Д. Б. Роль коммуникации в психологической диагностике // Современная психологическая наука через призму категории общения : сб. материалов Междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию акад. РАО А. А. Бодалева. Москва, 16 окт. 2023 г. М. : Издат. Дом (тип.) Моск. Гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2023. С. 83–86. DOI: 10.55959/011986-2-2023-83-86. EDN LMQMYH
7. Беккер Р. А., Быков Ю. В., Быкова А. Ю. Психологическое тестирование с помощью шкал в диагностике синдрома дефицита внимания у взрослых // Медицинская психология на страже здоровья страны : сб. науч. тр. По материалам Междунар. науч.-практ. Конф., посвящ. 89-летию КГМУ, 25-летию фак. Клинич. Психологии, Году семьи. Курск, 31 мая 2024 г. Курск : Курский гос. мед. Ун-т, 2024. С. 18–20. EDN OVOFPX
8. Решетова Т. В., Лаптева Е. С. Легкое когнитивное расстройство: экспресс-диагностика его причин, лечение в общей врачебной практике // Специалист здравоохранения. 2022. № 29. С. 9–10. EDN JPXETE.
9. Анурин В. Некоторые проблемы социологии старости // Пожилые люди – взгляд в XXI век / под ред. З. М. Саралиевой. Н. Новгород, 2000. С. 115.
10. Потенциал МР-спектроскопии в диагностике когнитивного снижения у пожилых / А. Ю. Кирьянова, Н. С. Черкасов, О. В. Божко [и др.] // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2023. Т. 123, № 11. С. 105–110. DOI: 10.17116/jnevro2023123111105. EDN QSEODG

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ РЕАКЦИЙ НА РЕВНОСТЬ И САМООЦЕНКИ В МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ

А. М. Асюлева, О. В. Маркевич

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
asyuleva03mail.ru, sn_mark@tut. By*

Одним из наиболее разрушительных феноменов, связанных со сферой семейных отношений, является ревность, являющаяся одной из главных причин разногласий в романтических и супружеских отношениях между партнерами и супругами. Ревность выполняет сигнальную функцию, которая способствует принятию мер по сохранению значимых отношений с партнером. В качестве таких мер могут выступать предложенные Л. К. Герреро коммуникативные реакции на ревность [1]. Коммуникативные реакции на ревность оказывают большее влияние на отношения, чем именно переживание самой ревности. В случае возникновения ревности, партнеры начинают сравнивать себя с конкурентом, что, несомненно, сказывается на самооценке.

Цель исследования: изучить коммуникативные реакции на ревность и самооценку в молодых супружеских парах.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 100 лиц, состоящих в браке не более 5 лет, в возрасте 20–32 лет, из них 50 мужчин и 50 женщин.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: опросник изучения ревности (Л. М. Чурсановой); опросник CRJ «Коммуникативные реакции на ревность» (разработан Л. К. Герреро, П. А. Андерсен, адаптирован И. А. Фурмановым, А. О. Вергейчик); методика измерения самооценки (Т. Дембо – С. Рубинштейна). В качестве методов математической статистики использовался U-критерий Манна – Уитни, критерий χ^2 -углового преобразования Фишера, коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования ревности в молодых супружеских парах, полученных с помощью опросника изучения ревности (Л. М. Чурсановой), показал, что у 22 % мужчин и у 26 % женщин выявлен низкий уровень ревности. Супруги «доверяют своему партнеру, спокойно относятся к контактам с лицами противоположного пола, не ищут подвоха. Они уверены в себе и своем партнере» [1]. У 40 % мужчин и у 46 % женщин выявлен средний уровень ревности. Для них «характерно адекватное проявление ревности на реальную угрозу значимому для индивида объекту. Супруги говорят партнеру о своих переживаниях, делятся своими чувствами и эмо-

циями, если им не нравится их повышенное внимание к лицам противоположного пола, если есть реальные причины для переживания ревности. Ревность не сопровождается очень сильными эмоциями» [1]. У 38 % мужчин и у 28 % женщин выявлен высокий уровень ревности. «Супруги испытывают чувство ревности часто и интенсивно. Интенсивное переживание ревности будет проявляться по-разному, в зависимости от личностных качеств ревнующего» [1].

С помощью критерия F^* -углового преобразования Фишера между мужчинами и женщинами не выявлено статистически значимых различий в уровне ревности.

Анализ результатов исследования коммуникативных реакций на ревность, полученных с помощью опросника CRJ «Коммуникативные реакции на ревность» (разработан Л. К. Герреро, П. А. Андерсен адаптирован И. А. Фурмановым, А. О. Вергейчик), показал, что среднее групповое значение по шкале «активное дистанцирование» у женщин составило 31, у мужчин – 21,8. Это свидетельствует о том, что «реакция на ревность «активное дистанцирование» наиболее выражена у женщин. Женщины в ситуации ревности наиболее ярко выражают неприятие к партнеру, игнорируют его, демонстрируют меньшую привязанность к нему» [2].

Среднее групповое значение по шкале «негативная аффективная экспрессия» у мужчин составила 28,3, у женщин – 28,2, что свидетельствует о практически одинаковой выраженности. Максимальное значение по данной шкале достигает 49. Сравнивая показатели мужчин и женщин с максимальным по данной шкале, можно предположить, что как у мужчин, так и у женщин негативная аффективная экспрессия, проявляющаяся в сдерживании своих негативных чувств к партнеру, выражена в средней степени.

Среднее групповое значение по шкале «интегративная коммуникация» у мужчин составило 14,4, у женщин – 19,7, что свидетельствует о том, что мужчины менее готовы к интегративной коммуникации в ситуации ревности. «Женщины же более готовы к прямой, просоциальной коммуникации с партнером в ситуации ревности. У них более выражено стремление к решению проблем, связанных с ревностью путем конструктивного взаимодействия» [2]. Максимальное значение по данной шкале может достигать 28 баллов. Исходя из этого, можно предположить, что данная коммуникативная реакция недостаточно развита как у мужчин, так и женщин.

Среднее групповое значение по шкале «дистрибутивная коммуникация» у мужчин составило 31, у женщин – 22,8, что свидетельствует о том, что у мужчин в ситуации ревности дистрибутивная коммуникация выражена в большей степени, чем у женщин. «В ситуации ревности мужчины в большей степени склонны к прямой, асоциальной коммуникации с партнером, решения проблем ревности путем конфликтного взаимодействия» [2]. У мужчин более выражена склонность обвинять партнера, ссорится с ним.

Среднее групповое значение по шкале «избегание – отрицание» у мужчин составило 10,7, у женщин – 24,6, что свидетельствует о том, что женщины «в ситуации ревности более склонны к непрямым действиям, стараются избежать обсуждения вопросов, связанных с ревностью, т. е. стремятся к отрицанию или избеганию наличия проблемы» [2].

Среднее групповое значение по шкале «насильственное взаимодействие / угрозы» у мужчин составило 23,1, у женщин – 16,8, что свидетельствует о том, что мужчины «в ситуации ревности более склонны к насильственному взаимодействию с партнером, используя при этом прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы в адрес партнера или же выражение агрессии и насилия по отношению к партнеру» [2].

Среднее групповое значение по шкале «контроль – ограничение» у мужчин составило 22,3, у женщин – 33,1, что свидетельствует о том, что женщины «в ситуации ревности наиболее склонны контролировать своего партнера, совершая действия, направленные на ограничения доступа к конкурентам, регулярно контролируя своего мужчину, пытаются внести различного рода ограничения» [2].

Среднее групповое значение по шкале «компенсация – замещение» у мужчин составило 13,9, у женщин – 24,6, что свидетельствует о том, что женщины «в ситуации ревности наиболее стремятся угодить партнеру, сделать ему что-то приятное, стать более близким другом, чтобы «обезвредить» конкурента, занять главное место в жизни мужчины» [2].

Среднее групповое значение по шкале «манипуляция» у мужчин составило 12,1, у женщин – 13,6, что свидетельствует о том, что как у женщин, так и мужчин «в ситуации ревности не выражена склонность к действиям, предназначенным вызова негативных переживаний у партнера или возлагания на него ответственности за изменение ситуации» [2].

Среднее групповое значение по шкале «контакт с соперником» у мужчин составило 11,1, у женщин – 8,4, что свидетельствует о том, что мужчины «в ситуации ревности наиболее склонны к активной коммуникации с конкурентом, совершению попыток противостояния сопернику» [2].

С помощью *U*-критерия Манна – Уитни выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих коммуникативных реакций на ревность между мужчинами и женщинами: «активное дистанцирование» ($U_{эмп} = 507,5$ при $p \leq 0,01$); «интегративная коммуникация» ($U_{эмп} = 608,5$ при $p \leq 0,01$); «дистрибутивная коммуникация» ($U_{эмп} = 356$ при $p \leq 0,01$); «избегание – отрицание» ($U_{эмп} = 392$ при $p \leq 0,01$); «насильственное взаимодействие / угрозы» ($U_{эмп} = 704,5$ при $p \leq 0,01$); «контроль – ограничение» ($U_{эмп} = 621,5$ при $p \leq 0,01$); «компенсация – замещение» ($U_{эмп} = 413$ при $p \leq 0,01$); «контакт с соперником» ($U_{эмп} = 982$ при $p \leq 0,05$).

Анализ результатов исследования самооценки мужчин и женщин, полученных с помощью методики измерения самооценки (Т. Дембо – С. Рубинштейна), показал, что у 26 % мужчин и у 32 % женщин выявлен низкий

уровень самооценки, что свидетельствует об излишней неуверенности в себе, собственных силах, негативном отношении к себе, робости, чрезмерной стеснительности, боязни высказать собственное мнение, неприятия себя, ощущении собственной неполноценности.

У 56 % мужчин и у 48 % женщин выявлен средний уровень самооценки. У них сформировано адекватное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны.

У 18 % мужчин и у 20 % женщин выявлен высокий уровень самооценки. При высокой адекватной самооценке молодые супруги правильно соотносят свои возможности и способности.

С помощью критерия F^* -углового преобразования Фишера между мужчинами и женщинами не выявлено статистически значимых различий в уровне самооценки.

Анализ результатов исследования показал, что между мужчинами и женщинами отсутствуют статистически значимые различия в уровне ревности и самооценки. Преобладающим уровнем как ревности, так и самооценки, у мужчин и женщин, является средний уровень. Для большинства супругов характерно типично адекватное проявление ревности на реальную угрозу значимому для индивида объекту. Супруги говорят партнеру о своих переживаниях, делятся своими чувствами и эмоциями, если им не нравится их повышенное внимание к лицам противоположного пола, если есть реальные причины для переживания ревности. Ревность не сопровождается очень сильными эмоциями. У них сформировано адекватное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны. У третьей части мужчин и женщин выявлен высокий уровень ревности и низкий уровень самооценки, низкий уровень ревности и высокий уровень самооценки выявлен лишь у четвертой части молодых супругов.

В ситуации ревности у мужчин более выражены следующие коммуникативные реакции «дистрибутивная коммуникация», «насилованное взаимодействие / угрозы», «контакт с соперником». В ситуации ревности они ведут прямую, асоциальную коммуникацию с партнером, решают проблему ревности путем конфликтного взаимодействия. Прибегают к обвинениям партнера, ссорятся с ним. Используют прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы в адрес партнера или же прибегают к выражению агрессии и насилия по отношению к партнеру. Также они осуществляют активную коммуникацию с конкурентом, совершают попытки противостояния сопернику.

У женщин в ситуации ревности более выражены следующие коммуникативные реакции «активное дистанцирование», «интегративная коммуникация», «избегание – отрицание», «контроль – ограничение», «компенсация – замещение». Коммуникативные реакции на ревность у женщин достаточно разнообразные и в зависимости от различных условий, факторов, ока-

зывающие влияние они используют ту или иную реакцию. Если сравнивать с мужчинами, то женщины в ситуации ревности наиболее склонны выражать неприятие к партнеру, игнорируя его, демонстрируя меньшую привязанность к нему. Также у женщин более выражена готовность к прямой, просоциальной коммуникации с партнером в ситуации ревности, нежели у мужчин. У них более выражено стремление к решению проблем, связанных с ревностью путем конструктивного взаимодействия. Склонность к непрямым действиям, направленным на избегание обсуждения вопросов, связанных с ревностью, стремление к отрицанию или избеганию наличия проблемы, также более развита у женщин. В ситуациях, когда отрицание невозможно женщины совершают действия с целью контроля поведения партнера и ограничения доступа к конкурентам, они регулярно контролируют своего мужчину, пытаются внести различного рода ограничения, стремятся угодить партнеру, сделать ему что-то приятное, стать более близким другом, чтобы «обезвредить» конкурента, занять главное место в жизни мужчины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герреро Л., Ханнава А. Ф., Бабин Э. А. Коммуникативные ответы на шкалу ревности: пересмотр, эмпирическая проверка и ассоциации с удовлетворением в отношениях // Связь, методы и меры. 2011. № 5. С. 223–249.
2. Фурманов И. А., Вергейчик А. О. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» // Психологический журнал. 2012. № 1. С. 81–89.

ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫМ ОБРАЗАМ КРИПТИДОВ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТСЕРИАЛА «БУБА»)

Л. Л. Атутова, И. М. Кыштымова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
Atutoval29@mail.ru*

Мультфильмы представляют собой важную категорию информационных продуктов, которые сегодня оказывают влияние на процессы развития детей, начиная с раннего возраста. Со времени своего появления мультфильмы стали важным элементом детского досуга, привычным способом развлечения, в значительной степени заместив игровую деятельность. По результатам исследований, в среднем, дети тратят около 2,5 часов в день на просмотр развлекательного контента, при этом значительную долю этого времени занимают мультфильмы [3]. Они играют важную роль в становлении личности детей, их способности понимать и осмысливать собственные эмоции, участвуют в становлении мировоззрения. Процесс идентификации юных зрителей с героями мультипликационных фильмов, эмоциональное

вовлечение детей в транслируемый фильмом нарратив способствуют формированию заданного контентом типа восприятия окружающего мира и выработке системы значимых ценностей.

Исследования показали, что мультфильмы, содержащие не нормативные для детского возраста модели поведения, могут негативно сказываться на развитии детей; с другой стороны, фильмы, герои которых транслируют продуктивные возрастные нарративы, образы и действия, соответствующие зоне ближайшего развития юных зрителей, представляют собой мощный инструмент, который может быть эффективно использован в целях образования и воспитания [2; 4]. Поэтому изучение психологического потенциала анимационного контента становится важной задачей, от решения которой зависит эффективность организации психолого-педагогических процессов.

Целью исследования было определение возможностей воздействия мультфильмов с образами криптидов на детей дошкольного возраста. Криптиды, привлекающие внимание своей необычностью, сегодня широко используются в мультипликационном детском контенте; получили распространение такие игрушки, как Хагги-Вагги, Сиренеголовый и др. Исследование проводилось в рамках семиотического подхода с помощью метода имманентного анализа, который предполагает изучение медиатекста как закрытой системы, изучение его формальных и содержательных особенностей без апелляции к затекстовой реальности [1; 2]. Имманентному анализу в процессе нашего исследования был подвергнут популярный мультипликационный сериал «Буба». Его возрастная маркировка (0+), согласно нашему предположению, не отвечает требованию психологической безопасности информационной продукции, адресованной детям, дезориентирует родителей и педагогов дошкольного образования, осуществляющих функцию регуляции детского медиапотребления.

Создатели мультсериала характеризуют его героя Бубу как обаятельного персонажа, который «с энтузиазмом исследует окружающий мир». Действительно, внешние семантические характеристики героя мультфильма соответствуют такому позитивному описанию, при этом анализ синтаксического уровня этого художественного произведения показал, что последствия его просмотра детьми могут быть деструктивными. Так, в серии «Буба-изобретатель» за 6 мин с высокой скоростью сменяются 125 эпизодов, а их организация характеризуется алогичностью. Высокая информационная плотность и хаотичность организации мультипликационного нарратива превышает когнитивные возможности детей, не позволяя им осознанно воспринимать происходящее на экране. Яркость и быстрая смена насыщенных цветовых образов могут вызывать у маленьких зрителей визуальную перегрузку, провоцировать состояние измененного сознания и, как следствие, эмоциональные нарушения. Антропоморфные герои мультфильма общаются при помощи нечленораздельных звуков, идентификация маленьких зрителей с ними может препятствовать развитию языковых навыков. Сложные

действия и динамика происходящего на экране требуют для их понимания критической рефлексии, к которой дети старшего дошкольного возраста не готовы, что также является основанием суждения о несоответствии возрастной маркировки мультфильма (0+) психологическим характеристикам целевой аудитории.

В процессе исследования мы определяли особенности восприятия дошкольниками образа Бубы из одноименного мультсериала. Применены методы беседы и семантического дифференциала (СД), включающего 10 простых, понятных детям эпитетов: «добрый – злой», «красивый – некрасивый», «умный – глупый», «смешной – серьезный», «смелый – трусливый», «послушный – непослушный», «нестрашный – страшный», «хороший – плохой», «дружелюбный – враждебный», «разговаривает – молчит». Оценка производилась по 5-балльной шкале: от (2) до (–2). В исследовании приняли участие 49 детей старшего дошкольного возраста, из них 25 мальчиков и 24 девочек. Эталонная семантика образа криптида определялась с помощью метода экспертной оценки. Группу экспертов составили 9 магистрантов второго курса направления «Практическая психология личности», получившие подготовку по дисциплине «Психологическая безопасность личности в медиапространстве». Основным стимулом исследования послужил мультфильм «Буба-изобретатель», дополнительным – мультфильм «Мама для мамонтенка».

Ход исследования:

1. Беседа: дети отвечали на вопросы, любят ли они смотреть мультфильмы и знают ли мультсериал «Буба».
2. Демонстрация первого стимульного мультфильма.
3. Семантическая оценка детьми образа главного героя «Бубы» в форме индивидуального опроса в устной форме.
5. Демонстрация второго мультфильма,
6. Беседа: 1) Смотрели ли Вы данный мультфильм до этого? 2) Какой мультфильм Вам понравился больше: про Бубу или Мамонтенка?

В процессе беседы выяснилось, что все дети любят мультфильмы и смотрят их ежедневно. Выявлено, что с мультсериалом «Буба» знаком каждый из 49 дошкольников: он популярен и любим детьми. Это свидетельствует о некритическом принятии транслируемой эмоционально неуравновешенной модели поведения и ее принятии.

В результате факторного анализа данных семантической оценки Бубы получено 3 фактора. В первый «фактор доброты» вошли шкалы: «хороший – плохой» (0,882), «нестрашный – страшный» (0,854), «дружелюбный – враждебный» (0,816), «добрый – злой» (0,810), «красивый – некрасивый» (0,678). Второй «фактор ума» включил шкалы «умный – глупый» (0,777), «смелый – трусливый» (0,756), «разговаривает – молчит» (0,577). Третий «фактор послушания» включил в себя: «послушный – непослушный» (0,813), «смешной – серьезный» (0,702). Таким образом, категоризация Бу-

бы при его восприятии детьми осуществляется по критериям «доброты», «ума» и «послушания».

Анализ полученных данных показал, что дети воспринимают образ оцениваемого героя позитивно: по всем факторам получены высокие оценки: так, для детей Буба «добрый, хороший» ($\Phi 1 = 0,32$), «умный» ($\Phi 2 = 1,14$) и даже «послушный» ($\Phi 3 = 0,1$). Ни одна из этих характеристик не отвечает содержанию образа мультипликационного криптида. Некритичность детского восприятия Бубы – героя контента, не соответствующего возрастным особенностям дошкольников, проявилась и в том, что большая часть детей отметила, что издающий лишь нечленораздельные звуки мультипликационный Буба «разговаривает» ($M = 0,57$).

Чтобы проверить суждение о несоответствии содержанию образа Бубы особенностей его восприятия детьми мы сопоставили семантические оценки образа криптида дошкольниками с эталонной оценкой его образа экспертами. Статистическое сравнение проведено с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни. Выявлено, что по всем факторам и каждой из десяти шкал оценки детей статистически значимо отличны от эталонных и даже противоположны им по полярности (рис.). Согласно оценке экспертов, образ Бубы транслирует негативные установки, он оценен как крайне «нехороший, недобрый» ($\Phi 1 = -1,8$), неумный ($\Phi 2 = -0,75$) и непослушный ($\Phi 3 = -0,57$). Процесс идентификации с таким героем, согласно их заключению, может спровоцировать нейроневротические реакции и нарушения поведения у детей дошкольного возраста.

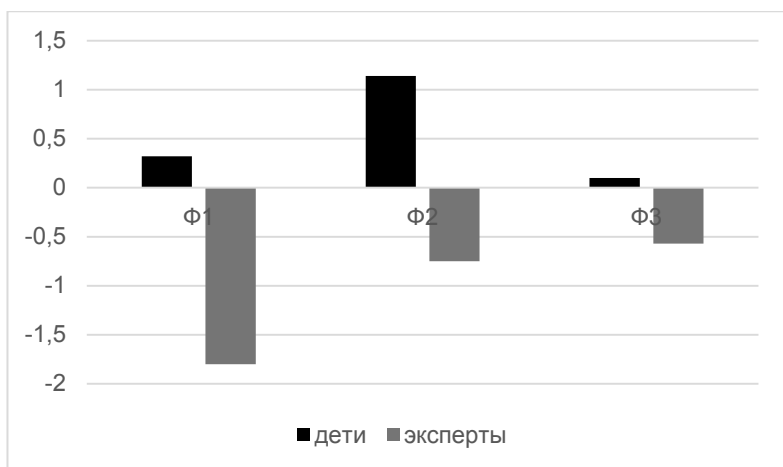


Рис. Отношение дошкольников к образу криптида Бубы

Мультипликационные образы криптидов – странных животных используются в детском контенте по-разному: они могут выполнять и функцию трансляторов нормативных моделей поведения, актуализировать у детей процессы интеллектуального и нравственного развития, способствовать личностной и эмоциональной зрелости. Таким образом, как показал психологический анализ, является образ Мамонтенка из замечательного мультфильма «Мама для мамонтенка», который был показан детям на втором этапе исследования.

В ходе беседы выявлено, что «Мама для Мамонтенка», в отличие от «Бубы» не является популярным в аудитории дошкольников: более половины детей (57 % детей) не видели этот мультфильм и не знакомы с его героями. После просмотра фильма менее половины детей – участников исследования (47 %), отвечая на вопросы, отметили, что мультфильм «Мама для Мамонтенка» понравился им больше «Бубы». Можно предположить, что у дошкольников сформировался навык восприятия контента высокой степени суггестии, потребность в психоактивном поведении у экрана, следствием чего, как известно, могут стать проблемы с школьной и общей социальной адаптацией.

Исследование показало, что дети воспринимают образы из мультфильма без критической рефлексии, они не «интерпретируют» негативные смыслы, которые могут быть переданы, и их оценки остаются некритичными. Это усиливает ответственность взрослых за выбор мультфильмов, предлагаемых детям к просмотру. Этические нарушения в действиях героев мультфильмов не распознаются детьми старшего дошкольного возраста как таковые, а воспринимаются как обычные элементы нормативного поведения. Результаты исследования акцентируют внимание на значимости мультфильмов не только как источника развлечения, но также как средства воспитания и обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М. Л. Избранные труды. Т. 2. О стихах. М.: Языки рус. Культуры, 1997. 504 с.
2. Кыштымова И. М., Кыштымова Е. С. Психологический потенциал медиапространства // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 27. С. 58–73.
3. Собкин В. С., Скобельцина К. Н. Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 37–46.
4. Attard R., Cremona G. The influence of animated cartoons on primary children's views of social reality: an ethnographic study in a Maltese primary school // Education. 2019. Vol. 4, N 1. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2020.1850827>

ПОДГОТОВКА ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ

И. Г. Белкова, Е. Е. Блинова

*ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
Херсон, Россия
titova.aniri@yandex.ru*

Анализ практики работы с замещающими семьями демонстрирует, что этап принятия ребенка требует комплексного подхода, включающего оказание квалифицированной социально-правовой, психологической и педагогической помощи с привлечением специализированных профессионалов. Согласно статистическим данным, потенциальные замещающие родители зачастую не обладают достаточными знаниями об особенностях психического и личностного развития детей, оставшихся без родительской опеки. В результате они склонны переносить опыт воспитания собственных детей, который применим лишь частично, но не учитывает специфику травматического опыта и социальной ситуации детей-сирот. Такой подход приводит к совершению множества ошибок, негативно влияющих как на приемных родителей, так и на самих детей [1; 2].

Такие авторы, как К. В. Яковлева, S. Dorsey, R. Barth, P. Chamberlain, отмечают, что обучение будущих замещающих родителей играет ключевую роль в предупреждении подобных дисфункциональных взаимодействий. Более того, процесс обучения позволяет некоторым кандидатам рационализировать свое решение о принятии ребенка, что значительно снижает вероятность последующего отказа от воспитания ребенка после периода адаптации. Это является стратегически важным, поскольку своевременный отказ от идеи стать замещающим родителем менее травматичен для всех участников процесса по сравнению с ситуацией возврата ребенка в систему после его размещения в семье [1].

Подготовка замещающих родителей приобретает особую значимость для тех, чья деятельность связана с профессиональным воспитанием (например, приемные родители или родители детских домов семейного типа). Для них важно понимание специфики данной работы, включая особенности управления стрессом, профилактику эмоционального выгорания и развитие эффективных методов взаимодействия с детьми, имеющими травматический опыт [1; 2].

Эмпирические исследования подтверждают важность подготовки замещающих родителей. Первое масштабное и валидное исследование в этой области было проведено в 1978 г. в Калифорнии. Результаты показали, что семьи, прошедшие специальную подготовку, демонстрируют более высокий уровень психолого-педагогических компетенций, испытывают большую

социальную поддержку и выражают большее удовлетворение своей ролью по сравнению с теми, кто не проходил обучение. Подготовленные семьи также характеризуются меньшим количеством поведенческих проблем у детей, лучшей коммуникацией со специалистами, поддерживающими семью, и способностью постоянно развивать свои родительские навыки [1; 2].

С 2012 г. в Российской Федерации была введена обязательная программа подготовки для лиц, планирующих принять ребенка в семью. Данное требование закреплено Федеральным законом от 30 ноября 2011 г. № 351-ФЗ, который внес изменения в Семейный кодекс РФ и Гражданский процессуальный кодекс РФ. Закон предписывает будущим усыновителям пройти комплексную психологическую и правовую подготовку. По завершении обучения выдается документ установленного образца (Приказ Минобрнауки России № 623 от 20 августа 2012 г.), который является обязательным компонентом пакета документов, предоставляемых органам опеки и попечительства. Исключение составляют близкие родственники ребенка (дяди, тети, братья, сестры и др.), которым участие в программе не требуется при оформлении опеки. Однако все остальные документы они собирают на общих основаниях [1].

Продолжительность обучения должна составлять не менее 72 академических часов. В большинстве случаев обучение проводится в очной форме, хотя некоторые регионы рассматривают возможность организации дистанционных курсов. Программа реализуется как в рамках государственного финансирования, так и через коммерческие центры психологического консультирования, при условии выдачи сертификата установленного образца.

Основной целью создания Школы приемных родителей является снижение числа отказов от воспитания детей путем их возвращения на государственное обеспечение. Это достигается за счет проведения системной психолого-педагогической подготовки кандидатов в замещающие родители, которая направлена на формирование необходимых компетенций для успешной адаптации ребенка в новой семье [1].

Обучение в Школе приемных родителей представляет собой двухэтапный курс, ориентированный на различные стадии взаимодействия с ребенком [1].

Первый курс нацелен на подготовку кандидатов, находящихся в процессе поиска ребенка и оформления документов. Основные задачи курса:

- информирование о специфике построения отношений с приемным ребенком на разных этапах: первая встреча, период адаптации, преодоление кризисных ситуаций;
- формирование практических навыков взаимодействия с ребенком, включая методы сближения и разрешения проблем на начальных этапах общения;
- обсуждение типичных ошибок, ожиданий и разочарований, с которыми могут столкнуться замещающие родители.

Второй курс предназначен для семей, уже принявшим ребенка на воспитание. Ключевые темы курса:

- анализ вопросов воспитания и межличностных отношений в семье;
- изучение процессов самоидентификации приемного ребенка;
- выявление и решение основных проблем, возникающих у приемных родителей, а также методов их преодоления.

Особое внимание уделяется необходимости участия всех членов бу-
дущей замещающей семьи в процессе обучения. Прием ребенка в семью предполагает существенную перестройку семейных отношений и требует освоения навыков работы с последствиями травматического опыта ребенка.

По мнению ряда авторов (S. Dorsey, E. M. Farmer, R. Barth, P. Chamberlain, J. Price), вторым ключевым направлением подготовки замещающих родителей должна быть специфическая программа обучения, ориентированная на развитие практических навыков для управления сложными формами поведения, характерными для детей, находящейся в приемных семьях. Однако эмпирическая база исследований различных образовательных программ и подходов остается ограниченной. Несмотря на это, можно отметить положительную тенденцию: наличие какого-либо обучения более эффективно, чем его полное отсутствие. Тем не менее за исключением наиболее современных исследовательских работ спектр изучаемых результатов остается узким и фокусируется преимущественно на знаниях приемных родителей и предполагаемой компетентности, что делает данные исследования недостаточно последовательными [2].

Наиболее убедительные доказательства эффективности достижения данной цели представлены в результатах недавних исследований и текущих научных проектов. Многие из рассмотренных подходов основываются на развитии родительских навыков или применении поведенческих методов, которые демонстрируют позитивное влияние на поведение приемных родителей, действия ребенка и, в случае подходов, основанных на модели временной семейной опеки (MTFC), на успешность устройства детей в семьи. Особенно перспективным представляется использование недавно созданных программ, специально адаптированных для определенных возрастных групп или этапов развития (например, ABC) [2].

Общий знаменатель всех этих подходов заключается в том, что обучение предоставляется приемным родителям после того, как ребенок уже находится в их доме, а не до его прибытия. Вторым важным общим фактором большинства современных тренингов является возможность практического освоения навыков, обычно с участием ребенка, находящегося под опекой, а также получение инструктажа и обратной связи по внедрению этих навыков. Положительные результаты исследований подтверждают выводы метаанализа, направленного на оценку эффективности родительского обучения в качестве профилактической меры для обеспечения благополучия детей. Указанный метаанализ выявил, что практическое применение навы-

ков общения с ребенком является компонентом вмешательства, связанным с наиболее значимыми положительными изменениями как у родителей, так и у детей [2; 3].

Таким образом, подготовка замещающих родителей представляет собой фундаментальный фактор успешной интеграции ребенка в новую семью. Она способствует минимизации рисков конфликтных ситуаций, эмоционального выгорания родителей и обеспечивает благоприятные условия для развития ребенка в новой социальной среде. Современные программы подготовки замещающих родителей должны включать практико-ориентированные элементы, обеспечивающие реальное применение навыков в контексте взаимодействия с ребенком, а также систематическую обратную связь для коррекции действий родителей. Это позволяет повысить эффективность интервенций и способствует лучшей социальной адаптации как самого ребенка, так и приемной семьи в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яковлева К. В. Обучение приемных родителей в замещающих семьях // Энигма. 2020. № 18–1. С. 52–65. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42553707_10520150.pdf (дата обращения: 12.02.2025).
2. Current Status and Evidence Base of Training for Foster and Treatment Foster Parents / S. Dorsey, E. M. Farmer, R. P. Barth [et al.] // Child Youth Serv. Rev. 2008. Vol. 30, N 12. P. 1403–1416. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.04.008
3. National Center for Injury Prevention and Control. Using evidence-based parenting programs to advance CDC efforts in child maltreatment prevention research activities // Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention. 2004. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486259.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В. Н. Белякова

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 50 г. Слюдянка»

Слюдянка, Россия

vbelakova713@gmail.com

Сказкотерапия как метод терапии психологических трудностей сложилась не так давно, в начале 90-х гг. прошлого столетия. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Берн, И. В. Вачков, Э. Гарднер, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Э. Фромм и др. [1]

На сегодняшний день особенно актуальна методика сказкотерапии. Сказкотерапия – означает лечение сказкой. Как пишет И. В. Вачков, сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи. Вовремя рассказанная сказка для ребенка, значит столько же, сколько

ко психологическая консультация для взрослого. Отличие только в том, что от ребенка не требуют вслух делать выводы и анализировать, что с ним происходит: работа идет на внутреннем, подсознательном уровне [4].

Сказкотерапия – это и «открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими, и процесс поиска смысла, расшифровка знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, и процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни» [2].

Например, как считает Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, для того чтобы сказка или история обрела силу и оказала помощь, необходимо придерживаться определенных правил ее создания:

- сказка должна быть в чем-то идентичной проблеме ребенка, но ни в коем случае не иметь с ней прямого сходства.
- сказка должна предлагать замещающий опыт, используя который, ребенок может сделать новый выбор при решении своей проблемы.
- Работая с детьми, имеющими конкретные страхи, следует придерживаться следующих правил:
 - при чтении или рассказывании сказки должны передаваться подлинные эмоции и чувства;
 - во время чтения или рассказывания следует расположиться перед ребенком так, чтобы он мог видеть лицо психолога и наблюдать за жестами, мимикой, выражением его глаз, обмениваться с ним взглядами;
 - нельзя допускать затянувшихся пауз;
 - ситуация должна содержать актуальную для ребенка проблему, зашифрованную в образном ряде сказки;
 - ситуации и вопрос должны быть построены и сформулированы так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и проследить причинно-следственные связи [5].

Сказкотерапия в коррекционной работе с детскими страхами, считается наиболее безопасным и действенным методом. Посредством сказок ребенок может осознать свою проблему, проговорить ее, изменить свое отношение к предмету страха, абстрагироваться от него и решить эту проблему посредством своего отношения и своих эмоций.

Коррекция страхов путем проведения сказкотерапии, является самым безопасным и интересным методом. В младшем школьном возрасте информация, переданная ребенку через яркие образы будет для него наиболее доступной. Сказка помогает ребенку переработать свою проблему через собственный эмоциональный фон [3].

В младшем школьном возрасте, когда сильно меняется социальный статус детей, возникают страхи, связанные со школой, с учебой, с учителями и одноклассниками. Можно наблюдать появления страхов, которых не было в дошкольный период жизни.

Сказкотерапия, через знакомство со сказочными героями, с ихключениями и последствиями их действий, является наиболее понятным и действенным инструментом для работы с детьми младшего школьного возраста. Ребенку привычно посредством художественного слова, воображения и фантазии прикоснуться к своему страху и легко избавиться от него.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М. : Академия, 2019. 144 с.
2. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия: дым старинного камина. Сказки доктора Балугина. СПб. : Речь, 2020. 290 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб. : Речь, 2020. 240 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб. : Речь, 2018. 168 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Волшебный источник творчества сказкотерапия // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы. 2020. № 2. С. 61–76.

УРОВЕНЬ КОНФЛИКТНОСТИ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ

Ю. О. Блинова

*УО «Гомельский Государственный университет им. Ф. Скорины»
Гомель, Беларусь
yulya. Blinova. 04@mail.ru*

Современные молодые семьи с детьми находятся в условиях постоянных изменений и вызовов, которые могут оказывать значительное влияние на их внутренние отношения. Конфликты в таких семьях становятся все более актуальной темой, требующей внимания как со стороны исследователей, так и практиков в области психологии и социальной работы. В условиях стремительного изменения социальных норм, экономических реалий и семейных ролей, молодые родители сталкиваются с множеством факторов, способствующих возникновению напряженности и конфликтов.

Анализ психологической литературы по данной проблеме показывает, что причины конфликтов могут варьироваться от бытовых вопросов, таких как распределение домашних обязанностей, до более глубоких тем, связанных с воспитанием детей и различиями в подходах к семейным ценностям. Эти конфликты не только влияют на эмоциональное состояние родителей, но и могут оказывать негативное воздействие на детей, формируя у них представления о семейных отношениях и взаимодействии с окружающим миром. Специалистам в семейных и детско-родительских отношениях нужно помнить, что работа над этими аспектами может помочь снизить уровень конфликтности и улучшить отношения в семье.

Также анализ уровней конфликтности в молодых семьях с детьми подчеркивает многообразие факторов, влияющих на семейную динамику. Конфликты, их причины и последствия являются важным объектом изучения для психологии, так как их понимание может помочь в разработке эффективных стратегий поддержки семей.

Так С. Н. Юсупова и В. С. Алексеева в своем исследовании отмечают, что достаточно большое влияние на уровень конфликтности в молодых семьях оказывает поддержка государства. Социальная поддержка молодых семей со стороны государства необходима, особенно в условиях неблагополучного формата развития социально-экономической сферы, но она не будет иметь особого эффекта вне реализации мер в области формирования культуры семейных отношений как основы стабильной и счастливой семьи, независимо от вызовов и угроз окружающей ее реальности [2].

Согласно исследованиям современных психологов, в молодых семьях наблюдается определенная периодичность конфликтности. Как правило, периоды повышения уровня конфликтов в семьях с детьми совпадают с этапами значительных изменений в развитии ребенка.

Например, А. Н. Алексеева в своей диссертационной работе подчеркивает, что конфликтность часто встречается в те периоды, в которых происходит овладение ребенком социальными ролями. К этим периодам она относит: адаптацию ребенка к условиям детского сада, переход от раннего детства к дошкольному, освоение роли школьника, подростковый возраст и так далее [1].

С целью изучения уровня конфликтности в молодых семьях с детьми нами было проведено исследование.

В качестве испытуемых выступило 52 молодые семьи с детьми: супруги в возрасте от 18 до 30 лет, состоящие в законном браке продолжительностью до 3 лет и имеющие детей.

Индивидуальные психологические особенности респондентов, проведенного нами исследования, изучались методом психологического тестирования: опросник определения уровня конфликтности индивида (Д. М. Рамендик). Опросник разработан на основе теории конфликтологии и психологии личности, которая рассматривает конфликты как неотъемлемый аспект межличностного взаимодействия. Он учитывает как индивидуальные, так и социальные факторы, способствующие возникновению конфликтов. В опроснике выделяется несколько шкал, которые позволяют оценить уровень конфликтности: очень низкий, низкий, ниже среднего, ближе к среднему, средний, ближе к среднему, выше среднего, высокий, очень высокий.

Результаты исследования уровня конфликтности в молодых семьях с детьми показывают следующую картину распределения респондентов по различным категориям шкалы конфликтности.

Показатель очень низкого уровня конфликтности равен 6 % испытуемых (6 чел.). Это свидетельствует о том, что лишь небольшая часть молодых

семей испытывает минимальное количество конфликтов. Это может указывать на высокую гармонию в семейных отношениях и успешных методах разрешения разногласий. Такие семьи, вероятно, обладают крепкой эмоциональной связью и эффективно справляются с возникающими конфликтами.

По шкале низкого уровня конфликтности показатель составляет 12 % испытуемых (12 чел.). Это говорит о том, что эти молодые семьи способны избегать серьезных разногласий и конструктивно решать возникающие проблемы. Это позитивный сигнал о наличии здоровых коммуникаций и взаимопонимания в отношениях.

22 % испытуемых (23 чел.) набрали по шкале ниже среднего уровень конфликтности. Данная категория объединяет значительное количество семей. Это относительно высокая доля, что может оставить пространство для предположений о наличии определенных конфликтов, которые семьям удастся контролировать. Это может подразумевать, что такие семьи осознают существование потенциальных проблем, но работают над их решением, хотя это требует определенных усилий.

По шкале ближе к среднему со стороны низкого уровня конфликтности показатель составляет около 16 % членов молодых семей (17 чел.). Эти семьи могут сталкиваться с конфликтами достаточно часто, но они не являются основной проблемой для их отношений. Это указывает на то, что хотя конфликты присутствуют, они, возможно, находятся под контролем и не угрожают общей стабильности семьи.

Сравнительно высокая доля испытуемых: 19 % супругов (20 чел.) имеют средний уровень конфликтности. Такие семьи регулярно сталкиваются с конфликтами, это может указывать на обоснованные различия во взглядах, ценностях или стрессе, вызванном родительскими обязанностями. Эти пары могут нуждаться в поддержке и обучении более эффективным методам коммуникации для разрешения возникающих разногласий.

По шкале ближе к среднему со стороны высокого уровня конфликтности показатель составляет около 14 % испытуемых (15 чел.). Эти семьи могут находиться в состоянии, когда конфликты встречаются достаточно часто, но не являются основной проблемой для их отношений. Это может указывать на необходимость в обучении методам эффективного общения и разрешения конфликтов.

8 % испытуемых (8 чел.) испытывают уровень конфликтности, превышающий средний. Данный показатель указывает на сложности в общении и более глубокие проблемы в отношениях. Такие семьи могут испытывать трудности в решении конфликтов, что требует внимания со стороны специалистов.

И наконец, по шкале высокого уровня конфликтности показатель равен 3 % испытуемых (3 чел.). Данный показатель говорит о серьезных проблемах в таких семьях. Это подчеркивает возможные угрозы для здорового функционирования отношений и необходимость в профессиональной помощи. Эти семьи могут столкнуться с высокими уровнями стресса, недоверия и нерешенных конфликтов.

Анализ полученных данных показывает, что большинство молодых семей с детьми сталкиваются с очень низким, низким, ниже среднего, ближе к среднему и средним уровнями конфликтности, что является положительным знаком и свидетельствует о наличии эффективных методов разрешения проблем и высоком уровне взаимодействия между партнёрами. Тем не менее серьезного внимания требует наличие семей с такими уровнями конфликтности как: ближе к среднему, выше среднего и высокий.

Таким образом, благоприятные условия для здоровых отношений в молодых семьях могут быть обеспечены через развитие навыков общения, эмоционального интеллекта и стратегий разрешения конфликтов. Необходимость в помощи и поддержке профессионалов в области семейной психологии и педагогики также становится актуальной для участников с высоким уровнем конфликтности, чтобы предотвратить потенциальные негативные последствия для всех членов семьи, в особенности для детей.

На основе полученных данных нами была разработана программа коррекции конфликтности в молодых семьях с детьми. Программа может помочь семьям разобраться в своих проблемах и наладить эффективное взаимодействие, что, в свою очередь, способствует укреплению семьи и предотвращению ее разрушения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекмаганбетова Г. Г. Конфликтность как психологическая проблема етова // Вестник Костромского государственного университета. 2020. № 4. С. 141–144.
2. Юсупова С. Н., Алексеева В. С. Причины возникновения и формы проявления конфликтов в молодой семье // ORIENSS. 2021. № 3. С. 726–740.

УРОВЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ

Ю. О. Блинова, О. В. Маркевич

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

yulya. Blinova. 04@mail.ru

Семья представляет собой одну из основных социальных единиц, оказывающих значительное влияние на жизнь каждого человека. В условиях современного общества, где темпы жизни быстро растут, а социальные нормы и ценности изменяются, вопросы семейных отношений становятся особенно важными. Молодые семьи, находящиеся на этапе становления своих отношений, часто сталкиваются с различными трудностями и вызовами, которые могут сказываться на их удовлетворенности браком.

Анализируя психологическую научную литературу по проблеме удовлетворенности браком можно отметить следующее: современные психоло-

ги утверждают, что удовлетворенность в браке зависит от множества факторов, включая коммуникацию, взаимопонимание, уважение, поддержку, интимность и способность справляться с трудностями вместе.

Так В. В. Столин отмечал, что удовлетворенность браком представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях [2].

В своей работе М. Аргайл пишет, что удовлетворенность – спокойная рефлексивная оценка прошлого и настоящего положения дел [1].

В психологическом словаре она определяется как состояние удовлетворения, которое возникает у человека после осознания того, что он достиг желаемой и нужной цели [3].

Резюмируя данные различных исследований, Т. А. Гурко предложила выделить группы факторов, влияющие на удовлетворенность браком:

- социально-демографические и экономические (пол, этап развития семьи, стаж семейной жизни, количество детей, возраст, образование, доход семьи, тип брака);
- факторы внесемейной сферы (взаимоотношения супругов с ближним социальным окружением, социальная поддержка, удовлетворенность профессиональной деятельностью и ее спецификой);
- поведение супругов и установки в основных сферах семейной жизнедеятельности (хозяйственные, бытовые обязанности, досуг);
- характеристики межсупружеских отношений (уважение, любовь, общие интересы и взгляды, эмоциональные взаимодействия, способы разрешения конфликтов, удовлетворение потребностей);
- личностные особенности партнеров (ценности, психологическая зрелость, локусконтроля, тип привязанности);
- добрачные характеристики (срок добрачного ухаживания, мотивация вступления в брак) [4].

С целью изучения удовлетворенности браком в молодых семьях с детьми нами было проведено исследование.

В качестве испытуемых выступило 52 молодые семьи с детьми: супруги в возрасте от 18 до 30 лет, состоящие в законном браке продолжительностью до 3 лет и имеющие детей.

Индивидуальные психологические особенности респондентов, проведенного нами исследования, изучались методом психологического тестирования: опросником удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко). Данный опросник позволяет сделать экспресс-диагностику степени удовлетворенности или неудовлетворенности браком. По нему полученные результаты зафиксировали типы семей с разным стажем супружества в зависимости от удовлетворенности браком: абсолютно неблагополучная, неблагополучная, скорее неблагополучная, скорее благополучная, благополучная и абсолютно благополучная семьи.

Проведенное исследование удовлетворенности браком среди молодых семей с детьми выявляет ряд ключевых аспектов, касающихся состояния их отношений и общего эмоционального фона. В рамках анализа было опрошено несколько групп респондентов, что позволило составить комплексную картину удовлетворенности браком.

Среди участников исследования наблюдается небольшой процент семей (3 чел.), которые оценили свою ситуацию как крайне негативную. Это может свидетельствовать о том, что члены этой группы сталкиваются с серьезными кризисами в отношениях. Поэтому такое количество респондентов требует особого внимания со стороны психолого-социальных служб, поскольку возможные проблемы могут иметь тяжелые последствия как для отдельных членов семьи, так и для общества в целом.

Одним из значимых результатов исследования стало наличие 14 респондентов, отнесенных к категории неблагополучных семей. Это указывает на определенные трудности в их семейных отношениях, которые могут потребовать вмешательства или поддержки. Эксперты предполагают, что такие семьи испытывают конфликты, недопонимания или эмоциональные проблемы, что требует дальнейшего анализа и разработки соответствующих решений.

В категории «скорее неблагополучные семьи» оказались 15 чел., что говорит о наличии в этих семьях потенциальных проблем, а не серьезных кризисов. Данные семьи, возможно, испытывают дискомфорт или нехватку ресурсов для улучшения своих отношений, что подчеркивает необходимость дополнительных исследований.

Переходная категория (19 испытуемых) отражает неопределенность в оценках благополучия семей. Это может свидетельствовать о динамичных изменениях в отношениях, где семьи находятся в процессе адаптации, преодоления трудностей или, наоборот, ухудшения взаимопонимания. Следует отметить, что такие перемены требуют регулярного мониторинга и поддержки со стороны специалистов.

Супруги, попавшие в категорию «скорее благополучные семьи» (21 респондент), отмечают наличие определенных проблем, однако они рассматриваются как незначительные. Это открывает возможности для работы над укреплением положительных аспектов их отношений.

К числу благополучных семей отнеслись 25 чел., которые отмечают устойчивые и положительные отношения. Это свидетельствует о наличии здоровой коммуникации и взаимоподдержки, что является важным аспектом для формирования гармоничной атмосферы как для родителей, так и для детей.

Наконец, к категории абсолютно благополучных семей отнеслись 7 исследуемых. Несмотря на малый процент этой группы, их представления о семейных отношениях могут служить эталоном для других, а также указывать на идеализированные взгляды на брак.

Таким образом, результаты исследования показывают, что значительная часть опрошенных молодых семей демонстрирует удовлетворенность браком, однако подчеркивают важность факторов, влияющих на удовлетворенность семейными отношениями. Необходимо понимать, что каждая семья уникальна и требует индивидуального подхода. Эти выводы подчеркивают необходимость создания программ поддержки для молодых семей, которые направлены на развитие навыков общения, разрешение конфликтов и укрепление эмоциональной связи.

Понимание многогранности удовлетворенности браком как понятия, зависящего от различных факторов, может значительно улучшить качество семейных отношений и способствовать созданию гармоничной атмосферы в семье. Поддержка со стороны специалистов и социальных служб может сыграть ключевую роль в преодолении трудностей и повышении уровня удовлетворенности среди молодых семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья. URL: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000005/> (дата доступа: 25.02.2025).
2. Егорова О. В Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследований. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/egorova_ov.html (дата доступа: 25.02.2025)
3. Кордуэлл М. Психология. А–Я : словарь-справочник. URL: https://www.phantastike.com/common_psychology/psihologiya_slovar_spravochnik/html/ (дата доступа: 25.02.2025).
4. Савеньшова С. С., Энгельгардт Е. Е. К вопросу о факторах удовлетворенности браком супругов в современной российской семье // Петербургский психологический журнал. 2016. № 14. С. 82–100.

ПРОФИЛАКТИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ

К. В. Ващенко

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
kristina-zhadko@yandex.ru*

Родительство представляет сложный и стрессогенный процесс, поскольку воспитание детей насыщено различными стрессорами, связанными с выполнением родительских обязанностей [1, с. 3]. Столкновение со стрессорами влечет за собой негативные последствия не только для благополучия родителей, но сказывается на детско-родительских отношениях, развитии ребенка, а также может привести к родительскому выгоранию [2, с. 110]. Изучением выгорания в родительской сфере занимаются такие российские исследователи, как Л. А. Базалева, И. Н. Ефимова, Т. Ю. Фадеева, Н. Н. Королева, Е. В. Лесовая, Ю. В. Попов. Анализ научной психологической лите-

ратуры показал, что отмечается дефицит информации по профилактике родительского выгорания, а также отсутствуют программы, направленные на профилактику выгорания родителей, несмотря на острую необходимость и запрос со стороны социума. На восполнение данного дефицита и будет направлено наше исследование.

Цель исследования: изучить родительское выгорание и разработать программу профилактики выгорания родителей.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Детский сад № 34 г. Мозыря». В исследовании приняли участие 62 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, из них 33 матерей и 29 отцов.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика «Родительское выгорание» (И. Н. Ефимовой). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить психологические особенности родительского выгорания. Матери более склонны к родительскому выгоранию, нежели отцы. Они отличаются высоким уровнем эмоционального истощения (ϕ эмп = 2,212 при $p \leq 0,05$), средним уровнем развития деперсонализации (ϕ эмп = 2,695 при $p \leq 0,01$) и редукции родительских достижений (ϕ эмп = 1,858 при $p \leq 0,05$). Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения. Отмечается утрата интереса к собственным детям и к окружающему в целом, равнодушие или эмоциональное перенасыщение. Для матерей характерно чувство опустошенности, истощенность собственных эмоциональных ресурсов. Проблемы, потребности, радости детей не вызывают столько эмоций и переживаний как раньше, отмечается некоторое равнодушие. Они не могут заботиться о детях, общаться с ними с полной самоотдачей. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, проявляются симптомы депрессии, вспышки гнева, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы. Малейшие проступки детей могут вызывать неадекватно сильные эмоциональные реакции, живой интерес, радость, эмпатия сменяются чувствами вины, апатии, раздражения, усталости. Родители отмечают, что очень устают к концу дня, проведенного с ребенком, порой чувствуют угнетенность и апатию, им хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех. По большей части они внимательны к своим детям, эмпатичны, отзывчивы, их беспокоят чувства и переживания детей, с интересом и охотой проводят с ними время, однако порой им хочется побыть наедине с собой. Усиливается раздражительность в момент капризов детей, которую им тяжело сдерживать. Периодически раздражение вырывается наружу в виде вспышек агрессии или конфликтных ситуаций. Порой у матерей возникают сомнения по поводу своей компетентности, им кажется, что они чего-то недодают своим детям, что уделяют недостаточно внимания, не замечают своего вклада в развитие и достижения своих детей.

Отцы отличаются низким уровнем эмоционального истощения ($F_{\text{эмп}} = 2,546$ при $p \leq 0,01$), низким уровнем развития деперсонализации ($F_{\text{эмп}} = 2,829$ при $p \leq 0,01$) и редукции родительских достижений ($F_{\text{эмп}} = 2,809$ при $p \leq 0,01$). Они с интересом относятся к своим детям и к окружающим в целом. При общении с детьми испытывают положительные эмоции, эмпатичны по отношению к ним. Проблемы, потребности, радости детей вызывают у них неподдельный интерес. Общение с детьми происходит с полной самоотдачей. Проступки детей могут вызывать эмоциональные реакции со стороны родителей, но они способны держать себя в руках, контролировать свои негативные эмоции. Отмечается внимательное отношение к чувствам и переживаниям детей, они проявляют эмпатию к детям, отзывчивы, соучастны. Они охотно проводят время с детьми, играют, общаются. Отцы воспринимают себя как компетентного родителя, считают, что хорошо справляются со своей ролью, осознают свой вклад в развитие детей.

На основе теоретического анализа литературы и результатов исследования разработана программа профилактики выгорания родителей. Участие в данной программе позволит увидеть родителям свои нереализованные ресурсы родительства, осознать причины своих родительских неудач и найти выход из сложных ситуаций во взаимоотношениях с детьми, а также получить поддержку со стороны других родителей. Работа в группе позволит родителям избегать непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями. Они смогут осознать, что и проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства (подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором). Возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами делают групповую форму работы наиболее эффективной при эмоциональном выгорании родителей. Предусмотрено проведение 10 занятий продолжительностью 90 минут, периодичность проведения – 2 раза в неделю.

Таким образом, можно заключить, что матери более склонны к родительскому выгоранию, нежели отцы. Они отличаются высоким уровнем эмоционального истощения, средним уровнем развития деперсонализации и редукции родительских достижений. Отцы отличаются низким уровнем эмоционального истощения, низким уровнем развития деперсонализации и редукции родительских достижений. Разработана программа профилактики выгорания родителей, направленная на повышение уровня знаний в вопросах родительского выгорания, его причинах, симптомах и способах профилактики; развитие стрессоустойчивости, внутренних ресурсов личности для преодоления трудных ситуаций, связанных с воспитанием ребенка, развитие совладающего поведения, уверенности в собственных силах; развитие позитивного отношения к родительству, родительской компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поливанова К. Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. № 2. С. 1–11.
2. Старченкова Е. С. Социально-психологические факторы родительского выгорания // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г. : в 2 т. / под ред. М. В. Сапоровской, Т. Л. Крюковой, С. А. Хазовой. Кострома : КГУ. 2019. С. 109–113.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. В. Глазков, М. Ю. Евсевлеева

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

EvsevleevaMira@gmail.com

Актуальность исследования особенностей образной креативности детей старшего дошкольного возраста обусловлена тем, что воображение для дошкольника является одной из ведущих психических функций и оказывает непосредственное влияние на формирование таких познавательных процессов, как планирование, моделирование, креативность, память, мышление, игра.

По мнению Немова Р. С. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны. Например, при моделировании абстрактных процессов и объектов [1]. Кроме того, воображение участвует в процессе регуляции эмоционально-волевой сферы. Образы могут вызывать сильнеешие аффекты, а эмоции и чувства могут запускать активную работу воображения.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования и Федеральный образовательный государственный стандарт ориентируют педагогов на развитие воображения и творческой активности детей дошкольного возраста, а целевые ориентиры предполагают, что ребёнок по завершении дошкольного уровня образования обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности. Понимание особенностей актуального уровня развития образной креативности и её качественных характеристик позволяет разрабатывать коррекционно-развивающие программы для дошкольников для достижения поставленных образовательных целей и задач.

Проблемой воображения занимались А. В. Петровский, Е. А. Климов, Л. Л. Кондратьева, М. Г. Ярошевский, В. Г. Казаков, В. Т. Кудрявцев, Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков. В своем учебном пособии Климов Е. А. приводит ряд приёмов воображения, с помощью которых из уже зна-

комых объектов создаётся качественно новый продукт воображения [2]. Чем активнее и разнообразнее используются эти механизмы, тем более высокий уровень воображения будет продемонстрирован. Известно, что если любой продукт фантазии разложить на составляющие его элементы, то среди них трудно будет отыскать то, что в действительности бы не существовало [1].

Воображение ребёнка дошкольного возраста не похоже на воображение взрослого. Яркость и живость воображения дошкольника часто принимаются за его высокий уровень, однако это не так. Высокий уровень воображения в первую очередь связан с богатством жизненного опыта и умением им оперировать в умственном плане. Жизненный опыт дошкольника мал и беден, а потому воображение детей проигрывает воображению взрослого.

Современные исследователи отмечают изменения в качественном своеобразии воображения современных дошкольников, связанные с общей цифровизацией, а также выявление низкого уровня креативности у большинства детей в возрасте 5–6 лет.

О. С. Андреев, И. А. Ершова и И. А. Русяева в своём исследовании отмечают влияние ролевых игр на цифровых устройствах на изменение уровня воображения дошкольников [3]. В работе Бухаленковой Д. А., Чичиной Е. А. на основе результатов методики «Дорисовывание фигур» выявлено, что у детей, играющих в цифровые игры на логику, оценки разработанности рисунков значимо выше, чем у тех, кто не играет в игры этого типа, а параметр оригинальности рисунков ниже у детей, играющих в стратегические игры, по сравнению с не играющими в них детьми [4]. В исследовании Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А. отмечают, что уровень развития воображения примерно половины дошкольников старших групп низкий: дети либо вообще не принимают задание, либо рисуют не детализированные отдельные объекты [5].

Все вышесказанное ставит перед исследователем задачу определения актуального уровня воображения старших дошкольников. Для корректного определения этих параметров необходимы хорошо разработанные диагностические методики. В научно-исследовательской работе используется образная батарея диагностического теста Е. Торренса в адаптации Е. Е. Туник, а также методика Р. С. Немова «Нарисуй что-нибудь». Особое внимание будет уделяться определению уровня актуального воображения дошкольников старшего возраста и определению качественного своеобразия отдельных структур креативности.

Эмпирическое исследование актуального уровня образной креативности было проведено в декабре-феврале 2025 г. на базе Муниципального Казенного Дошкольного Образовательного Учреждения Шелеховского района «Детский сад «Алёнка» № 14 (г. Шелехов). Выборку составили 42 ребенка 5–6 летнего возраста из 2 групп детского сада.

В диагностический комплекс вошли: образная батарея диагностического теста Е. Торренса, состоящая из 3 субтестов, методика Р. С. Немова «Нарисуй что-нибудь» [6].

Результаты диагностики уровня творческого воображения дошкольников старшего возраста по методике Р. С. Немова «Нарисуй что-нибудь» представлены на рис. 1.

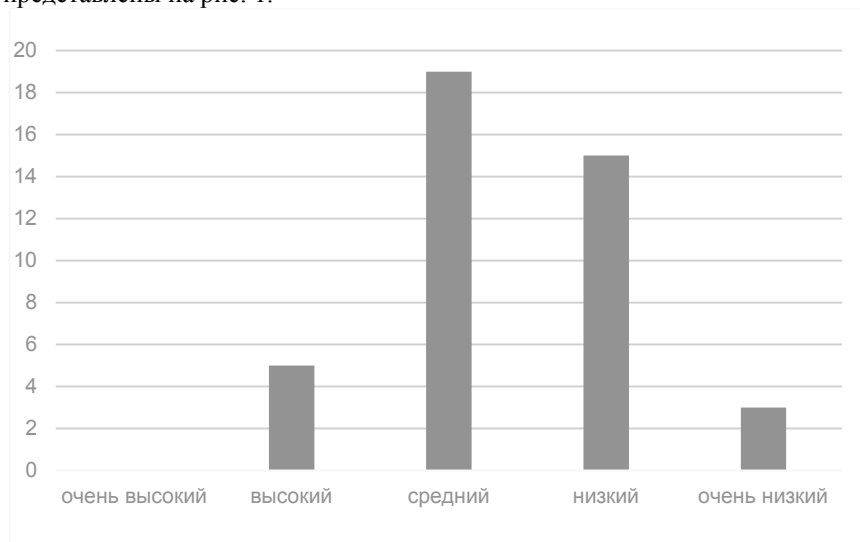


Рис. 1. Уровень воображения старших дошкольников по методике Р. С. Немова «Нарисуй что-нибудь»

Из 42 детей ни один ребенок не продемонстрировал очень высокий уровень творческого воображения, высокий уровень был выявлен всего у 5 детей. Большинство детей показали средний уровень – 19 чел., низкий уровень – 15 чел. Очень низкий уровень обнаружился у 3 детей. Из таблицы мы видим, что актуальный уровень творческого воображения находится в диапазоне от «нормы» до «ниже нормы», что соответствует результатам проведенных ранее исследований другими авторами.

Уровень и качественные характеристики образной креативности по результатам диагностики Е. Торренса в адаптации Е. Е. Туник представлены на рис. 2.

Из гистограммы видно, что у 30 из 42 детей показатель образной креативности находится в норме, 8 детей демонстрируют результаты несколько ниже нормы, а 4 ребёнка – ниже нормы. Показатель образной креативности «выше нормы» ни у кого не обнаружен. По показателю беглости только 11 детей демонстрируют нормативный результат, а 31 ребёнок показал ре-

зультат ниже нормы. Уровень оригинальности у 24 детей находится в норме, у 18 детей – «несколько ниже нормы». Уровень разработанности у большинства детей находится в норме. Только 2 ребёнка продемонстрировали показатель несколько выше нормы, а один ребёнок – ниже нормы. Показатель абстрактности названий у 37 детей находится в нормативных значениях, только 5 детей показали результат «несколько ниже нормы». По уровню сопротивления замыканию 19 детей продемонстрировали нормативный показатель, по 6 детей показали результат «несколько выше нормы» и «несколько ниже нормы», 7 детей показали результат «ниже нормы», по 2 ребёнка показали результат на уровне «очень высоко» и «выше нормы». Таким образом, по показателям образной креативности, абстрактности названий, оригинальности и беглости требуется комплекс мероприятий, направленных на улучшение этих показателей.

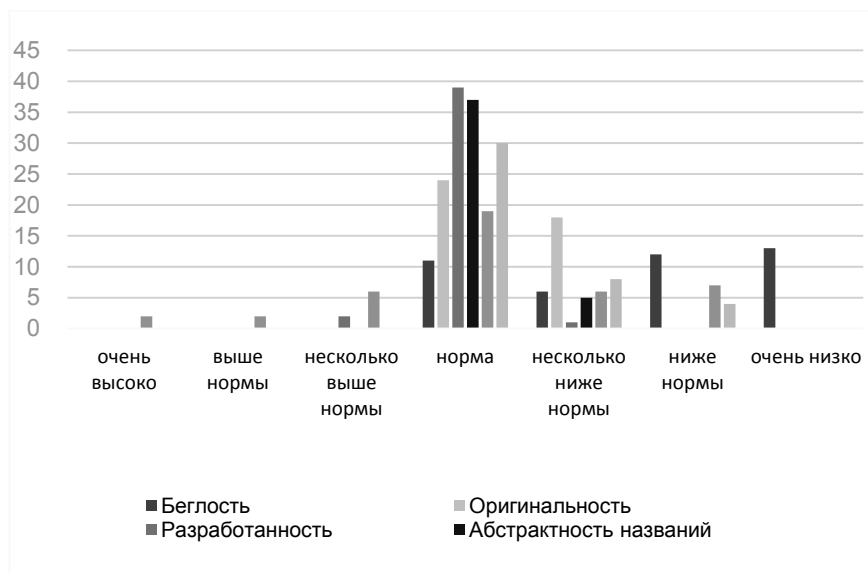


Рис. 2. Уровень и качественные характеристики образной креативности по методике Е. Торренса в адаптации Е. Е. Туник

Результаты проведённого исследования подчёркивают необходимость улучшения показателей воображения и образной креативности детей старшего дошкольного возраста. Следующим этапом работы станет разработка и внедрение коррекционно-развивающей программы в образовательном учреждении и повторная диагностика, которая позволит оценить её результативность и эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. Высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. М. : Владос, 1999. Кн. 1 : Общие основы психологии. 688 с.
2. Климов Е. А. Основы психологии : учеб. для вузов. М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1997. 295 с.
3. Андреева О. С., Ершова, И. А., Русяева, И. А. Исследование связи интеллекта и креативности со степенью вовлеченности в компьютерные игры у детей дошкольного возраста // Известия Уральского федерального университета. Серия 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22, № 3 (153). С. 120–127.
4. Бухаленкова Д. А., Чичинина Е. А. Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 3. С. 482–500.
5. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Чичинина Е. А. Особенности развития воображения у детей 5–6 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3. С. 108–128.
6. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. Высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. М. : Владос, 2001. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Д. Ю. Григорьева, Л. Д. Дубровская

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

pirojok2308@gmail.com

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в мире, привели к росту напряженности и тревожности в обществе. Тревожность стала не только характеристикой психической сферы человека в кризисные периоды его жизни, она изменила свои границы, становясь личностной характеристикой уже в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст – это крайне важный этап в становлении личности человека. В этот период дети усваивают правила и нормы, принятые в обществе, устанавливают отношения со взрослыми и сверстниками; это время, которое во многом определяет успешность положения ребенка во все дальнейшие периоды его самостоятельной жизни [1; 7]. Процесс социализации начинается с семьи, где ребенок формирует базовые ценности, модели поведения, эмоциональные установки и т. д. В том числе некоторыми авторами подчеркивается, что причинами формирования тревожности и страхов в детском возрасте выступают особенности семейного воспитания, а также состав семьи [4; 8]. По мере своего взросления, ребенок переходит на новый этап и начинает социализироваться среди своих сверстников. Данный возрастной этап часто сопряжен с трудностями. Так, исследователи отмечают, что в настоящее время растёт количество детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью вымышленные [1;

7]. Дети с тревожностью нуждаются в особом подходе и психологической помощи. В категорию тревожных детей входят дети, которые чувствуют дискомфорт при необходимости вступать в контакт со сверстниками и взрослыми, за исключением узкого круга близких людей, не уверены в своих силах, не способны ориентироваться в человеческих отношениях, испытывают разнообразные страхи и опасения, частью реальные, а частью вымышленные [Там же]. По данным О. А. Тимофеевой, степень интенсивности переживания тревоги имеет гендерные различия. Так, мальчики, чаще проявляют тревожность, нежели девочки при равном влиянии средовых факторов. Усиление тревожности в старшем дошкольном возрасте обусловлено становлением абстрактных форм мышления, пониманием факторов опасности среды, усвоением категорий времени и пространства [10]. Проблема тревожности детей разного возраста была предметом исследования разных ученых: А. И. Захарова, А. В. Петровского, А. М. Прихожан, Е. И. Рогова, С. С. Соловейчика и др. По мнению отечественных и зарубежных авторов: А. И. Захаров, Е. Б. Ковалёва, Р. В. Овчарова, А. А. Осипова, А. С. Спиваковская, А. Адлер, К. Роджерс и др. очень важна коррекция различных нарушений эмоциональных состояний и дисгармонии в развитии личности уже в дошкольном возрасте. Однако, как было сказано ранее, особое значение в дошкольном возрасте приобретают межличностные отношения между сверстниками. В исследовании Т. В. Павловой и Д. С. Рубцовой были изучены социометрические статусы дошкольников и описаны личностные качества, влияющие на межличностные отношения со сверстниками, дошкольников, имеющих разные социометрические статусы [6]. Исследование Н. М. Обуховой показало, что дети с «положительным» статусом в группе сверстников имеют меньшее количество актуальных страхов, чем старшие дошкольники с «отрицательным» статусом. Содержание детских страхов также различно при разном социометрическом статусе [5]. В свою очередь, в явлениях страха, тревоги и тревожности присутствует общий эмоциональный компонент – чувство волнения и беспокойства. Тревожные дети постоянно находятся в ожидании неудачи или неприятности, пребывают в состоянии непрерывного напряжения, граничащего со стрессом, и, что самое главное, в силу своей тревожности не могут выстроить гармоничные отношения в группе ровесников, занимая низкий социометрический статус. Теоретический анализ показал, что на данный момент существует малое количество исследований, посвященных взаимосвязи тревожности и социометрического статуса. В большинстве случаев авторы рассматривают социометрический статус и тревожность как отдельные параметры, а также берут во внимание выборку более старшего возраста. В исследованиях И. В. Крючковой и С. С. Тарасовой утверждается, что дошкольники с высоким уровнем тревожности имеют неблагоприятные социометрические статусы, с низким уровнем тревожности – наиболее благоприятные. Тревожные дети могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не

оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные, или наоборот, слишком общительные, назойливые [2; 9]. В связи с дефицитом эмпирических подтверждений вышеперечисленных положений, было организовано данное исследование.

Исходя из актуальности, целью нашего исследования является изучение особенностей тревожности у старших дошкольников с разным социометрическим статусом. Общей гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, что старшие дошкольники с разным социометрическим статусом имеют определенные особенности тревожности. Частными гипотезами выступают предположения о следующем:

- Старшие дошкольники с низким социометрическим статусом обладают высоким уровнем тревожности.
- Старшие дошкольники с высоким социометрическим статусом обладают низким/средним уровнем тревожности.

В выборочную совокупность вошли 25 старших дошкольника в возрасте от 5 до 6 лет. Разделения по полу не проводилось, так как в нашем исследовании этот аспект не рассматривался. Старшие дошкольники были выбраны в качестве респондентов по причине того, что они уже способны давать развернутые ответы и мыслить более абстрактно, что значительно облегчает интерпретацию результатов выбранных методик. Базой исследования выступало Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска детский сад № 51 «Рябинка». Исследование проводилось в рамках научно-исследовательской практики в период с 20 января по 15 февраля 2025 г. В материалах исследования не будут отображаться личные данные испытуемых в целях сохранения конфиденциальности. Все испытуемые относились к норме психического развития.

В исследовании были использованы следующие методики: проективный тест «Определение уровня тревожности» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), социометрическая методика «Два Домика» (Т. Д. Марцинковская). Данные методики были выбраны исходя из их практичности, удобства применения и понятности для испытуемых.

Результаты диагностики уровня тревожности детей дошкольного возраста по методике «Определение уровня тревожности» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), показали, что 18 из 25 испытуемых имеют средний уровень тревожности, а 7 детей – высокий уровень тревожности. Таким образом, в исследуемой нами выборке 72 % респондентов имеют средний уровень тревожности, 28 % – высокий. Большинство детей в группе имеют средний уровень тревожности, что говорит об их адекватной реакции на события в социуме (это касается и семьи, и ситуаций в детском саду: как со сверстниками, так и с педагогами). Дети с высоким уровнем тревожности чаще всего делали отрицательный эмоциональный выбор в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Объект агрессии», «Игра со старшими деть-

ми», «Агрессивность», «Изоляция»), чуть ниже уровень тревожности проявляется в повседневных действиях («Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве») и значительно ниже в отношениях ребенок-взрослый («Выговор», «Игнорирование»).

На следующем этапе нашего исследования мы провели диагностику по методике «Два Домика» (Т. Д. Марцинковская). Социометрический статус «звезды» имеют 5 испытуемых. Эти дети пользуются определенной популярностью среди сверстников. Социометрический статус «предпочитаемые» имеет большая часть детей в группе – 13 респондентов, меньшая часть выборки имеет статус «пренебрегаемые» – 5, статусы «изолированные» и «отвергнутые» имеют соответственно 2 респондента. В группу со средним уровнем тревожности входят: 11 «предпочитаемых», 3 «пренебрегаемых», 2 «звезды», 1 «отвергнутый» и 1 «изолированный». В группу с высоким уровнем тревожности входят: 3 «звезды», 2 «предпочитаемых» и 2 «пренебрегаемых» респондента. Таким образом, исходя из полученных данных по выборке, чаще всего средним уровнем тревожности обладают дети с социометрическим статусом «предпочитаемые», а высоким уровнем тревожности – «звезды».

По итогу исследования мы выяснили, что частные гипотезы о том, что старшие дошкольники с низким социометрическим статусом обладают высоким уровнем тревожности, и наоборот, старшие дошкольники с высоким социометрическим статусом обладают низким/средним уровнем тревожности, не подтвердились. Анализ результатов методик говорит нам о том, что тревожность и социометрический статус не всегда идут «вместе». На уровень тревожности может влиять множество факторов: стиль воспитания в детско-родительских отношениях (например, гиперопека, чрезмерная требовательность и критика со стороны родителей), нестабильная обстановка в семье в целом; загруженность ребенка различными кружками, секциями и т. п. ; физическое здоровье; отношения с братьями/сестрами; психологические особенности, такие как тип темперамента, повышенная чувствительность. Эти факторы могут оказывать влияние и на социометрический статус, но они не всегда являются определяющими.

Таким образом, мы можем утверждать, что исследования по данной проблеме всё ещё актуальны и требуют более точных результатов. Однако стоит упомянуть и некоторые ограничения исследования особенностей тревожности старших дошкольников с разным социометрическим статусом. При сборе эмпирического материала возникает затруднение в том, чтобы охватить всю группу дошкольников и иметь более достоверные результаты. Во-первых, старшие дошкольники в детских садах имеют определенный режим дня и программу по подготовке к школе, и не всегда предстает возможным вписаться с проведением исследования. Во-вторых, многие дети часто не посещают детский сад по причине болезней и других обстоятельств, из-за чего трудно иметь целостную картину об особенностях тревожно-

сти и социометрического статуса группы. В нашем исследовании мы столкнулись с этими препятствиями, и, можно предположить, что благодаря этому результаты кажутся противоречивыми. Тем не менее это доказывает неоднозначность проблемы, необходимость её рассмотрения и более тщательно изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В. М. Тревожность у детей. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. 160 с.
2. Крючкова И. В. Особенности социометрического статуса дошкольников с разным уровнем тревожности // Прикладная психология и психоанализ. 2020. № 1. С. 5. EDN VPWIEO
3. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология. М. : Гардарики, 2000. 255 с.
4. Мухаметрахимова С. Д. Детско-родительские отношения и тревожность дошкольников // Журнал Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № 1(67). С. 48–50.
5. Обухова Н. М. Особенности содержания страхов у старших дошкольников, имеющих различное статусное положение в группе детского сада // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. №
6. Павлова Т. В., Рубцова Д. С. Особенности межличностных отношений со сверстниками дошкольников с разным социометрическим статусом // Наука и современность. 2015. № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-so-sverstnikami-doshkolnikov-s-raznym-sotsiometricheskim-statusom> (дата обращения: 25.05.2025)
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2009. 192 с.
8. Савва Л. И., Хабибулин Д. А., Егоров В. В. Особенности тревожности и страхов у детей среднего дошкольного возраста из полных и неполных семей // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN622.pdf>
9. Тарасова С. С. Взаимосвязь уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста и их социометрического статуса в группе сверстников // Актуальные проблемы психологии образования : сб. науч. ст. Т. Вып. 6. Ярославль : Ярослав. Гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2014. С. 97–107. EDN WYIUBJ
10. Тимофеева О. А. Проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2017. № 11. С. 497–501
11. Михалева М. В., Кедярова Е. А. Особенности страхов у младших школьников // Вестник Иркутского университета. 2012. № 15. С. 303–304. EDN CVDOKJ

ВОСПРИЯТИЕ РЕБЕНКОМ МИРА В УСЛОВИЯХ НАХОЖДЕНИЯ ОДНОГО ИЗ РОДИТЕЛЕЙ НА СВО

В. Г. Добровольская, Н. В. Меджидова

МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 110»

Иркутск, Россия

doghys@rambler.ru

Современный мир полон сложных и напряженных ситуаций, которые могут глубоко влиять на эмоциональное и психологическое состояние детей. Одной из таких ситуаций является участие одного из родителей в специальной военной операции (СВО). В таких условиях восприятие ребенком окружающего мира может значительно измениться.

1. Эмоциональные реакции ребенка.

Когда один из родителей находится на СВО, ребенок сталкивается с сильными эмоциями, такими как тревога, страх, грусть и неуверенность. Маленькие дети часто не понимают всей сути происходящего, но чувствуют напряжение в семье и отсутствие близкого человека. Часто родители обесценивают эмоции и чувства детей – в течение дня подобных ситуаций возникает крайне много и родителям бывает сложно моментально реагировать на них. В дошкольном возрасте дети еще не в состоянии осознать ситуацию. Но травмирующим для ребенка может быть все, что разрушает привычный мир и для возвращения к нормальной жизни важно восстановление игровой деятельности. Дети до 3 лет еще не умеют хорошо говорить и выражать свои мысли и чувства. Это не значит, что малыши ничего не понимают – любая информация передается и воспринимается на невербальном уровне: они безусловно чувствуют и ощущают происходящее. Дошкольники способны улавливать настроение и эмоции мамы и других членов семьи, «читая» их лица, слыша интонацию и наблюдая изменения в поведении. Многие дети обладают чувствительностью к настроению взрослых, а также остро реагируют на любое изменение в своей привычной среде: изменение в распорядке дня, переход в другую кроватку, переезд и другие изменения, в том числе испытывают психологический дискомфорт, тревогу и испуг, который царит в семье при мобилизации отцов и близких людей. Детям старшего дошкольного возраста уже можно объяснить многие вещи: они любознательны, достигли определенного уровня когнитивного и морального развития, чтобы отличить добро от зла. Возникают вопросы: «Почему папа или мама уехали?» «Когда они вернуться?» В ответ на эти чувства дети могут испытывать эмоциональные качели – от грусти и замкнутости до агрессии и повышенной возбудимости. Старшие дети, осознавая более глубокие аспекты ситуации, могут чувствовать не только страх за жизнь родителя, но и гордость за его участие в важной миссии. Однако, несмотря на это, им также сложно справиться с переживаниями, особенно если они не получают необходимую поддержку и понимание от окружающих.

2. Изменение поведения.

Ощущение потери и разлуки. Поведение ребенка в период разлуки с родителем на СВО может существенно измениться. Для детей дошкольного возраста наиболее типичными последствиями такого рода травматических ситуаций являются регрессивное поведение (энурез, страх разлуки с родителями, страх перед незнакомыми людьми, утрата имевшихся навыков), раздражительность. При длительной разлуке с родителями во время СВО у детей бывает депрессия, неспособность испытывать удовольствие, нарушение социальных контактов. Дети, могут переживать чувства утраты или даже горя, несмотря на то, что родитель физически жив. Для ребенка важно постоянное присутствие родителей в его жизни, а когда одного из них нет рядом на длительное время, это может вызвать чувство одиночества и покинутости. Такая ситуация может формировать в ребенке страхи, связанные с возможностью того, что родитель никогда не вернется домой. Этот страх может проникать в различные сферы его жизни и приводить к постоянному состоянию тревожности. Мир для них может казаться более опасным, несправедливым или непредсказуемым. С другой стороны, если ребенку удастся сохранить позитивную связь с другим родителем и чувствовать его поддержку, он может развивать стойкость и уверенность в будущем. Значимую роль играет то, как в семье обсуждаются события, связанные с СВО. Если взрослые акцентируют внимание на долге, патриотизме и значимости происходящего, ребенок может вырасти с чувством гордости и уважения к родителю. Если же в семье присутствуют тревога и негативное отношение, ребенок может перенять эти настроения, что скажется на его самооценке и восприятии мира.

3. Поддержка семьи и окружающих.

Ключевую роль в адаптации ребенка к отсутствию родителя играет поддержка семьи и окружающих. Открытые беседы, эмоциональная близость, демонстрация любви и заботы помогут ребенку легче справиться с разлукой. Важно не только отвечать на его вопросы, но и делиться своими чувствами, показывая, что взрослые также переживают, но умеют справляться с ситуацией. Семейные традиции и ритуалы, такие как видеозвонки с родителем, написание писем или создание личного дневника, помогут сохранить связь с отсутствующим членом семьи и уменьшить чувство разлуки. Открытое обсуждение чувств формирует доверие и укрепляет семейные связи, что имеет большое значение в сложный период. Дайте возможность поплакать или выразить злость, применив различные способы и приемы на снятие отрицательных эмоций. Также важно настраивать ребенка на позитив, демонстрируя ему примеры того, как другие успешно справляются с подобными ситуациями. Это могут быть истории о мужестве, поддержке и стойкости, которые вдохновляют и вселяют надежду. Важно научить ребенка находить удовольствие в мелочах жизни, будь то простые радости или достижения в учебе и спорте. Не менее значима работа с внешней средой,

включая детский сад или школу. Учителя и воспитатели должны быть в курсе ситуации, чтобы предпринять необходимые шаги для поддержки ребенка, создавая безопасную и доброжелательную атмосферу. Взаимодействие с такими учреждениями поможет ребенку сохранить социальные связи и избежать чувства одиночества.

Таким образом, комплексный подход к поддержке ребенка в условиях отсутствия одного из родителей поможет ему не только пережить трудный период, но и вырасти эмоционально крепким и устойчивым человеком.

Поддерживать ребенка в это непростое время можно самыми простыми способами: выделять ему время и инициировать общение. С малышами читайте сказки, лепите, рисуйте. Не забывайте о важности времени, проведенного с ребенком. Каждый момент, посвященный общению и совместным развлечениям, укрепляет доверие и чувство безопасности. Поэтому важно находить время для игр, прогулок или просто бесед, что придаст ребенку уверенность в том, что он не одинок в своих переживаниях. Ребенок постарше может замкнуться, но нужно подходить к нему, улыбаться, спрашивать его о чем-либо. Важен и тактильный контакт: можно похлопать по плечу, сделать массаж, погладить по голове, побороться по-дружески, с малышами посидеть «в домике» или просто найти то, за что ребенка можно похвалить. Если дети приходят к вам и жалуются на тревогу – обнимите, скажите, что вы тут, вы рядом и будете о них заботиться. Что вы никуда не денетесь. Детей больше всего пугает именно это.

Постоянно держим в голове, что задача разговора с ребенком – успокоить, а не напугать! Сказать можно так: «Между двумя странами происходит конфликт. Взрослые стараются решить его. Наш папа тоже хочет в этом помочь. Мы надеемся, что скоро это закончится, но пока нашего папы с нами не будет, он будет там. Мы постараемся быть с ним на связи, мы знаем, что не только мы, но и он нас очень любит. Пока папа в отъезде, я всегда буду рядом с тобой, вместе мы справимся. Если хочешь, посмотри фотографии, а можешь нарисовать рисунок или вылепи поделку папе, и я его покажу ему». Или сказать так: «Ссоры бывают у всех и всегда. Но самое главное, что у тебя есть семья и она о тебе позаботится». Лгать и что-то придумывать не стоит – дети прекрасно чувствуют фальшь, лучше всего рассказывать все как есть на понятном ребенку уровне.

Лепка из теста, глины пластилина трансформирует напряжение, снижает зажимы, дает ощущение контроля. А рисунок помогает ребенку ощутить себя в безопасности. Например «Рисуем эмоции». Попросите ребёнка нарисовать, как он видит семью сейчас и как бы хотел её видеть. Этот способ помогает понять, какие чувства он испытывает, и обсудить с ним, что его беспокоит.

«Книга пожеланий». Сделать альбом или дневник, где он сможет писать или рисовать пожелания для всей семьи. Это может быть желаемое

событие или просто выражение своих мыслей и чувств. Заполнение этой книги поможет ребёнку высказывать и разделять свои эмоции.

«Семейные обряды». Обряды перед сном или по утрам укрепляют чувство близости и безопасности у ребёнка. Это может стать частью повседневного ритуала, который помогает снизить уровень тревоги. А можно придумать сказку, про папу героя, его командировку с хорошим концом.

Придумать ритуалы. Они помогают ребёнку чувствовать себя в безопасности и предсказуемости. Упражнение «Семейный вечер». Один вечер в неделю, который посвящён только семейным делам: ужин, вечер игр, просмотр фильма и др. Создать особые традиции, например, каждый вечер перед сном все говорят, за что они благодарны. Можно делать небольшие пожелания на завтра. Такие ритуалы создают атмосферу стабильности и предсказуемости.

Эмоциональная поддержка и выражение чувств. Детям, особенно младшего возраста, бывает очень сложно выражать свои чувства, да и многим взрослым тоже. Важно предоставить им возможность показать свои чувства через действия или творчество.

Важно уделять внимание не только эмоциональной, но и физической безопасности ребенка. Обеспечение стабильного и комфортного окружения, где он сможет чувствовать себя защищенным, играет ключевую роль. Регулярные распорядки и привычки в повседневной жизни помогут создать ощущение порядка и предсказуемости, что особенно важно в условиях перемен. Кроме того, стоит вовлекать ребенка в совместные занятия, такие как творчество, спорт или хобби, которые могут стать источником радости и способствовать его личностному развитию. Взаимодействие с другими детьми и участие в командных активностях не только развивают навыки общения, но и помогают находить новых друзей, что смягчает чувство расставания.

Каждый день говорить ребёнку: «Я горжусь тобой», «Ты очень важен для нас», «Ты очень хороший сын/дочь». Ещё можно создать коробочку поддержки и в неё класть записки с рисунком или словами, (если ребенок умеет читать). Когда ребёнку грустно, он будет открывать коробочку смотреть или читать сообщения. Таким образом, будет происходить снижение напряжения.

Таким образом, поддержка и внимание со стороны оставшегося родителя, а также важность вовлеченности окружающих создают прочный фундамент для адаптации ребенка в новой реальности. Важно также учитывать, что каждый ребенок уникален и реагирует на изменения по-своему. Некоторые могут быть более чувствительными к изменениям в окружении, в то время как другие справляются с ними легче. Наблюдение за эмоциональным состоянием ребенка и открытое общение о его чувствах помогут родителю лучше понять, что именно нужно в данный момент и как оказать необходимую поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Овчаренко Л. Ю. Система психологической помощи детям беженцев // Системная психология и социология. 2014. № 12.
2. 10 Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб., 2009.
3. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб. : Речь, 2012.
4. Изотова Е. И. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника: концепция и методы // Психолог в детском саду. 2011. № 4.
5. Овчинникова, А. Как разговаривать с ребенком о СВО и мобилизации папы»: Советы пермского кризисного психолога, какие слова, тон и обстановку лучше подобрать. URL: <https://www.perm.kp.ru/daily/27458.5/4662017/> (дата обращения: 15.11.2024)
6. Добровольская В. Г. Адаптация ребенка к отсутствию одного из родителей, находящегося на СВО // Электронный журнал «Дошкольник». <http://doshkolnik.ru/adaptaciya/40179-adaptaciya-rebenka-k-otsutstviyu-odnogo-iz-roditeley-nahodyaschegosya-na-svo.html>

ДИАГНОСТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ И СПОСОБОВ РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ

П. О. Дубровская

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

polina.dubrovskaja@gmail.com

Исследование проблем семьи и происходящих в ней изменений обусловлено проявлением сложных и противоречивых тенденций в ее функционировании в обществе. Ряд негативных тенденций в сфере брачно-семейных отношений, а именно уменьшение стабильности брачных и семейных отношений, рост количества разводов, увеличении числа неполных семей, снижение престижа брака, появление новых форм брачно-семейных отношений, наблюдаемых в уже несколько десятилетий в Республике Беларусь, обусловлены социальными процессами. Поскольку третья часть браков становится нежизнеспособной, то важнейшую государственную значимость приобретает проблема укрепления института семьи. Рождение семьи начинается с супружеских отношений. Именно супружеские отношения становятся центральными с точки зрения оценки своей семьи как успешной или неуспешной, они в максимальной степени влияют на качество брака. В такой системе интенсивного, тесного взаимодействия не могут не возникать конфликты, поскольку каждый из супругов к моменту вступления в брак уже имел сложившиеся потребности, которые не могут быть идентичными у обоих брачных партнеров. Нередко эти потребности оказываются противоречивыми. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как конфликтоустойчивость, взаимное уважение,

доверие, взаимопонимание, что способствует оздоровлению психологического климата в семье и лучшей взаимной адаптации супругов [1]. Направленность функции конфликта зависит от того, какие стратегии поведения выбирают супруги: если выбираются продуктивные стратегии, то конфликт носит развивающий характер, если же стратегии поведения непродуктивны – конфликт создает риск распада семьи [2].

Цель исследования: изучить взаимодействие супругов в конфликтных ситуациях и способы регулирования конфликтов.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 50 супружеских пар (50 женщин и 50 мужчин), состоящих в браке от 1 года до 5 лет.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской); опросник «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Анализ результатов исследования наиболее конфликтогенных сфер супружеских отношений в супружеских парах, полученных с помощью методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской), показал, что в качестве конфликтогенных сфер, по мнению мужчин и женщин выступают: расхождение в отношении к деньгам (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 68 % мужчин и у 74 % женщин); проявление ревности (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 48 % мужчин и у 38 % женщин); проявление доминирования одним из супругов (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 70 % мужчин и у 78 % женщин); рассогласование норм поведения (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 34 % мужчин и у 42 % женщин); нарушение ролевых ожиданий (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 78 % мужчин и у 82 % женщин); проявление стремления к автономии (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 62 % мужчин и у 68 % женщин); вопросы, связанные с воспитанием детей (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 43 % мужчин и у 32 % женщин); проблема отношений с родственниками и друзьями (в качестве доминирующей данная сфера была выявлена у 38 % мужчин и у 42 % женщин).

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в конфликтогенных сферах семейных отношений.

Анализ результатов исследования способов поведения в конфликте в молодых семейных парах, полученных с помощью опросника «Определение

способов регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной), показал, что у 48 % мужчин доминирующим способом поведения в конфликте является «соперничество». В то время как стратегия «соперничество» выявлена лишь у третьей части (24 %) женщин. Используя тактику «соперничество» каждый из супругов стремится добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого. Они используют все доступные средства, чтобы добиться своего, получить максимум желаемого и утвердиться в своем превосходстве над другими сотрудниками.

У 28 % мужчин и у 32 % женщин доминирует способ поведения в конфликте «сотрудничество». Используя тактику сотрудничества, супруги прибегают к такому поведению, при котором обоим приходится к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

У 26 % мужчин и у 30 % женщин преобладает способ поведения в конфликте «компромисс». Для супругов характерно поведение, основанное на взаимных уступках.

У 20 % мужчин и у 42 % женщин доминирует способ поведения в конфликте «избегание». Стратегия избегания отличается стремлением уйти от конфликта. Используя данную стратегию, каждый из супругов отказывается от своих интересов при неготовности пойти навстречу интересам партнера, что приводит к отложенному конфликту и преобразованию его в хронический.

У 24 % мужчин и у 46 % женщин доминирующей является способ «приспособление». У данной части супругов отмечается готовность поступиться своими интересами с целью сохранения взаимоотношений, которые ставятся выше предмета и объекта разногласий.

С помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в использовании следующих способов поведения в конфликте:

– «соперничество» ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,535 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 2,535 > \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля мужчин, прибегающих к стратегии «соперничество», статистически значимо выше, чем женщин (при $p \leq 0,01$);

– «избегание» ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,415 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 2,415 > \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля женщин, прибегающих к стратегии «избегание», статистически значимо выше, чем мужчин (при $p \leq 0,01$);

– «приспособление» ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,335 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 2,335 > \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля женщин, прибегающих к стратегии «приспособление», статистически значимо выше, чем мужчин (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить взаимодействие супругов в конфликтных ситуациях и способов регулирования конфликтов. Доминирующими конфликтогенными сферами,

по мнению мужчин и женщин, выступают нарушение ролевых ожиданий, проявление доминирования одним из супругов, расхождение в отношении к деньгам, проявление автономии одним из супругов. Это говорит о том, что супруги негативно воспринимают ситуации, в которых партнер нарушат их ролевые ожидания, действует не в соответствии с ролью, предписанной им в обществе. Они выражают категорическое несогласие с поведением супруга (супруги), активно возражают и настаивают на своем, в отдельных случаях демонстрируют свое недовольство, однако избегают открытого обсуждения. Стремление к доминированию партнером воспринимают крайне негативно, высказывают свое недовольство, весьма категоричны в данном вопросе. Они не понимают и не принимают желание и поведение партнера в проявлении доминирования. Также конфликтные ситуации возникают на фоне расхождения во взглядах в отношении к деньгам. Проблемы, связанные с материальными вопросами, воспринимаются крайне негативно, супруги выражают свое недовольство, крайне резко реагируют. Проявление стремления к автономии партнера воспринимают крайне негативно. Они категорически не согласны с поведением супруги (супруга), их поведение характеризуется либо активным возражением при возникновении ситуаций проявления автономии, либо демонстрацией своего недовольства, но избеганием открытого обсуждения.

Что касается способов регулирования конфликтов, то мужчины отличаются использованием в конфликте такой неконструктивной стратегии поведения, как соперничество. Используя стратегию «соперничество», мужчины стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересов своего партнера. Женщины же отличаются использованием в конфликте таких стратегий, как «приспособление» и «компромисс». Приспособление выражается в стремлении женщин сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы супруга путем сглаживания разногласий. Используя стратегию «компромисс», женщины стремятся урегулировать разногласия путем двухсторонних уступок, пытаются найти такое решение проблемы, которое бы удовлетворяло в какой-то степени пожелания каждого из них.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мартынова В. В. Современная белорусская семья: тенденции развития и типичные проблемы // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. Конф. . Минск, 16 марта 2017 г. / Белорус. Гос. пед. ун-т им. М. Танка ; отв. ред. В. В. Мартынова. Минск : БГПУ, 2017. С. 6–8.
2. Устинова В. Н. Удовлетворенность браком у супругов с разными стратегиями поведения в конфликте // Молодой ученый. 2020. № 46. С. 544–548.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Д. А. Ерохова

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

erovadasha@gmail.com

Отношения между детьми и родителями представляют собой важную подсистему семейных отношений, которые рассматриваются как длительные, непрерывные взаимодействия, зависящие от возрастных особенностей как ребенка, так и родителей. Эти отношения являются важной детерминантой психического развития и социализации ребенка и могут быть определены такими параметрами, как:

– характер эмоциональной связи: у родителя – это эмоциональное принятие своего ребенка (родительская любовь), у ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителям. Важным моментом является то, что детско-родительские отношения имеют высокую значимость для обеих сторон по сравнению с другими межличностными отношениями;

– мотивы родительства и воспитания;

– степень вовлеченности во взаимоотношения и родителей, и ребенка;

– забота и внимание к ребенку со стороны родителей, удовлетворение его потребностей;

– стиль взаимодействия и общения с ребенком, а также проявление родительского лидерства;

– разрешение проблемных ситуаций, поддержка самостоятельности ребенка;

– социальный контроль: правила и запреты, их количество и содержание, способы контроля, санкции;

– степень последовательности и устойчивости воспитания в семье [1, с. 163].

Важным аспектом в детско-родительских отношениях является роли родителей и детей. Ориентировка в указанной системе отношений позволяет достигать согласия и сотрудничества в решении задач совместной деятельности, а также гармоничного развития ребенка.

В литературе описано множество различных вариантов родительских позиций, установок и родительского отношения. В. Н. Дружинин выделил такие, как поддержка и разрешение; приспособление к потребностям ребенка; формальное выполнение родительского долга без истинного интереса; непоследовательность в поведении [2, с. 54].

Гармоничный стиль воспитания в семье характеризуется следующими признаками:

– взаимное эмоциональное принятие, эмпатия и поддержка;

- высокий уровень удовлетворения потребностей как детей, так и родителей;
- признание права ребенка на собственный выбор и поддержка его автономии;
- взаимно уважительные отношения и равноправие в принятии решений в сложных ситуациях;
- признание самооценности личности ребенка и отсутствие манипулятивных методов воспитания;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка в предъявляемой системе требований;
- адекватная система санкций и поощрений;
- последовательность и стабильность в воспитании, при сохранении права каждого родителя на собственное видение воспитательного процесса с учетом возраста ребенка [3].

Для исследования особенностей представлений подростков о семейных взаимоотношениях использовался опросник «Родителей оценивают дети» (РОД) И. А. Фурманова и А. А. Аладина. Данная методика представляет собой модификацию опросника «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса. На основании полученных данных можно предположить, в чем состоят причины возникающих в семье проблем.

База исследования: учреждение образования «Болотнянская средняя школа» Рогачевского района Гомельской области, 9, 10, и 11 классы. В исследовании принимали участие 54 подростка. Возраст подростков – от 14 до 16 лет.

По результатам диагностики особенностей представлений подростков о семейных взаимоотношениях были получены следующие результаты:

- у 12,9 % семей обнаружена гиперпротекция (шкала Г+) – это позволяет говорить о том, что родители в данных семьях уделяют ребенку крайне много времени, воспитание является центральным делом их жизни, что может восприниматься подростками, как излишнее внимание;
- у 7,4 % присутствует гипопротекция (шкала Г-). В этих семьях, наоборот, ребенку уделяется крайне мало времени, родителям «не до него»;
- 33,3 % подростков считают, что в их семье наблюдается выраженное потворствование (шкала У+), т. е. родители максимально стремятся удовлетворения потребностей ребенка, «балуют» его;
- игнорирование потребностей ребенка (шкала У-) выявлено у 9,3 % семей, что выражается в недостаточным стремлении родителя к удовлетворению потребностей своего ребенка;
- у 7,4 % семей обнаружено чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+), что характеризуется завышенными, не соответствующими возможностям ребенка, требованиями;

- у 20,3 % присутствует недостаточность требований-обязанностей ребенка (шкала Т–) – это позволяет говорить о том, что ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье, не соответствующее возрасту;
- 9,3 % подростков считают, что к ним предъявляют чрезмерность требований-запретов (шкала З+). В данных семьях у ребенка огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность;
- недостаточность требований-запретов к ребенку (шкала З–) наблюдается у 5,6 % семей. В данном случае для ребенка если и есть какие-либо запреты, то он легко их нарушает, зная, что все равно за это ему ничего не будет. Он сам определяет круг своих друзей, свои занятия, время возвращения вечером. Он ни за что не отчитывается перед родителями;
- у 12,9 % семей обнаружена чрезмерность санкций (шкала С+) или тип воспитания «жесткое обращение», т. е. родители привержены к применению строгих наказаний, чрезмерному реагированию даже на незначительные нарушения поведения;
- у 22,2 % присутствует минимальность санкций (шкала С–), что выражается в предпочтении родителей обходиться или вовсе без наказаний, или применяют их крайне редко;
- 14,8 % подростков считают, что в их семье наблюдается неустойчивость стиля воспитания (шкала Н) – такие семьи характеризуются резкой сменой приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями;
- расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ) обнаружено в 5,6 % семей – это позволяет говорить о том, что родитель в таких семьях хочет, чтобы подросток удовлетворял потребности, или хотя бы часть, которые обычно должны быть удовлетворены в психологических отношениях супругов, – потребность во взаимной исключительной привязанности и др.;
- у 11,1 % семей присутствует предпочтение в подростке детских качеств (шкала ПДК). В этих семьях для родителей подросток все еще маленький. Они игнорируют взросление детей, стимулируют у них сохранение детских качеств. Нередко такие родители открыто признают, что маленькие дети им нравятся больше;
- у 7,4 % семей обнаружена воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН) – это можно было бы назвать «слабым местом» личности родителя. В данном случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком в пользу последнего. Родитель «идет на поводу» у ребенка. Родители боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им;
- фобия утраты ребенка (шкала ФУ) выявлена в 5,6 % семей. Дети являются источником переживаний, «слабым местом» родителей. Родители тревожно прислушиваются к любым пожеланиям ребенка и спешат удовле-

творить их, опекают его, в их поведении отражена ипохондрическая боязнь за ребенка;

- у 5,6 % семей наблюдается неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ), это позволяет говорить о том, в семье на ребенка часто перекладывается значительная часть родительских обязанностей, возникают раздражительно-враждебные отношения. Родители могут жаловаться на то, что им утомительны родительские обязанности, что эти обязанности отрываю-ют их от чего-то более важного и интересного;

- проекция на подростка собственных нежелательных качеств (шкала ПНК) обнаружена в 7,4 % семей. Родитель в этих семьях как бы видит чер-ты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Борьба с не-желательным качеством в своем ребенке помогает верить, что у него данно-го качества нет;

- 7,4 % подростков считают, что в их семье наблюдается вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК), что выражает-ся в недовольстве воспитательными методами другого супруга. При этом один родитель, чаще всего, настаивает на весьма строгом воспитании с по-вышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же – склонен «жалеть» ребенка, идти у него на поводу.

Наглядно результаты опроса подростков о семейных взаимоотношени-ях представлены на рис. 1.

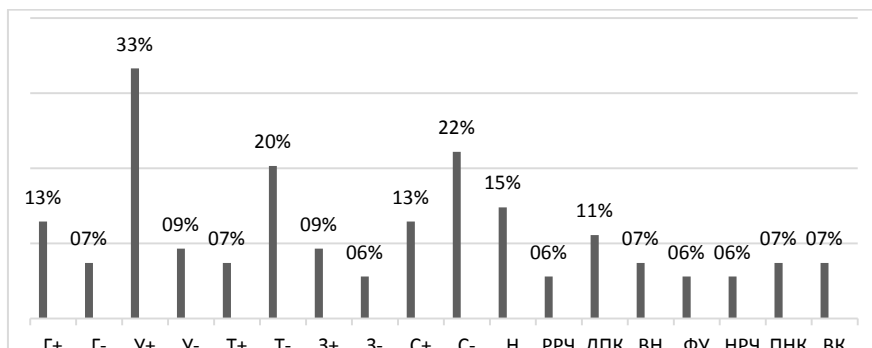


Рис. 1. Результаты опроса подростков о семейных взаимоотношениях

Таким образом, можно утверждать, что преобладающими негативны-ми подходами в воспитании являются: потворствование, недостаточность требований-обязанностей ребенка и минимальность санкций.

Для оптимизации детско-родительских отношений можно дать следу-ющие рекомендации родителям:

– делитесь вашими чувствами с детьми – не скрывайте от них своих радостей и огорчений. Важно говорить с подростками о своих страхах и опасениях, так, чтобы он мог вас услышать и понять;

– предоставляйте детям возможность быть услышанным – стремитесь выстраивать ваши диалоги таким образом, чтобы ребенок чувствовал, что с его мыслями и мнением считаются, что его позиция принимается наравне с другими;

– уважительно относитесь к личному пространству ребенка;

– давайте подростку право выбора, возможность принимать собственные решения;

– проявляйте искренний интерес и заботу по отношению к ребенку его проблемам вне зависимости от обстоятельств;

– помните, что роль «воспитателя» – это лишь одна из нескольких, а не единственная.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов. 2-е изд. СПб. : Речь, 2006. 352 с.

2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. Образования / Е. Г. Силаева [и др.]; под ред. Е. Г. Силаевой. 6-е изд. М. : Академия, 2011. 192 с.

3. Захарова Е. И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 10–19.

СВЯЗЬ СТИЛЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К ДРУГОМУ У ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

О. В. Ковалева

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»*

Москва, Россия

e-mail: olga.kovalova0701@gmail.com

Данное исследование посвящено проблематике доверия к различным социальным институтам, другому, миру у подростков и юношей в зависимости от стиля родительского воспитания. Формирование личности во многом зависит от межличностного взаимодействия, несмотря на это, понимание роли стилей воспитания на проявление различных форм доверия у подростков и юношей является мало изученной. Цель статьи – показать, какую связь имеют разные подходы к воспитанию с особенностями проявления доверия у подростков и юношей. В качестве гипотезы выдвигается предположение, что подростки и юноши, выросшие в демократической среде, демонстрируют более высокий уровень доверия к другому, тогда как в авто-

ритарной и попустительской приводит к противоположному эффекту. Обзор немногочисленных, предыдущих исследований, показывающих подобного рода динамику. В рамках исследования, авторы статьи проводят сравнительный и корреляционный анализ, на выборке подростков и юношей из России и Латвии ($N = 64$, $Mnd = 19$), между различными аспектами стилей воспитания и их связь с особенностями доверия к другому у подростков и юношей, что является достаточно новым взглядом на данную проблематику. Основная гипотеза исследования была подтверждена.

Изучение вопросов, связанных с темой доверия, является одним из важных направлений в развитии психологии личности. Доверие к миру и другим – тема, которая поднимается с момента рождения ребенка.

Психологический словарь Американской Психологической Ассоциации (APA) [11], определяет феномен доверия как: полагаться на кого-либо или что-либо или быть уверенным в надежности кого-либо или чего-либо; доверять кому-то или чему-то.

Теория психосоциального развития личности Э. Эриксона [9] в частности ставит базовое доверие или недоверие к миру как первичное образование в развитии ребенка – именно оно определяет начало человеческой жизни и тот комфорт и безопасность, в котором младенец себя ощущает; Э. Шострома [7; 8] говорил, что доверие это фундаментальный механизм для формирования самоактуализации и личностного роста; А. Маслоу [3; 4] рассматривал доверие как аспект поддерживающий развитие личности; Т. П. Скрипкина [6] исследуя феномен доверия определяет его как субъективный, а также рефлексивный аспекта личности по отношению к себе и к миру; А. Б. Купрейченко [2] изучает доверие и недоверие и влияние данных феноменов на формирование личности и др.

Таким образом, мы приходим к идее того, что стиль родительского воспитания оказывает влияние на развитие ребенка, и имеет связь с формированием доверия к другому. Важно упомянуть о том, что направление воспитания, реализуемое родителями, оказывает значительное влияние на развитие психики и личности ребенка. Психологический словарь Американской психологической ассоциации (APA) [10] предлагает следующие определения основных феноменологических понятий, требуемых для раскрытия темы исследования: родительство – это все действия, связанные с воспитанием ребенка; описаны различные стили родительского воспитания – способы взаимодействия родителей со своими детьми, причем большинство классификаций варьируются по таким параметрам, как эмоциональная теплота – теплый и холодный, и контроль – высокий контроль и низкий контроль.

Говоря о классических стилях воспитания Д. Боумринд [12,13] авторитарный, демократический и попустительский, мы можем предположить, какие именно проявления и качества возможны у ребенка в перспективе развития личности; такие авторы, как А. Роу и М. Сайгельманом [14] стили родительского воспитания рассматривали с позиции ребенка и его восприя-

тие стилей воспитания в отношениях с родителями; Е. П. Алексеева [1] и Л. Кибардина уделяют значение различным видам авторитетности взрослого по отношению к ребенку; А. В. Петровский [5] рассматривает воспитание ребёнка как борьбу за то, чтобы ребенок стал таким, каким родители себе это представляют.

В современных исследованиях связи стилей родительского воспитания и доверия у подростков Л. Ян [16] с группой коллег, результаты говорят о том, что отношения в семье и школе влияют на формирование социального доверия у подростка; результаты исследования Л. Врей-Лейк [15] с коллегой показали, что у подростков склонность доверять другим людям формируется отчасти под влиянием того, что они слышат от родителей об их ответственности перед близкими, а также под влиянием модели демократического стиля воспитания.

Связывая все вышесказанное, мы можем прийти к теоретическому выводу, что доверие в жизни человека во многом определяется стилем воспитания, который выбирают и реализуют родители. Выбор определяется интересом изучить вопрос субъективными представлениями самих подростков и юношей о том, как именно они были воспитаны.

Объект исследования: доверие.

Предмет исследования: доверие к другому у подростков и юношей с разными стилями родительского воспитания.

Цель исследования: выявить взаимосвязь стилей родительского воспитания и особенностей доверия к другому у подростков и юношей.

Задачи: используя метод проведения опроса, определить особенности доверия и стили родительского воспитания у подростков и юношей, провести сравнительный и корреляционный анализ, выявить наличие связи между стилями родительского воспитания и особенностями доверия.

Общий объем выборки составил 64 чел., подростки от 15 лет до 21 года, из них 32 девочек и 32 мальчика, $Mnd = 19$.

В качестве диагностических инструментов были выбраны методики «Шкала межличностного доверия» Дж. Роттера в адаптации С. Г. Доставалова, «Методика оценки доверия/недоверия личности» А. Б. Купрейченко. Опросник «Родителей оценивают дети» в адаптации И. А. Фурманова и А. А. Аладыгина, которая позволяет получить данные о восприятии подростками родительских подходов в воспитании, Опросник «Подростки о родителях» Э. Шафера, в модификации З. Матейчика и П. Ржичана.

Результаты и выводы. Наибольшее количество связей было выявлено у подростков по шкале доверие к другому «Методики доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» А. Б. Купрейченко, значимые положительные связи между гиперпротекция; пшопротекция; игнорирование потребностей подростка; чрезмерность требований (обязанностей); недостаточность обязанностей подростка; недостаточность требований-запретов к ребенку; чрезмерность санкций «Родителей оценивают дети» И. А. Фурма-

нова, А. А. Аладына. По результатам опросника «Подростки о родителях» Э. Шафера были выявлены значимые отрицательные связи по шкалам автономность и непоследовательность у отца, автономность у матери. У юношей по шкале доверие к другому значимые положительные связи были выявлены по опроснику «Подростки о родителях» Э. Шафера по шкале враждебность у матери и враждебность у отца, а также значимая отрицательная связь по шкале позитивный интерес у отца. В исследование Л. Врей-Лейк [15] говорится, что склонность доверять другим людям формируется под влиянием модели демократического стиля воспитания, что указывает на то, что подобные шкалы стилей родительского воспитания в других опросниках также показывают связь с доверием к другому, и соответствуют полученным результатам нашего исследования.

По «Шкале межличностного доверия» Дж. Роттера у подростков были обнаружены значимые положительные связи между социальным доверием и гиперпротекцией; потворствованием; чрезмерностью требований в обязанностях; чрезмерностью требований-запретов (доминированием); минимальностью санкций; неустойчивым стилем воспитания из опросника «Родители оценивают дети» И. А. Фурманова, А. А. Аладына. В то время как у юношей по данной шкале связей со стилями родительского воспитания обнаружено не было. Результаты исследования Л. Ян [16] указывают на то, что стиль воспитания обуславливает у подростков социальное доверие, полученными результатами в нашем исследовании также указывает на связь социального доверия и стилей родительского воспитания у подростков.

Исследование показало, что восприятие стилей воспитания имеют некоторые различия между группами подростков и юношей. В частности, для группы подростков характерны более высокие уровни восприятия гиперпротекции и потворствования, а также недостаточности требований и минимальности санкций. Это может свидетельствовать о том, что родители склонны предоставлять больше защиты и одобрения подросткам. У юношей наиболее выражены гиперпротекция, гипопротекция и недостаточность требований. Также было обнаружено, что чрезмерность требований у подростков значительно выше, чем у юношей. Возможно, данный результат обусловлен большей социальной и юридической свободой у юношей (рис. 1).

Согласно результатам, социальное и институциональное доверие выше у подростков, что может быть обусловлено их большей зависимостью от социальных и институциональных структур. В то время как у юношей, по мере взросления и развития автономии, уровень доверия к социальным институтам и обществу в целом может снижаться (рис. 2).

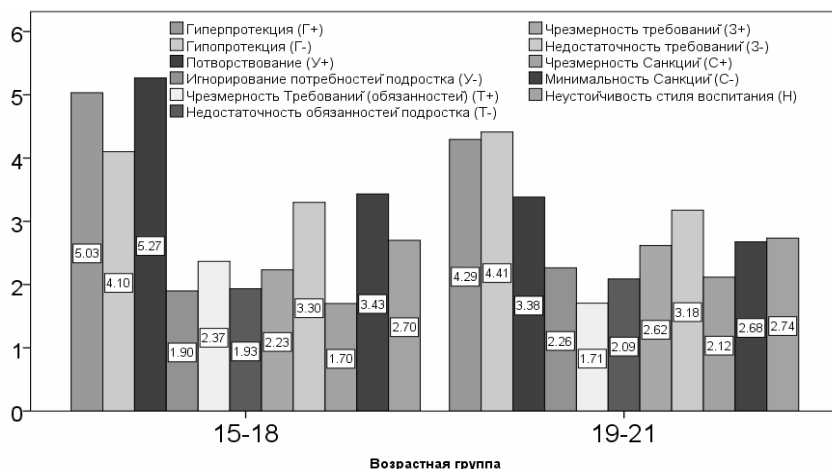


Рис. 1. Показатели средних значений по стилям воспитания в двух группах

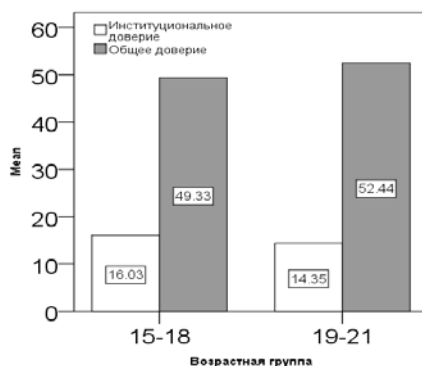


Рис. 2. Различия уровней социального доверия (Роттер) в группе подростков и юношей

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева Е. П., Кибардина Л. П. Родительское собрание. М., 2002. 88с.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. 564 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. 3-е изд. СПб. : Питер, 2019. 400 с.
- Маслоу А. Психология бытия. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
- Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания. М. : Знание, 1981. 96 с.
- Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2000. 264 с.
- Шостром Э. Анти-Карнеги. И : Попурри, Философские науки. 3-е изд. 2005. 400 с.
- Шостром Э. Человек манипулятор. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. 192 с.

9. Эриксон Э. Детство и общество : пер. с англ. Изд. 2-е, перераб. И доп. СПб. : Ленато : АСТ : Унив. Кн., 1996. 592 с.
10. APA Dictionary of Psychology. 2018. URL: <https://dictionary.apa.org/trust> (дата обращения: 16.04.2024).
11. APA Dictionary of Psychology. 2023. URL: <https://dictionary.apa.org/trust> (дата обращения: 16.04.2024).
12. Baumrind, D. Current patterns of parental authority // *Developmental Psychology*. 1971. Vol. 4, N 1, Pt. 2. P. 1–103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
13. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior // *Child Development*. 1966. Vol. 37, N 4. P. 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
14. Roe A., Siegelman M. A parent-child relations questionnaires // *Child Development*. 1963. Vol. 34. P. 355–369.
15. Wray-Lake L., Flanagan C. A. Parenting Practices and the Development of Adolescents Social Trust // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35, N 3. P. 549–560. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.09.006
16. Parental Rearing Behaviors and Adolescent's Social Trust: Roles of Adolescent Self-esteem and Class Justice Climate / Yan, L., Fei, L., Sun, X., Wei, C., Luo, F., Li, Z., Shen, L., Xue, G., Lin, X. // *Springer Link*. 2018. Vol. 27. P. 1415–1427. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-017-1010-3> (дата обращения: 09.05.2024).

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ СОВМЕСТНО БОЛЕЕ ДВУХ ЛЕТ

О. В. Коваль, А. И. Смоленцева

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»
Москва, Россия*

E-mail: koval_ks@mail.ru, nastismol@gmail.com

Семья занимает значимую роль в истории развития человеческого общества. Она является социальным институтом, в котором происходит социализация личности. Институт семьи в современной России переживает множество трансформаций под влиянием социума. Некоторые авторы говорят о кризисе семейных ценностей, другие о модернизации семьи. По мнению З. Х. Коблевой «...институт семьи в современных условиях переживает определенный кризис, связанный с изменениями в сущности и предназначении семейно-брачных отношений на современном этапе...» [3]. Молодые люди нередко выбирают из существующих форму отношений, рассматриваемую ими как этап до заключения брака («пробный брак» по О. А. Карабановой), либо как неопределенное сроками сожительство. А. Я. Варга дает такое определение семьи: «Семейная система – это группа людей, связанных общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями». Это стало основанием поставить исследовательский вопрос: Как воспринимают молодые люди, проживающие совместно более двух лет, свои отношения в паре, партнера? Мы также предположили, что в

парах, в которых у девушек и молодых людей будет обнаруживаться сходство индивидуальных ценностей, будут отличаться взгляды на их совместное будущее в отличие от пар, в которых индивидуальные ценности партнеров не будут близки.

В настоящее время происходят изменения в социально-экономических и культурных условиях страны, замечен рост индивидуализма, изменение ценностей и предпочтений в отношении семейной жизни. Более того, около 70 % семей по статистике за последние годы, распадаются. В данной работе одним из ключевых аспектов, которые нас интересуют, является представление о семье. В изучении представления о семье мы опираемся на понятие С. Л. Рубинштейна о представлении, как о воспроизведенном образе предмета или явления, которые здесь и сейчас человек не воспринимает и который основывается на прошлом опыте субъекта (человека). Изучением представлений о семье занимались Т. М. Мишина, А. В. Рыжкова, Н. И. Демидова, А. С. Шубина. Представление о семье, рассматриваемое в контексте тематического анализа, обладает большей содержательностью при выявлении смыслов и значений, связанных с понятием «семья». Также стоит отметить, что смысл и значение являются синонимами, однако имеют незначительные различия, смысл – это суть феномена, а значение – определение. В современных исследованиях исследователи выделяют следующие составляющие представлений о семье: «1) когнитивный компонент, отражающий образ семьи через совокупность знаний о семье, ее ценностях и отношениях; 2) аффективный компонент, определяющий эмоционально-оценочное отношение к семье, семейным ценностям и взаимоотношениям, функциям семьи; 3) поведенческий компонент, содержащий систему мотивов, которыми руководствуется человек при создании собственной семьи, и связанную с ней психологическую готовность реализовывать и поддерживать семейные отношения, функции, брать на себя ответственность за их выполнение; 4) мотивационный компонент, предполагающий наличие у человека определенных потребностей, которые могут быть удовлетворены только в семье» [1]. Таким образом, в данной статье под представлением о семье мы понимаем совокупность смыслов и значений, которыми человек наделяет понятие семья, при этом принимаются во внимание различные жизненные сферы, в которых раскрываются эти смыслы и значения, также учитываются ключевые компоненты представлений о семье.

Нельзя не сказать о том, что люди образуют пары не просто так, у каждого из партнеров существуют собственные ценности, при этом в совместной жизни формируются семейные ценности, о важности ценностных ориентаций пишет В. Сатир. Жизнь пары, планируемые события, система отношений пары с окружающими в значительной степени связаны с ценностными ориентациями партнеров. «Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности» [2].

Существует множество исследований, описывающих изучаемые нами феномены у отдельно взятых людей, однако это не позволяет узнать, как это соотносится в паре. Поэтому фокусом данного исследования стало соотношение внутри пары представлений о семье и ценностных ориентаций.

Выборку составили три гетеросексуальные пары в возрасте от 22 до 30 лет, проживающие совместно более 2х лет, которым были предложены методика «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах (УСЦД)» Е. Б. Фанталовой; социально-демографическая анкета; полуструктурированное интервью «Представления о семье у молодых людей», которое включало в себя следующие блоки: понятие семьи, идеальная семья, положительные и отрицательные стороны отношений, история отношений, совместная жизнь, будущее пары и брак, родительская семья, ценности партнера.

Результаты. Анализ интервью позволил выяснить, что в двух парах молодые люди и девушки сообща принимали решение о совместном проживании. В одной паре взгляды на то, считать совместное проживание обоюдным решением или нет, – расходятся. Девушка считает, что если молодой человек не просто ночует в ее доме, но и перевез свои вещи, то это значит, что они решили жить вместе, как семья, а молодой человек вовсе не считает, что они живут совместно. В этой паре не проговаривали, как воспринимают факт совместного проживания.

Все респонденты чувствуют поддержку родителей относительно выбранной формы совместного проживания. Родители могут рассматривать «пробные» отношения как период, когда их ребенок может определиться в «правильности выбора партнера».

По результатам интервью и методики УСЦД в парах с высокой согласованностью планов на дальнейшую жизнь и открытым обсуждением совместного будущего, обнаруживается сходство в степени значимости ценностей любви и семьи, а также отмечается высокая значимость данных ценностей.

Пары, имеющие планы на длительные отношения и заключение брака характеризуются принятием различий между партнерами. В парах, в которых нет согласованных планов на дальнейшее будущее и неявно выражено желание вступать в брак, между партнерами встречается критичное отношение к различиям в характере, взглядах, потребностях с партнером; в этих парах обнаруживается расхождение в значимости и доступности ценностей семьи и любви.

В парах, проживающих совместно, девушки и молодые люди имеют возможность обнаружить более явно различия интересов, потребностей и планов. Одна девушка отмечает, что молодой человек «...домосед и вытащить его из дома на прогулку, в музей, в кино просто невозможно», при том, что она очень любит активный отдых. Молодой человек из другой пары отмечает разный уровень потребности в нежности, сообщая о том, что девушке нужно больше объятий и ласки, а ему меньше. И в то же время

«пробные» семейные отношения позволяют осознать себя парой не столько романтической, сколько имеющей перспективу стать ячейкой общества. Одна испытуемая сообщает следующее: «Мы так хорошо подходим по характеру друг другу, не идентичны, но похожи». Пары учатся в таких отношениях выстраивать границы, признавать различия, решать конфликты, опираться на сильные стороны партнера, учитывать интересы и потребности другого без тревоги, что они вступили в брачные отношения, которые воспринимаются, как более серьезный и ответственный шаг.

После проведения тематического анализа интервью была применена описанная выше теоретическая модель анализа интервью по компонентам. Фразы респондентов были распределены по соответствующим компонентам: когнитивный (знание о семье, ценностях, отношениях в паре), аффективный (отношение к семье, партнеру, взаимоотношениям, ценностям друг друга), поведенческий (планирование и реализация планов в семье), мотивационный (потребности, реализуемые в семье и в отношениях с партнером). Соотнесение в парах высказываний респондентов и анализ представлений о семье с опорой на данные компоненты может позволить психологу оценивать степень рассогласованности / согласованности взглядов партнеров на их совместное проживание и будущее с целью оказания помощи. Она позволяет емко рассмотреть представление о семье в паре, выявить сходства и различия взглядов внутри пары, обозначить зоны конфликтов, определяемые расхождением в представлениях о семье и об актуальных отношениях. Полагаем, что данная модель, показавшая в рамках исследования продуктивность применительно к анализу отношений в парах, могла бы найти практическое применение в психологическом консультировании пар.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгасова И. Н., Верещагина М. В. К проблеме изучения представлений о семье и семейных отношениях в отечественной психологии // Образовательный вестник «Сознание». 2021. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-izucheniya-predstavleniy-o-semie-i-semeynyh-otnosheniyah-v-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 15.02.2025).
2. Елишев С. О. Теоретико-методологические подходы к изучению понятий ценность, ценностные ориентации // Вестник Московского университета. Серия 21, Социология и политология. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-ponyatiy-tsennost-tsennostnye-orientatsii> (дата обращения: 15.02.2025).
3. Коблева З. Х. «Гражданский брак» как проявление трансформационных процессов в системе семейно-брачных отношений // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskiy-brak-kak-proyavlenie-transformatsionnyh-protsessov-v-sisteme-semeyno-brachnyh-otnosheniy> (дата обращения: 15.02.2025).

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ ПОЛОРОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ

Е. А. Кустарова, М. В. Данилова

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Владимир, Россия
ykustarova@mail.ru*

Конфликтное поведение в подростковой среде – одна из наиболее актуальных тем психологических и педагогических исследований, особенно если учитывать влияние полоролевых различий на поведение и восприятие конфликта. Исследования показывают, что мальчики часто воспринимают конфликт как средство демонстрации власти и доминирования, в то время как девочки склонны рассматривать конфликт как возможность для развития более близких отношений, что может быть связано с различиями в социальных ожиданиях общества.

Изучением способов поведения подростков в конфликтах занимаются многие авторы: А. И. Шипилов, А. Я. Анцупов, В. Н. Лозоцева, М. В. Цыбульская и др. С позиции полоролевого аспекта необходимо указать на исследования Е. П. Ильина, Т. А. Араканцевой, О. В. Заводилкиной, О. В. Блещиной.

Л. С. Выготский рассматривает подростковый возраст как стадию онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь [3].

Как показал анализ литературы, мальчики часто стремятся продемонстрировать свою физическую силу и выносливость, конкурируют друг с другом в спорте и других физических активностях. Общество ожидает от мальчиков-подростков проявления традиционно мужских качеств, таких как сила, независимость, решительность. В некоторых семьях мальчиков учат подавлять свои эмоции, что может приводить к трудностям в общении и построении отношений. В стремлении утвердиться в группе сверстников мальчики могут быть склонны к рискованному поведению, такому как курение, употребление алкоголя, агрессия. Девочки часто уделяют большое внимание своей внешности, стремятся соответствовать стандартам красоты, что может приводить к комплексам и неуверенности в себе. Девочки сталкиваются с социальными стереотипами о женственности, которые могут ограничивать их возможности и самореализацию. В отличие от мальчиков у девочек-подростков сильнее развит эмоциональный интеллект, они чаще проявляют эмпатию по отношению к окружающим [1].

Для подросткового возраста в целом типичны неуравновешенность, раздражительность, резкие колебания настроения, что обусловлено биологическими особенностями данного периода. Наряду с этим на фоне осозна-

ния половой принадлежности отмечаются обостренное чувство собственного достоинства, повышенная критичность, категоричность и бескомпромиссность. Подобные характеристики могут провоцировать и проявляться в конфликтных ситуациях.

Конфликт – это всегда противостояние субъектов социального взаимодействия, которое характеризуется нанесением взаимного ущерба (морального, физического, материального, психологического) [7].

Для подростков характерны различные виды конфликтов, но наиболее распространены следующие:

- конфликт с родителями, связанный с противоречием между стремлением подростка к самостоятельности и контролем со стороны родителей;

- конфликт со сверстниками, характеризующийся стремлением к признанию и принятию в группе; конфликты могут возникать из-за борьбы за статус, конкуренции, различий во взглядах и интересах, а также из-за неумения строить конструктивные отношения;

- внутриличностный конфликт, основанный на стремлении активного самопознания и формирования идентичности, определении своих ценностей, наличием противоречивых чувств и желаний; внутриличностный конфликт проявляется в неуверенности в себе, тревожности, депрессивных состояниях, а также в рискованном поведении, как способе самоутверждения или бегства от проблем [6].

По мнению Е. П. Ильина, конфликтность – черта характера личности, вызывающая наиболее часты конфликты и вступления в них человека [4].

Учитывая полоролевой аспект, исследователи отмечают различия в стратегиях разрешения конфликтов подростков, которые оказывают существенное влияние на их взаимодействие в разных социальных контекстах.

Прямой подход характерен для многих мальчиков, – это открытое проявление агрессии и конфронтации (физическое насилие и словесные угрозы), что создает напряжение и способствует эскалации конфликта. Такой подход связан с традиционными представлениями о мужественности, где сила и решительность считаются важными качествами мужчины. Агрессивное поведение может быть способом утверждения своего положения в группе сверстников или защиты от потенциальных угроз.

Напротив, непрямой подход, который чаще встречается у девочек, основан на избегании прямой конфронтации и использовании посредников (игнорирование, манипулирование), и иногда воспринимается как более мирный способ решения проблем. Такой способ поведения также обусловлен культурными нормами, где женщины традиционно играют роль в сохранении мира и гармонии в отношениях [2].

Влияние сверстников играет важную роль в формировании конфликтного поведения у подростков. В некоторых группах агрессивное поведение рассматривается как способ утвердить свой статус и добиться уважения.

Поэтому мальчики могут чувствовать необходимость отвечать на вызовы и провокации со стороны сверстников, даже если внутренне они не хотят быть вовлеченными в конфликт.

Для девочек ситуация несколько иная. Давление со стороны друзей может заключаться в том, чтобы поддерживать хорошие отношения и избегать открытых разногласий. Девушки могут избегать прямой конфронтации и вместо этого предпочитают решать конфликты косвенными способами, например, манипулируя, обсуждая проблемы через третьих лиц [4].

С целью установления взаимосвязи между уровнем конфликтности подростков и способами поведения в конфликте нами проведено эмпирическое исследование на базе одного из образовательных учреждений г. Владимира среди 22 учащихся в возрасте 13–14 лет (из них 7 мальчиков и 15 девочек).

Методики исследования: методика Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (авторы К. Томас, Р. Килманн в адаптации Н. В. Гришиной); методика «Самооценка конфликтности» (В. Ф. Ряховский).

Результаты методики Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации показала, что стратегии поведения у девочек-подростков распределились следующим образом: 53,3 % используют деструктивную стратегию разрешения конфликта; 13,3 % – стратегию приспособления, уступая в конфликтных ситуациях; 20 % – стратегию сотрудничества, стремясь найти решение, устраивающее всех участников конфликта; 6,7 % – стратегию уклонения, и 6,7 % в конфликтной ситуации применяет равнозначно 3 способа выхода из конфликтной ситуации – компромисс/сотрудничество/приспособление, что свидетельствует о гибкости, а также недостаточно сформированном подходе к разрешению конфликтов.

Стратегии поведения у мальчиков-подростков распределились следующим образом: 42,8 % используют стратегию конфронтации, что свидетельствует о склонности к доминированию, агрессии или неумении решать проблемы другими способами; 28,6 % – стратегию приспособления, уступая в конфликтных ситуациях; 14,3 % – стратегию сотрудничества, стремясь найти решение, удовлетворяющее все стороны; и 14,3 % придерживается двух стратегий – компромисс и уклонение, что означает стремление к избеганию открытого противостояния и поиск взаимоприемлемых решений.

Результаты методики «Самооценка конфликтности» В. Ф. Ряховского показала, что уровень конфликтности у девочек представлен следующим образом: у 26,7 % выраженная конфликтность, что определяет частоту вступления в конфликты и, вероятно, трудности в общении; у 66,6 % конфликтность присутствует, но выражена слабо, что считается относительно нормальным показателем, так как конфликты – естественная часть жизни, но необходимо уметь разрешать конфликты конструктивно; и у 6,7 % кон-

фликтность не выражена, что указывает на миролюбие и умение избегать конфликтных ситуаций, а также на развитые навыки коммуникации.

Для мальчиков-подростков характерно следующее: у 71,5 % высокий уровень конфликтности – выраженная конфликтность, что определяется как высокий показатель, указывающий на то, что эти подростки часто вступают в конфликты и могут иметь проблемы с управлением гневом и агрессией, а также с коммуникативными навыками; у 28,5 % конфликтность присутствует, но выражена слабо, что указывает на более позитивный показатель, свидетельствующий о том, что мальчики реже вступают в конфликты и, возможно, обладают более развитыми навыками их разрешения.

Нами был произведен онлайн расчет по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера (критерий Фишера). Результаты оказались в зоне незначимости, что показывает на частоту встречаемости уровня конфликтности в группе мальчиков и девочек. В группе мальчиков частота встречаемости эффекта меньше. Это может быть связано с малым количеством выборки.

Таким образом, пол оказывает значительное влияние на конфликтное поведение подростков. Юноши и девушки по-разному воспринимают конфликты, используют стратегии их разрешения, что связано с культурными и социальными ожиданиями и воспитанием. Несмотря на то что взаимосвязь критериев не подтвердилась по причине малочисленной выборки обучающихся, можно заметить определенную тенденцию. Девочки-подростки склонны в большей степени использовать деструктивную стратегию поведения – конфронтацию, при этом конфликтность у них выражена слабо. Мальчики-подростки также чаще используют стратегию разрешения конфликта – конфронтацию, но в отличие от девочек у них более высокий уровень конфликтности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араканцева Т. А., Заводилкина О. В., Блескина О. В. Социально-психологическая адаптированность подростков с разным типом полоролевой ориентации // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2006. № 1. С. 27–34.
2. Барановская А. В. Связь выбора стратегии поведения в конфликте у подростков старшего школьного возраста с гендерной идентичностью // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 3. С. 84–88.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009. 576 с.
5. Катеринина А. А. Психология подросткового возраста : учеб. пособие. Орск : Изд-во Орского гуманит.-технол. Ин-та (фил.) ОГУ, 2015. 159 с.
6. Крутько И. С., Попова Н. В., Толвайшис Л. Л. Конфликтология в работе с молодежью : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. И. С. Крутько. Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 2020. 196 с.
7. Метлякова Л. А. Конфликтология : учеб.-метод. пособие. Пермь : Перм. Гос. гуманит.-пед. ун-т, 2016. 208 с.

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОНФЛИКТНОСТИ

Ю. В. Лексина

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
gyuliya.leksina@gmail.com*

В Республике Беларусь ежегодно происходит большое количество разводов. Причин этому много: экономические факторы, отсутствие собственного жилья, малый финансовый доход с одной стороны, неимение четких представлений о браке, готовности к нему и к родительству – с другой стороны. Все это способствует накоплению конфликтов, которые приводят со временем к неудовлетворенности браком и разрушению семьи. Возрастание конфликтности и напряженности внутрисемейных отношений требует новых подходов к решению данной проблемы. Данная ситуация осложняется тем, что недостаточно разработана область семейной конфликтологии. Семейные конфликты связаны со стремлением удовлетворить те ли иные потребности или создать условия для их удовлетворения без учёта интересов партнёра. Для современной молодой семьи характерно рассогласование представлений о супружеских ролях. Это приводит к частым конфликтам и разводам.

Проблема супружеских конфликтов широко исследуется в зарубежной и отечественной психологии. Ю. Е. Алешина, О. Э. Бакланова, Д. В. Воронич, Е. А. Данилова, И. Г. Дорошина, Л. Г. Король, А. И. Ташева, Э. Г. Эйдемиллер и другие авторы описали факторы, влияющие на благополучие семьи, особенности конфликтов в супружеской паре, стратегии работы психологов и семейных консультантов с семьями в зависимости от ситуаций. При этом в научной литературе недостаточно исследований, связанных с особенностями ролевых ожиданий молодых женщин с разным уровнем конфликтности.

Ролевые ожидания – это «степень готовности отдать выполнение той или иной семейной функции брачному партнеру. Они формируются в соответствии со стереотипным поведением, выработанным в рамках данной социальной системы, и не зависят от конкретного человека» [3, с. 361]. Выделяют следующие виды ролевых ожиданий и притязаний в браке: интимно-сексуальная, личностная идентификация с супругом, хозяйственно-бытовая, родительско-воспитательная, социальная активность, эмоционально-психотерапевтическая, внешняя привлекательность [2]. Л. Н. Ожигова и Н. Н. Лупенко исследовали особенности влияния ролевых ожиданий в браке на межличностные отношения. Они сделали вывод о том, что чем больше рассогласованные ролевые ожидания у супругов, тем выше конфликтность в браке [1].

Была выдвинута следующая цель исследования: изучить особенности ролевых ожиданий молодых женщин с разным уровнем конфликтности. В диагностике приняли участие 100 женщин в возрасте 25–33 лет. Все испытуемые не имеют детей и состоят в браке от 1 до 5 лет. Для исследования применялся следующий комплекс методик: «Конфликтная личность» (В. П. Пугачев); «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина и Л. Я. Гозман); «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волкова).

Проведенное исследование показало, что в выборке женщин, состоящих в браке, у 16 % отмечается высокий уровень проявления конфликтности. Они склонны критиковать других людей, часто спорят с коллегами, друзьями, близкими. У них обострённое чувство справедливости. Они готовы до последнего отстаивать свою точку зрения, в том числе и тогда, когда не уверены, что правы. Они легко реагируют на ситуации конфликтов и агрессии, включаются в них. В результате диалогов часто используют коммуникативные стратегии, которые вызывают со стороны собеседника, вступать в конфронтацию.

У 36 % женщин отмечается средний уровень проявления конфликтности. Они склонны критиковать других людей и замечать их ошибки, при этом в спорной ситуации могут уступить, если до конца не уверены в своей правоте.

У 48 % испытуемых отмечается низкий уровень проявления конфликтности. Их можно охарактеризовать следующим образом: они предпочитают не вмешиваться в конфликтные ситуации, редко прибегают к критике других людей за их ошибки. Готовы вступать в конфронтацию в основном тогда, когда уверены, что это не испортит их отношения с коллегами и друзьями. При возникновении конфликтных ситуаций в общественных местах предпочитают не вступать в них, придерживаются таких стратегий, как уступка и избегание. В случае если допустили ошибку в конфликтной ситуации, способны признать свою правоту.

Исследование показало, что наиболее конфликтными являются такие сферы как стремление к автономии, нарушение ролевых ожиданий, рассогласование норм поведения, конфликты в области проявления доминирования супругами. Это может быть обусловлено тем, что испытуемые – молодые женщины, которые в браке состоят менее 5 лет. Они социально и профессионально активны, соответственно, им важна автономия. Но, брак накладывает определенные обязательства по взаимоотношениям с супругом, что, в свою очередь, достаточно сильно ограничивает автономию. Менее конфликтны такие сферы как проблемы с родственниками и вопросы, связанные с воспитанием детей.

Анализ данных по методике «Ролевые ожидания и притязания в браке (А. Н. Волковой)» показал, что у женщин на среднем уровне проявляются ожидания в отношении партнера по таким шкалам как «хозяйственно-

бытовой», «социальной активности», «внешней привлекательности» «личностной идентификации с супругом», «интимно-сексуальная»; на низком уровне – «родительско-воспитательная шкала». Ожидания по эмоционально-психотерапевтической шкале у 37 % женщин выявлены на низком уровне и у 37 % испытуемых на среднем уровне. Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что в данной выборке участвовали женщины, которые на момент исследования не имеют детей.

Статистическая обработка данных показала, что среди женщин с высоким уровнем конфликтности отмечаются более высокие ожидания по хозяйственно-бытовой и детско-родительской шкалам по сравнению с испытуемыми, у которых выявлен средний и низкий уровень конфликтности. У женщин с высоким уровнем конфликтности ожидания относительно эмоционально-терапевтической роли супруга в семье значительно выше по сравнению с испытуемыми, у которых диагностирован низкий уровень конфликтности. Среди женщин со средним уровнем конфликтности уровень ожиданий относительно выполнения супругом бытовых функций значительно выше, по сравнению с теми, кто по результатам диагностики показал низкий уровень.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что наиболее конфликтными сферами являются стремление к автономии, нарушение ролевых ожиданий и рассогласование норм поведения. Можно предположить, что у женщин с высоким уровнем ожиданий по отношению к супругу, больше поводов для конфликтного поведения, что приводит к высокому уровню конфликтности.

В соответствии с этим могут быть даны следующие методические рекомендации молодым женщинам, состоящим в браке:

- для решения вопросов, связанных с урегулированием хозяйственно-бытовых вопросов целесообразно обсуждать с супругом свои ожидания и притязания, договориться о том, кто какие функции в семье и быту будет выполнять. Важно соблюдать договорённости для избегания конфликтных ситуаций;

- в общении с супругом выстраивать взаимодействие на основе уважения и терпимости;

- в случае, если возникают обиды, стараться обсуждать их конструктивно с супругом;

- стараться выстраивать отношения на доверии и меньше на ревности. В случае возникновения каких-либо подозрений также обсуждать данный вопрос с супругом;

- проявлять заботу о своей физической привлекательности, заниматься работай над своими недостатками, самосовершенствоваться;

- в конфликтных ситуациях обсуждать саму проблему, а не личностные особенности или недостатки супруга. Не стремиться обвинить другого в

семейных конфликтах. Анализировать, в чем личная зона ответственности в возникших трудностях в паре;

– важно стараться находить время для того, чтобы хотя бы иногда отдохнуть друг от друга. Это поможет снять эмоционально-психологическую перенасыщенность общением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожигова Л. Н., Лупенко Н. Н. Особенности межличностных отношений и ролевых ожиданий личности в браке // Общество : социология, психология, педагогика. 2017. № 11. С. 93–97.
2. Слепкова В. И. Психологическая диагностика семейных отношений. Мозырь : Содействие, 2006. 195с.
3. Словарь социолингвистических терминов / под ред. В. Ю. Михальченко. М. : Рос. Акад. наук, 2006. 361 с.

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

А. И. Миронова, Н. О. Олейник

*ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
Херсон, Россия
mirangelmir69@gmail.com*

Семья – это место, где человек формирует свои основные взгляды на мир, свой собственный физический и умственный потенциал, свою способность к общению и, наконец, свои установки, мораль и духовность. Воспитывая своих детей, разные семьи используют разные методы или стили воспитания. Нравственность и психическое здоровье ребенка в значительной степени формируются ценностями, убеждениями и действиями его родителей, которые в совокупности составляют их стиль воспитания [1; 4].

Теплота и контроль – две основные составляющие стили воспитания. Родительское влияние включает в себя то, что родители делают, чтобы помочь своим детям научиться ладить с другими и передавать им свои ценности. Существует много различных способов воспитания родителями своих детей, например, путем ограничения их свободы, предоставления им большей свободы или поощрения за хорошее поведение.

Родители оказывают большое влияние на то, как растут и развиваются их дети, а также на черты характера и привычки, которые они проявляют с возрастом. Например, проблемы с поведением ребенка могут зависеть от того, насколько хорошо мать может установить эмоциональную связь с ребенком [4]. Было показано, что семья ребенка оказывает наибольшее влияние на его социализацию, аккультурацию и, в конечном итоге, на его психологический и культурный облик до достижения им шестилетнего возраста [2; 4]. Семья оказывает наибольшее влияние на формирование личности ребенка.

Как объясняют N. Darling и L. Steinberg, родительский стиль – это то, как люди обычно обращаются со своими детьми [4]. Он задает эмоциональный тон для всех будущих контактов между родителем и ребенком. Процесс воспитания оказывает большое влияние на то, как развиваются детско-родительские отношения. Это сильно влияет на психическое здоровье детей и их способность ладить с другими. То, как большинство людей воспитывают своих детей, основано на идеалах и верованиях их собственных родителей. На стиль воспитания родителей влияют многие факторы, такие как их личность, уровень образования, культура, социальное происхождение и влияние их супруга (супруги). В зависимости от своих черт характера и личностей своих детей, у матери и отца могут быть разные представления о том, как воспитывать своих детей [1; 4].

Представление об эффективности стиля воспитания складывается в ходе рассмотрения двух аспектов воспитания, как показано на рис. 1.

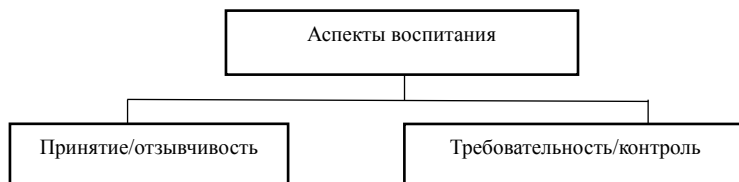


Рис. 1. Аспекты родительского воспитания [4]

То что Д. Баумринд называет степенью, в которой родители намеренно развивают индивидуальность, саморегуляцию и самоутверждение, проявляя сонастроенность, поддержку и уступчивость особым потребностям и запросам детей, – это то, что обычно имеется в виду, когда речь идет о родительском принятии и отзывчивости [3]. Требования – это те условия, которые родители предъявляют к детям, чтобы они стали интегрированными в семейное целое, в том числе готовность противостоять непослушному ребенку. На пересечении этих двух измерений возникают четыре основных образца стилей воспитания (табл.).

Д. Баумринд провела первое долгосрочное исследование в 1967 и 1991 гг., чтобы назвать и описать авторитарный, авторитетный и демократический стили воспитания. Исследователь обнаружила, что дошкольники, чьи родители были требовательными, имели прекрасные социальные навыки. Они были счастливы, заботились о других, могли положиться на себя, справлялись с делами и ладили с другими. Дети, выросшие с авторитарными родителями, часто бывают сварливыми, негативными, и с ними просто неприятно находиться рядом. Демократичные родители растили детей, которые были более склонны действовать импульсивно и гневно, особенно мальчики. Обычно они были несносными и эгоцентричными, упрямыми и неспособными к дисциплине [3].

Таблица

Модели стилей воспитания (J. Ballantine) [2]

Авторитарный стиль	Авторитетный стиль	Демократический стиль	Попустительский стиль
Высокая требовательность/контроль и низкое принятие/восприимчивость. Взаимодействие строго ориентировано на взрослых. Такие родители часто боятся потерять контроль над своими детьми и не поощряют открытое общение	Умеренная требовательность/ контроль и принятие/ восприимчивость. Для этого стиля характерно открытое общение, принятие с доверием и поощрение психологической автономии	Высокая чистота/отзывчивость, но нет требовательности. Таким родителям не хватает родительского контроля.	Не отзывчивы и не требовательны. Такие родители часто не в состоянии контролировать поведение ребенка. Они не вовлечены в процесс

Исследования показали, что небрежное, невовлеченное воспитание детей связано с наихудшими последствиями для развития. Дети, о которых никто не заботится, часто начинают плохо себя вести, например, драться и устраивать истерики, уже в трехлетнем возрасте. Когда они достигают подросткового возраста, они часто становятся агрессивными и антисоциальными [3; 4].

Снисходительные родители растили детей, которым не хватало зрелости. Когда их просили выполнить что-то, что шло вразрез с их непосредственными желаниями и нуждами, они вели себя непослушно и вызывающе. В дошкольном учреждении им не хватало настойчивости, присущей детям, чьи родители были более авторитетными, и они были чрезмерно требовательны и зависели от взрослых. Было обнаружено, что попустительское воспитание связано с зависимым поведением, особенно среди мальчиков [4].

Семья является фундаментальной средой, где формируются ключевые аспекты личности ребенка: мировоззрение, коммуникативные навыки, моральные ценности и духовность. Стиль воспитания, определяемый как совокупность действий, ценностей и убеждений родителей, оказывает значительное влияние на психологическое развитие ребенка, его способность к социализации и эмоциональную зрелость.

Два основных измерения стиля воспитания – теплота/принятие и контроль/требовательность – позволяют выделить четыре основных типа воспитания: авторитарный, авторитетный, демократический и попустительский.

Исследования подчеркивают важность баланса между требовательностью и отзывчивостью в процессе воспитания. Авторитетный стиль воспитания способствует гармоничному развитию личности ребенка, помогает ему формировать здоровые отношения с окружающими и развивать психологическую устойчивость. Напротив, небрежное или чрезмерно либеральное воспитание может стать причиной проблем с поведением, самооценкой и социальной адаптацией.

Таким образом, выбор правильного стиля воспитания играет решающую роль в формировании успешной социальной и эмоциональной адаптации ребенка. Родители должны стремиться к созданию баланса между поддержкой и руководством, что обеспечивает оптимальные условия для развития личности ребенка и его дальнейшей интеграции в общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Скатова Ю. С. Роль семьи и семейного воспитания в развитии личности // Развитие современной молодежной науки: тенденции и перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. Конф. Петрозаводск : Междунар. центр науч. партнерства «Новая наука», 2021. С. 48–53. EDN NERVNU. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45725988_55124642.pdf (дата обращения: 10.02.2025).
2. Ballantine J. Raising Competent Kids: The Authoritative Parenting Style // Childhood Education. 2001. N 78, part 1. P. 46–47. DOI: 10.1080/00094056.2001.10521689
3. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // The Journal of Early Adolescence. 1991. Vol. 11, N 1. P. 56–95. DOI: 10.1177/0272431691111004
4. The Influence of Parenting Styles on Child Development / S. Khanum, R. Mushtaq, M. D. Kamal [et al.] // Journal of Policy Research. 2023. Vol. 9, N 2. P. 808–816. <https://doi.org/10.61506/02>

ВЛИЯНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. А. Мирошкина, Н. О. Олейник

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Херсон, Россия

na.nadya2016@yandex.ru

Британская ассоциация арт-терапевтов (БААТ) определяет арт-терапию как форму психотерапии, которая использует художественные средства массовой информации в качестве основного режима выражения и коммуникации [2]. Крайне важно отличать арт-терапию от подходов «искусство как терапия», «создание терапевтического искусства» или «искусство для здоровья». Все эти термины используются для описания создания предметов и произведений искусства, которые могут быть полезны для благополучия человека, но не требуют терапевтических отношений с арт-терапевтом. По определению А. McDonald и N. Drey арт-терапия включает в себя установление терапевтических границ, соответствующих вмешательству и контексту [3].

Арт-терапия может быть особенно актуальна для детей благодаря своему визуальному, сенсорному и основанному на непосредственном опыте характеру. К методам арт-терапии, разработанным за последнее столетие, относятся художественная, драматическая, танцевально-двигательная и му-

зыкальная терапия. В основе данного подхода лежит использование различных художественных материалов, техник и методов для переосмысления прошлого опыта и лучшего понимания собственной жизни. Основные характеристики арт-терапии включают эмпирический подход, осязаемый и визуальный характер процесса, а также создание материального продукта – произведения искусства, служащего инструментом терапевтической работы [1].

Процесс создания художественного произведения стимулирует эмоциональную активность, способствуя доступу к сложным, травматичным воспоминаниям и их безопасному исследованию через поэтапную работу. Полученный арт-объект выступает как долговременный визуальный и осязаемый элемент, позволяющий пациенту дистанцироваться от связанных с травмой эмоций, делиться результатами своей работы с терапевтом и интерпретировать их. Дополнительно данный процесс может способствовать вербализации ранее нематериализованных эмоций и воспоминаний, что способствует их интеграции в личностную структуру пациента [1].

Использование рисунков в качестве инструмента коммуникации давно установлено – Д. Винникотт, как известно, использовал «игру в закорючки», чтобы разрушить границы между пациентом и профессионалом и рассказать историю с помощью простой закорючки [2]. Искусство особенно полезно для построения диалога с ребенком, сталкивающимся с проблемой, которую слишком сложно выразить словами, или если у ребенка нет слов, чтобы выразить затруднение. Термин «арт-терапия» был введен художником А. Хиллом в 1942 г. после поступления в санаторий для лечения туберкулеза, где художественные работы облегчали его страдания. «Арт-психотерапия» расширяет эту концепцию, включив в нее психоаналитические процессы, направленные на доступ к бессознательному. Юнг оказал влияние на развитие арт-психотерапии как средства доступа к бессознательному и заявил, что «рисую себя, он придает форму самому себе». Арт-психотерапия часто фокусируется на экстернализации проблемы, размышлении над ней и анализе, который затем может привести к видению решения [2].

В рамках классификации арт-терапии выделяются три основных подхода: директивный, недирективный и комбинированный. При директивном подходе терапевт задает конкретные темы или задачи, которые стимулируют творческую активность пациента. Сессия завершается обсуждением, в ходе которого участники анализируют свои произведения, выражают мысли и чувства. Недирективный подход подразумевает минимизацию внешних указаний со стороны терапевта, основываясь на предположении, что навязанные структуры могут ограничивать естественное раскрытие личности пациента. Искусство в данном контексте рассматривается как универсальный язык самовыражения, который может быть адаптирован для достижения терапевтических целей [1].

Независимо от выбранного подхода, успешность арт-терапии не зависит от профессиональных навыков пациента в области изобразительного

искусства. Целью является предоставление возможности для выражения внутреннего содержания, а не оценка качества созданного произведения [1].

Арт-терапия проводится в группах или индивидуально, в зависимости от потребностей клиентов. Клиент дает информированное согласие на начало арт-терапии и четко информируется о том, когда начнется и закончится вмешательство, а также о продолжительности и частоте сеансов. Арт-терапевт и клиент оба присутствуют во время сеансов и устанавливаются соответствующие терапевтические отношения. Клиенты, направляемые на арт-терапию в начальной школе, могут иметь широкий спектр трудностей, инвалидности или диагнозов: социальные, эмоциональные, поведенческие или психические проблемы со здоровьем, проблемы с обучением или физические недостатки, состояния, ограничивающие жизнь, неврологические состояния и физические заболевания [3].

Обзор I. Braito и соавторов 2022 г., посвященный анализу исследований эффективности арт-терапии в детском возрасте, обнаружил обширную литературу, касающуюся использования арт-терапии у детей с проблемами психического здоровья ($N = 1273$), с большим количеством описательных качественных исследований и тематических исследований, но ограниченным количеством количественных исследований. Таким образом, для целей анализа авторы сочли пригодными лишь 17 исследований. Преобладание описательных исследований не удивительно, учитывая, что область арт-терапии и арт-психотерапии развилась на основе описательных работ З. Фрейда, К. Юнга, Д. Винникотта и других, и в течение многих лет академическая психотерапия фокусировалась на подробных описаниях случаев, а не на количественных исследованиях результатов [2]. Многочисленные описательные и качественные публикации в целом описывали положительные изменения у участников, проходящих арт-терапию, что может свидетельствовать о предвзятости публикаций [2; 3].

Braito и соавторы пришли к выводу, что арт-терапия может иметь положительный результат у различных групп пациентов, особенно если терапия длится не менее 8 недель. В ходе контролируемых исследований получены некоторые данные, подтверждающие использование арт-терапии у детей, перенесших травму. Следует отметить, что арт-терапия или арт-психотерапия проводилась в виде индивидуальных сеансов в большинстве исследований в данном обзоре, особенно для детей с психиатрическим диагнозом. Групповой подход к арт-терапии использовался в некоторых исследованиях с уязвимыми детьми, такими как нуждающиеся дети, девочки-подростки с проблемами самооценки и женщины-правонарушительницы. Однако исследования по групповой арт-терапии или психотерапии являются квазиэкспериментальными исследованиями ограниченного объема, и было бы полезно, если бы более крупные, более надежные исследования, такие как рандомизированные контролируемые испытания, могли изучать эффективность групповой арт-терапии или групповой арт-психотерапии [2].

Несмотря на недостатки проанализированной литературы, авторы выдвинули гипотезу о ценности арт-терапии в повышении самооценки, коммуникации и интеграции. Эти вмешательства часто побуждали ребенка повторно разыгрывать или обрабатывать пережитую травму, в ходе чего происходили терапевтические изменения и трансформации детских эмоциональных и поведенческих реакций [2; 3]. I. Braito и соавторы приходят к выводу, что арт-терапия обеспечивает терапевтическое пространство для маленьких детей, позволяющее им проработать свои страхи, травмы и трудности. Искусство используется для улучшения терапевтических отношений и предоставления невербальных средств общения тем, кто не в состоянии вербально описать свои чувства или прошлый опыт [2].

Анализ теоретических основ и эмпирических данных свидетельствует о значимости арт-терапии как формы психотерапевтического вмешательства для детей школьного возраста. В отличие от подходов «искусство как терапия» или «искусство для здоровья», арт-терапия предполагает установление терапевтических отношений между пациентом и профессиональным арт-терапевтом, что позволяет использовать художественные материалы как инструмент доступа к бессознательному и интеграции травматических переживаний.

Таким образом, арт-терапия представляет собой многообещающий метод терапевтического воздействия, особенно актуальный для работы с детьми, сталкивающимися с травматическим опытом, социальными, эмоциональными или поведенческими трудностями. Ее уникальные характеристики – визуальный, сенсорный и опытный характер – позволяют преодолеть ограничения вербальной коммуникации, создавая терапевтическое пространство для проработки страхов, травм и психологических барьеров. Однако для более четкой оценки эффективности арт-терапии требуются дополнительные научные исследования, учитывающие различные контексты применения и специфику целевых групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Отчерцова В. О., Москалева Ю. О., Олейник Н. О. Арт-терапия в гармонизации состояния клиентов с медиатравмой // Психическое здоровье семьи в современном мире : сб. тез. IV Рос. Конф. С междунар. участием / под ред. Н. А. Бохана, Т. В. Казенных, Е. В. Гуткевич. Томск : Интегральный переплет, 2024. С. 172–174. URL: http://www.mental-health.ru/files/confs/2024/10_tomsk/2024_to_tomsk_teses.pdf (дата обращения: 04.02.2025).
2. Review: systematic review of effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorders / I. Braito, T. Rudd, D. Buyuktasgin [et al.] // Irish Journal of Medical Science. 2022. N 191. P. 1369–1383. DOI: 10.1007/s11845-021-02688-y
3. McDonald A., Drey N. Primary-school-based art therapy: a review of controlled studies // International Journal of Art Therapy: Inscape. 2017. Vol. 23, N 1. P. 33–44. DOI: 10.1080/17454832.2017.1338741

РОДИТЕЛЬСКАЯ МОТИВАЦИЯ ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩУЮ СЕМЬЮ

Т. А. Митюшенкова

*ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Иркутск, Россия
010595@bgu.ru*

Семья для ребенка имеет огромное значение, а для ребенка, с раннего возраста лишенного родительской заботы, жизненно необходима и как средство компенсации последствий ранней психической депривации. Только в семье человек может получить тепло, внимание, принятие и почувствовать себя нужным, удовлетворить свои базовые потребности, чтобы гармонично развиваться и войти во взрослую жизнь психологически и психически здоровой личностью.

В настоящее время существуют семейные центры для временного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, государство пытается создать психологическую и бытовую обстановку, максимально приближенную к домашней. Для воспитанников обустривают комнаты, близкие к условиям домашнего проживания, организуют кружки дополнительного образования и всестороннего развития личности ребенка. Реализуются проекты, направленные на восстановление кровной семьи, так как не всегда дети, оставшиеся без попечения родителей, являются детьми маргинальных личностей, есть семьи, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, и, конечно, им нужна помощь и поддержка государства и простых граждан нашей страны. С этой целью организованы всевозможные благотворительные фонды, направленные на поддержку одиноких матерей и семей в тяжелой жизненной ситуации. В Восточно-Сибирском регионе существует проект «Наставник», где приемному ребенку ищут наставника (значимого взрослого), который проводит время с воспитанником детского дома: забирает его на выходные, помогает выстраивать отношения в социуме. В затруднительных для ребенка ситуациях может поддержать или дать нужный совет, помогает социализироваться, развиваться и чувствовать свою значимость. При этом у детей нет самого главного – родительского тепла и модели здоровых семейных отношений.

Можно констатировать острую потребность в устройстве детей в замещающие семьи, потому что там дети видят модель семьи, семейные традиции и семейные ценности. Приемная или замещающая семья может удовлетворить не только базовые потребности ребенка, но и оказать заботу, подарить тепло и сохранить или поправить здоровье ребенка. Так как дети, оставшиеся без попечения родителей, часто имеют диагнозы, препятствующие гармоничному развитию личности, на приемных родителей ложится груз ответственности за жизнь и здоровье такого ребенка. Приемный роди-

тель проходит с ребенком все этапы адаптации и заботится о его здоровье, поддерживая на всех этапах развития.

При этом следует отметить и негативные факторы влияния приемной или замещающей семьи на личность ребенка. Некоторые кандидаты принимают функцию приемных родителей, не рефлексировав свои истинные мотивы создания семьи с приемными детьми, что в итоге приводит к вторичному сиротству (отказу от приемного ребенка). Это наносит огромный вред развитию личности ребенка, приводит к ретравматизации детей, подвергшихся такому тяжелому испытанию как возврат. Такой ребенок впоследствии часто отказывается идти в приемную семью, так как не доверяет взрослым и боится еще раз пережить травматический опыт отторжения. Не каждая приемная семья может помочь ребенку проработать травму вторичного сиротства, так как зачастую у приемных родителей не сформированы психологические компетенции, помогающие понять всю глубину тяжести психологического состояния такого ребенка. Родитель смотрит на ребенка через призму своих субъективных, порой романтизированных представлений, и ожидает от ребенка соответствия им. А. Н. Леонтьев указывает, что представления выполняют регулирующую функцию [3]. С одной стороны, они выступают как мотив, а с другой – как субъективный промежуточный результат, который отражает форму представления о том, что и как должно быть достигнуто. На пути принятия ребенка в семью будущим родителям приходится пройти много трудностей, таких как бюрократия, отчаяние в попытках найти «своего ребенка», а также мифы-страшилки по теме приемного родительства и детей сирот. Например, М. В. Аникеев, рассматривая мифы, связанные с темой принятия ребенка в семью, пишет о «плохих генах», о представлении, что «все детдомовцы больные», об установке: «ты займешь место моего ребенка, или когда дети восполняют чувство потери или пустоты» [1]. Е. А. Байер указывает, что есть значимые проблемы в деятельности учреждений государственной поддержки детства. Например, слабая мотивация и неготовность кандидатов к воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей. Он указывает на важность решения проблемы отсутствия позитивного общественного мнения о семейных формах устройства [2]. Ж. А. Захарова тоже выделяет в качестве проблем незнание будущими родителями особенностей развития таких детей, неготовность взрослых к трудностям, связанным с появлением нового члена семьи, непонимание целей и задач коррекционной работы с детьми, которые подверглись депривации как в кровной семье, так и в детских учреждениях [4]. Г. М. Соломатина, имея собственный опыт принятия ребенка в семью, описывает в своей книге «Приемные дети. Как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье» сложности адаптации к новым условиям как приемных детей, так и остальных членов семьи.

Таким образом, тема приема ребенка-сироты в семью не всегда вызывает положительный отклик в обществе, что в значительной степени связа-

но с мифами и стигмами данной темы. Не подготовленные или слабо мотивированные кандидаты, попадая под «маховик бюрократии» и сопротивление родственников и друзей, уже на этапе сбора документов отказываются от идеи взять в семью ребенка из учреждения.

Мы провели исследование с целью определения родительской мотивации принятия ребенка в семью. В качестве метода исследования применен опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» Г. Н. Соломатина, Е. С. Слюсарева [5]. В исследовании приняли участие испытуемые, которые приняли в семью одного ребенка или нескольких детей, оставшихся без попечения родителей – всего 12 профессиональных замещающих семей, участников тематических интернет – сообществ: «Проблемы усыновления», «Дети дома», «Усыновлен».

Результаты исследования показали, что у приемных родителей из 7 семей ведущим мотивом к принятию ребенка является желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания, у 3 семей – желание помочь хотя бы одному ребенку, у 2 – заполнение образовавшейся брешы после потери собственного ребенка.

Мотивационный комплекс	Кол-во семей
Желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания	7
Желание помочь хотя бы одному ребенку	3
Заполнение образовавшейся брешы после потери собственного ребенка	2
Всего	12

Желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания, можно отнести к альтруистической мотивации, кандидаты положительно относятся к детям и не осознают всех трудностей, связанных с воспитанием и социализацией таких детей. В результате часто желаемое выдается за действительное и на этапе адаптации кандидаты стремятся угадать все желания ребенка и их исполнить. Что приводит к тому, что ребенок не усваивает правила поведения в конкретной семье, не видит рамок дозволенного и не понимает требований взрослых, а это приводит, в свою очередь, к трудностям в адаптации к новым правилам и социуму, в котором живет ребенок. Впоследствии родители испытывают разочарование и крах надежд, что может привести к возврату ребенка в систему.

Желание помочь хотя бы одному ребенку обусловлено сочетанием различных мотивов с позиции осознанности в принятии решения взять в семью ребенка из государственного учреждения. У кандидатов нет завышенных требований к ребенку и к себе как к родителям, они подходят к воспитанию с точки зрения педагогики и психологии, не боятся обращаться за помощью к специалистам как для себя, так и для ребенка. Они заинтересованы в ребенке как в личности, стараются увидеть и развить сильные стороны ребенка и подтянуть слабые. Трезво оценивают свой психологический

и материальный ресурс при принятии ребенка в семью, а это впоследствии является одним из факторов минимизации возврата ребенка в учреждение.

Опасность мотива заполнения брешы, образовавшийся после потери собственного ребенка, в том, что родитель будет сравнивать приемного ребенка с утраченным кровным. И ожидать от подопечного, что он как внутренне (поступки, реакции на какие-то события, мировосприятие и т. д.) так и внешне будет похож на их ребенка. Такие кандидаты могут разочароваться в ребенке ввиду того, что их ожидание не совпадает с реальностью. В такой ситуации и родителям и ребенку очень не просто адаптироваться в новых реалиях, поэтому подобный эгоистический мотив может привести к тому, что в период адаптации кандидаты могут вернуть ребенка обратно.

Таким образом, значительная часть приемных родителей руководствуется мотивацией, не продуктивной для процессов адаптации ребенка в приемной семье, что создает сложности не только для детей, но и для взрослых. Мотивация играет огромную роль в приемном родительстве и если ее достаточно исследовать на этапе принятия решения взять в семью ребенка, а также проводить с будущими родителями занятия, направленные на актуализацию продуктивной мотивации, то можно снизить риск возврата ребенка в государственные учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеев М. В. Мифы современного общества о жизни и воспитании детей-сирот, или как увидеть реальность и помочь ребенку // Журнал практического психолога. 2008. № 3. С. 169–177.
2. Байер Е. Приемная семья для детей-сирот // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 123–128.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005.
4. Захарова Ж. Воспитание детей в замещающих семьях // Социальная работа. 2005. № 1. С. 35–39.
5. Соломатина Г. М. Приемные дети. Как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье. М. : Владос, 2014.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ

А. М. Пешкун

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

alinalina55771@gmail.com

Значимость межличностных взаимоотношений в семье и их влияние на формирование личности и поведение ребенка состоит в следующем: очень важный фактор эмоциональной уравновешенности и психического здоровья ребенка.

В тесном контакте с членами семьи у ребенка закладываются основы его индивидуальности. Родители играют ключевую роль, являясь первыми образцами для подражания. Дети стремятся копировать их поведение. Когда родители осознают, что именно от них зависит, каким вырастет ребенок, они стараются своим примером прививать ему желаемые качества и ценности.

Самоотношение – это термин, описывающий отношение человека к самому себе. Оно включает в себя такие компоненты, как самооценка, симпатия к себе, самопринятие, любовь к себе, чувство расположенности к себе, самоуважение, уверенность в себе, а также противоположные чувства, такие как самоунижение, самобичевание и недовольство собой.

Многие психологи обоснованно считают, что развитие и саморазвитие личности связано с развитием самосознания. По мнению В. В. Столина, высокий уровень развития самосознания выражается главным образом в позитивном самоотношении личности. Самоотношение оказывает регулирующее воздействие практически на все сферы жизнедеятельности человека, играя большую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций, что дает основания рассматривать его как основной фактор саморазвития старших подростков. Самоотношение складывается на основе сопоставления своих качеств с качествами других, человек развивает отношение к самому себе, сопоставляя себя с другими.

Семейное воспитание оказывает на самооценку и самоотношение подростка комплексный подход. Семья – это не просто совокупность людей, проживающих под одной крышей. Она является фундаментом, на основании которой создается личность, а ее влияние на формирование самосознания ребенка, и в частности, на его самооценку и самоотношение, неоспоримо. В семье формируется определенная система воспитания, включающая в себя не только четкое познание целей и задач, но и целенаправленное использование методов и приемов, во многом определяющих будущую личность [1].

В формировании личности ребенка семья играет определяющую роль, причем на каждом возрастном этапе эта роль меняется и имеет специфические особенности.

Великий педагог И. Г. Песталотци, некогда точно заметил «Ребёнок – зеркало родителей». Действительно, общаясь с ребенком, можно многое узнать о его родителях. Ребёнок впитывает стиль взаимоотношений, образ жизни, линии поведения, ценностные установки и в дальнейшем их репродуцирует. В этом смысле родители являются создателями семейного счастья своих детей, потому что в созданную семью их ребёнок принесет всё то, что они в него заложили.

Подростковый возраст считается наиболее благоприятным для формирования и оптимизации самооотношения. Данные изменения можно скорректировать путем формирования осознанного восприятия своего «Я», принятия своих недостатков и достоинств, формирования интереса к саморазвитию и путем развития адекватно выражать свои эмоции и понимать эмоциональное состояние других людей.

Многочисленные научные работы в психологии, педагогике и социологии демонстрируют, что развитие самооотношения у подростков отличается усилением самосознания, желанием независимости, переосмыслением взаимоотношений с окружающими и выбором жизненного пути.

Самоотношение, как часть самопознания, оказывает влияние на поведение подростков. Подростковый возраст является ключевым для формирования самосознания и, как следствие, самооотношения. В этот период наблюдается повышенный интерес к самопознанию, самооценке и созданию целостного образа «Я». Изменения самооотношения происходят постепенно.

Самоотношение наиболее ярко проявляется в пубертатном и раннем юношеском возрасте. Примерно в 12 лет подростки начинают проявлять интерес к своему внутреннему миру, самосознание становится более сложным, а к 15–16 годам представления о себе становятся более устойчивыми.

Основным эмоциональным переживанием подростка является его отношение к себе. Структура самооотношения у подростков схожа со взрослой и включает когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Одним из важнейших аспектов самооотношения является осознание своей половой принадлежности. Первичная половая идентификация служит основой для самооценки, определяя соответствие общепринятым нормам. Важную роль также играет оценка внешности и тела, поскольку для подростка важно соответствовать стандартам красоты. [2]

В раннем детстве фундаментом мировоззрения, социальных установок и самосознания ребенка служат его отношения с родителями. Родительское влияние играет ключевую роль в формировании самооценки и образа «Я», поскольку ребенок эмоционально, физически и социально зависим от них.

В период формирования самооотношения подростки часто испытывают повышенную тревожность и снижение уверенности в себе. Эмоциональные факторы оказывают значительное воздействие на становление личности.

В психологии выделяют множество факторов, которые оказывают свое влияние на формирование самооотношения подростка, такими факторами являются: поведение родителей, а точнее стиль семейного воспитания, роль значимых других, взаимосвязанность самооценки с социальным статусом подростка, взаимосвязь самооценки с педагогической оценкой. Под значимыми другими принято понимать людей, которые могут оказывать непосредственное влияние на ребенка. В самом раннем возрасте значимыми другими для ребенка являются родители, далее с этапами взросления появляются в образе значимых других сверстники, позже учителя. [3]

Представление о себе начинает складываться в раннем возрасте и продолжает формироваться на протяжении всей жизни. Самоотношение – это сложное личностное образование, которое проявляется в реальных жизненных ситуациях и деятельности, мотивированной стремлением к самореализации.

Подростковый период особенно важен для формирования самооотношения, поскольку именно в это время самосознание развивается через углубленное самопознание. Самосознание и самооценка оказывают значительное влияние на поведение подростка. Заниженная самооценка приводит к недооценке своих возможностей и стремлению к простым задачам, что замедляет развитие. Завышенная же самооценка ведет к переоценке своих способностей.

Самоотношение подростка меняется под воздействием обратной связи от окружающих. Присутствие других людей влияет на поведение подростка и на то, как он оценивает себя. [2]

Таким образом, подростковый возраст является наиболее благоприятным для формирования и оптимизации самооотношения. Данные изменения можно скорректировать путем формирования осознанного восприятия своего «Я», принятия своих недостатков и достоинств, формирования интереса к саморазвитию и путем развития адекватно выражать свои эмоции и понимать эмоциональное состояние других людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Судницyna В. М. Изучение самооотношения подростков // Международный академический вестник. 2018. № 6 (26). С. 57–58.
2. Выготский Л. С. Психология. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. Усынина Т. П. Характеристика самооотношения в подростковом возрасте // Мир педагогики и психологии. 2019. № 5 (34). С. 195–201.

ЗООСОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ГБУ КО ЦССВ ИМЕНИ ПОПОВА В. Т.)

О. С. Посыпанова, Л. Г. Подинкова

*ГБУ Калужской области «Центр содействия семейному воспитанию
им. Попова В. Т.»
Калуга, Россия
olga.posypanova@yandex.ru*

Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – сироты), проживающих в социальных учреждениях – тема острая и актуальная (Ю. А. Александровский, Л. В. Байбородова, Д. Н. Исаев, М. Р. Гельмутдинова, П. М. Козырева, М. С. Леонтьева, А. И. Липкина, И. Н. Мамайчук, Ш. А. Надирашвили, Н. В. Присяжная, Е. Е. Пушкарева, Е. А. Стребелева и другие). Для социализации сирот успешно используются трудовое воспитание [1], культурно-массовые мероприятия, совместная проектная деятельность со сверстниками и взрослыми [3].

Стандартным вектором социализации сирот является антропоцентрический вектор: их учат взаимодействовать с другими людьми различного статуса и личных интересов. «Слепым пятном» социализации сирот является социальное взаимодействие с миром животных. Между тем общение с собаками, кошками и другими питомцами снимает стресс, успокаивает, учит заботе и развивает эмпатию [2; 5; 7], что актуально для Центров содействия семейному воспитанию/устройству (в прошлом – детских домов). В настоящее время вопросы зоопсихологического воспитания сирот в условиях государственных учреждений привлекают все больше внимания специалистов и волонтеров [4].

В Центре содействия семейному воспитанию им. Попова В. Т. (г. Калуга) наряду с общепринятыми методами социализации активно применяется канисцентрический вектор социализации: воспитанники взаимодействуют со служебными собаками УМВД, ФСИН, посещают приют для бездомных животных, делают проекты о собаках и т. д. Реализован проект «Дети и лапки: мост доброты», который включал в себя 10 мероприятий, а также психодиагностику в начале и в финале проекта.

В рамках зоотерапевтического метода социализации сирот были реализованы: подготовка детского проекта «Моя любимая порода собак», лекция и квиз «Пёс на работе: самые востребованные собачьи профессии», акция «Миска добра», знакомство со служебной собакой МЧС, показательные выступления полицейских-кинологов и их служебных собак, психологическое занятие «Законы доброты», литературная гостиная «Когда собака с человеком рядом, уходит из души по каплям зло...», мастер-класс по изготовлению значков «Корги», кинолекторий «Спартак и Калашников», экс-

курсия в приют для собак. В результате сопоставления психодиагностических данных в начале и в финале проекта выявлено, что у воспитанников повысились уровень эмпатии к животным и к людям, уровень желания помогать бездомным животным. Незначительно увеличились социальные качества: самообладание в нестандартной ситуации, акцент на духовно-нравственном, а не на материальном, эмоциональная открытость. Немного снизился уровень материальных ценностей. Замечено, что девочки в ходе реализации проекта активнее выражали свои чувства и эмпатию, в то время как мальчики подходили к выполнению заданий более взвешенно, с позиции логики и полезности. Младшие дети проявляли больший интерес к собакам как компаньонам для игр, что способствовало развитию их социальных навыков и воображения. Подростки воспринимали собак как объект взаимной поддержки, что помогало им справляться с переживаниями и стрессом, характерными для этого возраста. Общение с незнакомыми людьми и с незнакомыми собаками позволило развить коммуникативные навыки детей. Проект показал эффективность для воспитанников с ОВЗ (с соматическими и интеллектуальными особенностями).

По итогам проекта, опираясь на наши предыдущие работы [5; 6], рассматриваем зоосоциализацию как процесс и результат тесного взаимодействия индивида с различными видами животных, усвоения ценностей и норм данного контакта, а также формирование социальных навыков в системе «человек и животное», которые необходимы для комфортной жизни всех участников данного взаимоотношения.

В результате проекта наиболее значимыми оказались следующие функции зоосоциализации:

- усвоение ценностей, норм и правил взаимодействия с домашними, сельскохозяйственными и дикими животными;
- формирование установок на гуманное отношение к животным;
- формирование социальных навыков взаимодействия с животными;
- адаптация к социальной роли «хозяин животного» и соответствующему стилю поведения;
- зоосоциализация не обязательно (но желательно) включает в себя детализированное понимание животного мира и его биологических основ.

Таким образом, зоосоциализация способствует развитию:

- 1) эмпатии, ответственности и укрепляет психологическое благополучие человека;
- 2) эмоциональных аспектов личности людей, имеющих опыт нахождения в трудной жизненной ситуации;
- 3) коммуникативных навыков, интеракции, перцепции;
- 4) уверенности и смелости;
- 5) стрессоустойчивости;
- 6) творческих способностей, мелкой моторики и ремесленных навыков;

7) когнитивных способностей: взаимодействие с животным способствует развитию наблюдательности, логического мышления, улучшению концентрации внимания и понимания причинно-следственных связей;

8) также повышает настроение и стимулирует физическую активность.

Для сирот данные качества необходимы больше, чем для детей, о которых заботятся родители. Зоосоциализация может стать «палочкой-выручалочкой» для сирот и для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Также она полезна для детей и подростков, склонных к девиантному, делинквентному и аддиктивному поведению. От животных они получают эмоциональную поддержку, безусловную любовь и безусловное доверие. Это особенно важно для детей, которые испытали потерю родителей или отсутствие поддерживающих взрослых. Дети учатся ухаживать за другими живыми существами, что развивает их социальную и эмоциональную зрелость. Животные могут стать источником утешения и дружбы, помогая человеку справляться с чувством одиночества и тревожности.

Таким образом, зоосоциализация не только способствует личностному росту сирот, но и делает их жизнь ярче, предоставляя им эмоциональную поддержку и возможности для социального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Социальная педагогика. Трудовое воспитание детей-сирот : учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2024. 291 с.
2. Баскина С., Дубинина О. Новая жизнь бездомной собаки. М. : Издат. Решения, 2020. 280 с.
3. Володина Ю. А. Психология социального сиротства : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 184 с.
4. Зоотерапия как метод социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта реализации проекта «Дети и лапки: мост доброты» на базе ГБУ КО ЦССВ им. Попова В. Т.) / Л. Г. Подинкова, О. С. Посыпанова, Е. В. Панина, О. Ю. Позняк // Вестник Калужского университета. Серия: Психологические науки. Педагогические науки. 2024. Т. 7, вып. 3. С. 62–74. DOI: 10.54072/26586568_2024_7_3_62
5. Посыпанова О. С. Зоопсихология и сравнительная психология : учебник. М. : Ай Пи Ар Медиа, 2024. 163 с.
6. Посыпанова О. С., Позняк О. Ю., Мельникова Р. И. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта работы педагогов-психологов ГБУ КО ЦССВ им. Попова В. Т.) // Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. Конф. Калуга, 2024. С. 358–368.
7. Narvekar Hemangi. A Reflection on the Current Status of Animal-Assisted Therapy in India // Human Arenas. 2021 N 6. DOI: 10.1007/s42087-021-00250-x

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ У РЕБЕНКА

Е. В. Романюк

*Новофедоровский культурный центр МБУК
«Межпоселенческий центр культуры, искусств и народного творчества»
Сакского района Республики Крым
Новофедоровка, Россия
elenaroman73@mail.ru*

В наши дни ведется пропаганда безнаказанности, лидерства любой ценой, эгоизма. Это сильнейшее средство разрушения детской психики и детской морали. В семье и образовательных учреждениях должно быть организовано противостояние развращению детской психики. Образование и воспитание должно быть подчинено высшей цели – духовному и нравственному становлению человека. Значение семьи в развитии личности и способностей ребенка является решающим. Главными средствами воспитания являются ценности, система ценностей родителей формирует ребенка. Воспитание детей возможно только на основе самовоспитания. Атмосфера семьи, поведение родителей, характер их общения между собой и с другими людьми, личный пример является базой воспитания. Специалисты, работающие с детьми, должны первостепенное внимание уделять личности, становлению системы ценностей воспитанников, оказывать методическую помощь семье в вопросах воспитания. Целью доклада является привлечение внимания специалистов, работающих с детьми к процессу становления системы ценностей у ребенка.

Ценности являются сердцевиной, главной составляющей личности, так как система ценностей человека влияет на все сферы его жизни.

Понятие «ценность» появилось в психологии из социологии и философии в качестве компонента, составляющего структуру личности, и носит междисциплинарный характер. В отечественной психологической литературе понятие ценности представлено в разнообразных теориях и подходах.

Д. А. Леонтьев характеризует человеческие ценности следующими признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе, его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения» [7, с. 345]. Автор обращает внимание на несколько плоскостей определения ценностей: 1) как синонимы к понятиям «смысл» и «значимость»; 2) конкретные значимые для человека и удовлетворяющие его потребности предметы; 3) особые абстрактные сущности, как нечто ценное само по себе; 4) ценности как индивидуальные, т. е. значимые только для конкретного индивида; 5) надиндивидуальные ценности; 6) как мотивационные структуры личности, определяющие ее направленность. [8].

В работах М. Кагана ценность определяется как специфическое отношение в деятельности человека, в которой он выступает как субъект или объект [5].

М. Рокич рассматривает ценности как вид убеждений, занимающий центральное положение в системе убеждений. Ценности, на взгляд автора, становятся руководящими принципами жизни.

Ценности по Б. Г. Ананьеву относятся к разряду субъектных характеристик, обусловленных индивидуальной активностью и обеспечивающих воспроизводство ценностей жизни и культуры. Они формируются в рамках структуры личности и являются продуктом его жизненного пути [1].

С точки зрения С. Л. Рубинштейна ценность – это значимость для человека, и только признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения. Он считал: «что в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого» [9]. С. Л. Рубинштейн считал, что важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для нее способ отношения к другому человеку, другим людям и соответственно к самому себе: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии [9, с. 262–263].

Исходя из доминирующего способа отношения к себе и другому человеку, Б. С. Братусь наметил несколько принципиальных уровней в структуре личности [3; 4].

Первый уровень – эгоцентрический. Определяется стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу. Отношение к себе как к единице, самооценности, а отношение к другим потребительское и зависит от того, помогает ли другой личному успеху или нет. Помогает – оценивается хороший, не помогает – как плохой, враг.

Второй уровень – группоцентрический. Человек идентифицирует себя с какой-либо группой. Группой в этом случае может быть семья, коллектив, нация, народ, класс. Другой обладает свойством ценности только если входит в такую группу. Наш – хороший, чужой – плохой.

Третий уровень – просоциальный, или гуманистическим. На этой ступни за каждым человеком, не входящим в мою группу, подразумеваются

самоценность и равенство в отношении прав, свобод и обязанностей. Характеризуются внутренней смысловой устремленностью человека на создание таких результатов, которые принесут равное благо всем.

Четвертый уровень духовный, или эсхатологический. На этой ступени человек начинает осознавать и смотреть на себя и другого не как на конечные и смертные существа, но как на существа особого рода, соотносимые с духовным миром. Этот уровень созвучен с христианской традицией и субъект приходит здесь к пониманию человека как образа и подобия Божия.

Б. С. Братусь считает, что личность – это инструмент по различению добра и зла, который позволяет ориентироваться в пространстве нравственных ценностей.

В работе с детьми важно учитывать периодизацию нравственного становления, которая связана с возрастными интервалами взросления индивида: дошкольный период, младший школьный, подростковый и юношеский.

Принятая в отечественных исследованиях схема содержательно согласуется с когнитивно-эволюционной концепцией нравственного развития детей Л. Колберга и состоит из 3 основных уровней морального развития.

1. Доконвенциональный (преднравственный) приходится на возраст 4–10 лет. Поступки определяются внешними обстоятельствами, на первой стадии доминирует стремление избежать наказания и быть послушным. Вторую стадию можно назвать наивно-гедонистической, когда правилам подчиняются ради выгоды или награды.

2. Конвенциональный уровень, возраст 10–13 лет. Преобладает установка на согласие и ориентация на принципы других людей. На третьей стадии вырабатывается мораль сохранения добрых взаимоотношений, потребность в одобрении со стороны других людей, формируется наивный конформизм – нужно подчиняться правилам, чтобы избежать неодобрения со стороны окружающих людей. На четвертой стадии преобладает уже ориентация на авторитет, власть и закон. Приходит осознание, что подчиняться правилам необходимо, чтобы избежать осуждения со стороны законных властей и последующего чувства вины.

3. Постконвенциональный уровень, возраст от 13 лет, когда у подростка уже должна наблюдаться выраженная способность к рассуждению. На пятой стадии человек считает, что необходимо соблюдать закон ради всеобщего блага. На шестой стадии люди совершают что-либо, потому что это правильно, а не с целью награды или из страха наказания [2].

Заключение

1. Специалистам, работающим с детьми необходимо первостепенное внимание уделять личности ребенка, оказывать содействие в становлении системы ценностей воспитанников, оказывать методическую помощь семье в вопросах воспитания.

2. Система ценностей является ядром личности и определяет не только настоящее ребенка, но и его будущее и будущее всей страны.

3. Система ценностей родителей формирует ребенка, поэтому необходимо вести систематическую деятельность по психологическому просвещению родителей и повышению уровня родительской компетентности.

4. Одной из главнейших характеристик личности является отношение к другому человеку, к людям.

5. Воспитание возможно только на базе личного примера, поэтому без самовоспитания не обойтись.

6. Важно учитывать периодизацию нравственного становления, но и не забывать о вариативности развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3
3. Братусь Б. С., Сидоров П. И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. М., 1984.
4. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. М., 1986.
5. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб., 1997.
6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М. : Смысл, 2007. 511 с.
8. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 1997. № 1. С. 20–27.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА И РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ И ПРИТЯЗАНИЙ В БРАКЕ У РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ДЕТЬМИ

О. В. Синёва, Е. Т. Наумова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
kleladze@internet.ru*

Актуальность исследования взаимосвязи внутриличностного конфликта и ролевых ожиданий и притязаний в браке у замужних работающих женщин с несовершеннолетними детьми обусловлена возрастающей нагрузкой на данную категорию женщин. Замужние работающие женщины с детьми переживают ролевой конфликт из-за необходимости соответствовать ожиданиям в профессиональной и личной жизни. Эта категория подвержена высокому уровню стресса и внутриличностным конфликтам. Ролевой конфликт рассматривается как гендерный, возникающий из-за противоречивых требований гендерных ролей. Подчеркивается недостаточная изученность взаимосвязи внутриличностных конфликтов и ролевых ожиданий в научной литературе, что определяет необходимость разработки эффективных стратегий психологической помощи.

Феномен внутриличностного конфликта рассматривается как зарубежными (З. Фрейд, К. Роджерс, А. Маслоу, Дж. Келли, Л. Фестингер, К. Левин, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Э. Эриксон), так и отечественными (А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Т. В. Бендас, И. С. Клёцина) исследователями. Анализ научной литературы позволяет рассматривать внутриличностный конфликт как некий диссонанс между чувствами и социальной ролью, что приводит к дезинтеграции личности. Так, К. Юнг считал, что преодоление внутриличностного конфликта лежит в осознании и принятии личностных противоположностей, это и обуславливает достижение целостности личности [5]. В настоящей научно-исследовательской работе особое внимание будет уделяться ролевому внутриличностному конфликту, так как ролевой внутриличностный конфликт возникает при необходимости реализовывать несовместимые или трудновосместимые роли, что, согласно гендерным психологам Т. В. Бендас и И. С. Клёциной, может относиться к работающим замужним женщинам с несовершеннолетними детьми, так как данная категория людей испытывает на себе проявления ролевого внутриличностного конфликта довольно часто [1; 3]. Если рассматривать понятия ролевых ожиданий и притязаний в браке, то их можно определить как установка мужа или жены на активное выполнение партнёром семейных обязанностей [2].

В данном случае ролевые ожидания – степень готовности отдать выполнение той или иной семейной функции брачному партнеру. Они формируются в соответствии со стереотипным поведением, выработанным в рамках данной социальной системы, и не зависят от конкретного человека. Ролевые притязания понимаются как личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли [4].

Эмпирическое исследование взаимосвязи внутриличностного конфликта и ролевых ожиданий и притязаний в браке у замужних работающих женщин с несовершеннолетними детьми было проведено в январе – феврале 2025 г. на базе Иркутского Государственного Университета (г. Иркутск). Выборку составили 15 замужних работающих женщин, имеющих одного или более несовершеннолетнего ребёнка. В диагностический комплекс вошли: методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой, «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности» А. И. Шипилова и Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (WIPPF) Н. Пезешкиана. Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием коэффициента линейной корреляции r Пирсона.

Результаты измерения уровня внутриличностного конфликта и уровня ожиданий и притязаний в браке у замужних работающих женщин с несовершеннолетними детьми в таблице.

Из таблицы видим, что в целом по группе самыми высоко значимыми сферами для данной категории женщин согласно методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой является социальная активность (7 баллов), это говорит о высокой значимости социальной активности пары для жены. Балл в шкале эмоционально-психотерапевтическая сфера (7,1 балла) также очень высок, что подчеркивает важность эмоциональной поддержки в семье для работающих замужних женщин с несовершеннолетними детьми. Согласно тесту по выявлению уровня внутриличностной конфликтности А. И. Шипилова, общий уровень внутриличностной конфликтности по группе составляет 29 баллов, что указывает на умеренный уровень внутриличностного конфликта в целом. При этом шкала «Долженствование» имеет достаточно большой показатель (14,3 балла), это может говорить о более высокой степени чувства долга. Анализируя групповые показатели по шкалам Висбаденского опросника к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (WIPPF) Н. Пезешкиана, были выявлены высокие показатели по следующим шкалам: «обязательность» (9,3 балла), «сексуальность» (10,3 балла), «надежда» (10,3 балла). Делая выводы из анализа средне групповых значений, можно сказать, что высокую значимость для участников выборки имеет социальная активность и эмоционально-психотерапевтическая поддержка в семье. Общий уровень внутриличностной конфликтности является умеренным, однако, при этом присутствуют высокие баллы по усердию, обязательности, справедливости и надежде. Это говорит о сильных позитивных ценностях.

Таблица

Среднегрупповой профиль по методикам «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП)

А. Н. Волковой, «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности»

А. И. Шпилова и «Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (WIPPF)» Н. Пезешкиана

№ шкал	Шкалы «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой	Средние по группе
1	Интимно-сексуальная	3,3
2	Личностная идентификация	5,2
3	Хозяйственно-бытовая	5,4
4	Родительско-воспитательная	5,5
5	Социальная активность	7
6	Эмоционально-психотерапевтическая	7,1
7	Внешняя привлекательность	6
	Шкалы «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности» А. И. Шпилова	
1	Общий уровень внутриличностной конфликтности (квк)	29
2	Рольевой конфликт	5
3	Мотивация	11,3
4	Долженствование	14,3
	Самооценка	17,6
	Шкалы Висбаденского опросника к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (WIPPF) Н. Пезешкиана	
1	Аккуратность	6,7
2	Чистоплотность	8,5
3	Пунктуальность	7,7
4	Вежливость	8,3
5	Честность	8,5
6	Усердие	9,5
7	Обязательность	9,3
8	Бережливость	7,7
9	Послушание	6,3
10	Справедливость	9,9
11	Верность	7,8
12	Терпение	6,7
13	Время	7,7
14	Контакты	8,8
15	Доверие	8,1
16	Надежда	10,3
17	Сексуальность	10,3
18	Любовь и Принятие	8,4
19	Вера, религия	9,4
20	Конфликт: тело	8,6
21	Конфликт: деятельность	5,7
22	Конфликт: контакты	6
23	Конфликт: фантазии	8,1
24	Подражание: Я/Мать	7,2
25	Подражание: Я/Отец	6,6
26	Подражание: Ты	7,4
27	Подражание: Мы	7
28	Подражание: Пра-мы	6,3

Результаты математико-статистического анализа взаимосвязей внутриличностного конфликта и ожиданий и притязаний в браке у замужних работающих женщин с несовершеннолетними детьми представлены на рисунке.

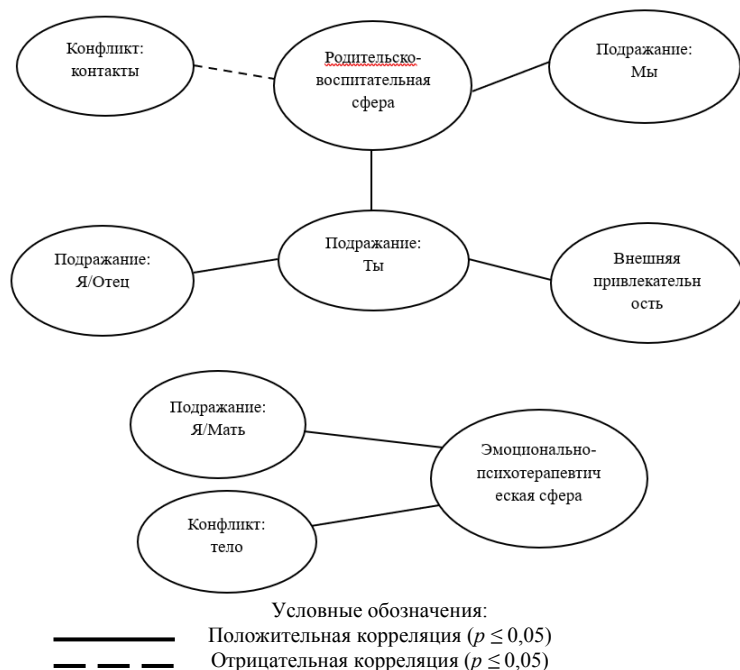


Рис. Корреляционная плеяда взаимосвязей внутриличностного конфликта и ролевых ожиданий и притязаний в браке у замужних работающих женщин с несовершеннолетними детьми

Из рисунка видим, что корреляционная связь между конфликтом: контакты и родительно-воспитательной сферой ($p \leq 0,05$) указывает на наличие умеренной отрицательной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше конфликтность в сфере контактов, тем ниже оценка или выраженность родительно-воспитательной сферы. Психологически это может быть объяснено тем, что, если в семье наблюдается высокая конфликтность в сфере контактов (например, конфликты между супругами, проблемы в общении на рабочем месте), это может негативно сказываться на родительно-воспитательной сфере. Родители, вовлеченные в конфликты, могут уделять меньше внимания воспитанию детей, проявлять меньше терпения и понимания.

Корреляционная связь между конфликтом: тело и эмоционально-психотерапевтической сферой ($p \leq 0,05$) указывает на наличие умеренной положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем сильнее выражен конфликт в телесной сфере, тем сильнее выражена потребность в эмоционально-психотерапевтической поддержке. Психологически это может быть объяснено тем, что в контексте позитивной психотерапии Н. Пезешкиана это может означать, что телесные проявления (психосоматические симптомы, боли и другое) тесно связаны с эмоциональным состоянием человека и его потребностью в психологической помощи.

Корреляционная связь между подражанием: я/мать и эмоционально-психотерапевтической сферой ($p \leq 0,05$) указывает на наличие высокой положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше степень подражания матери, тем выше потребность или выраженность эмоционально-психотерапевтической сферы. Психологически это может быть объяснено тем, что женщина перенимает у матери стратегии эмоциональной поддержки и саморегуляции. Это также может указывать на тесную эмоциональную связь и позитивное влияние материнской фигуры, что способствует развитию эмоционального интеллекта и психологической адаптивности. Также, возможно, существуют ролевые ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере, связанные с представлениями о материнстве. Если девочка росла, видя мать в роли эмоционального опекуна, она может подражать этому в своей жизни. Таким образом, коэффициент корреляции $r = 0,68$ между подражанием Я/матери и эмоционально-психотерапевтической сферой свидетельствует о значимой положительной связи, указывающей на то, что люди, которые в большей степени подражают своим матерям, также проявляют большую потребность или активность в эмоционально-психотерапевтической сфере.

Корреляционная связь между подражанием: я/отец и внешней привлекательностью ($p \leq 0,05$) указывает на наличие умеренной положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше степень подражания отцу, тем выше оценивается внешняя привлекательность. Психологически это может быть объяснено тем, что для девочек важна поддержка и эмоциональное принятие со стороны отца для формирования уверенности в себе и ощущения женственности. Эмоционально принимающий отец способствует росту самооценки, что может отражаться на восприятии собственной внешней привлекательности. Важно учитывать, что корреляция не подразумевает причинно-следственную связь. Внешняя привлекательность может быть связана с подражанием отцу, но не обязательно им обусловлена.

Корреляционная связь между подражанием: ты и родительско-воспитательной сферой ($p \leq 0,05$) указывает на наличие умеренной положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше степень подражания, тем выше оценка родительско-воспитательной сферы. Психологически это может быть объяснено тем, что дети перенима-

ют нормы общения и взаимоотношений с другими людьми с помощью наблюдения и подражания авторитетным образцам, а затем, став взрослыми, это помогает им выявить и оценить собственную модель социального поведения, что позволяет осознать свою манеру поведения.

Корреляционная связь между подражанием: ты и внешней привлекательностью ($p \leq 0,05$) указывает на наличие умеренной положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше степень подражания: ты, тем выше оценивается внешняя привлекательность. Психологически это может быть объяснено тем, что привлекательность может вызывать положительные эмоции и ассоциироваться с положительными качествами (эффект «ореола»). Так, на восприятие привлекательности влияют социальный и профессиональный статус, одежда, фото в социальных сетях и даже интонация голоса.

Корреляционная связь между подражанием: мы и родительско-воспитательной сферой ($p \leq 0,05$) указывает на наличие высокой положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем больше индивид подражает совместным действиям и взаимодействиям в семье, тем более положительно он оценивает родительско-воспитательную сферу. Психологически это может быть объяснено тем, что высокая степень подражания может свидетельствовать о сильной эмоциональной связи с родителями и о том, что индивид воспринимает их как положительные модели для подражания. Это может способствовать формированию уверенности в себе и позитивного самоощущения. Результаты также могут указывать на то, что индивиды, которые активно подражают совместным действиям в семье, могут быть более успешными в своих собственных родительских ролях, создавая поддерживающую и гармоничную атмосферу для своих детей.

Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость разработки и внедрения психокоррекционных программ, направленных на формирование продуктивных копинг-стратегий в адаптивной форме с целью профилактики проявлений внутриличностного конфликта у замужних работающих женщин с несовершеннолетними детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб. : Питер, 2017. 431 с.
2. Галактионова А. Б. Особенности ролевых супружеских ожиданий у женщин в первом и повторном браке // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9, № 2А. С. 135–142. DOI: 10.34670/AR.2020.31.30.015
3. Клёцина И. С. Гендерная психология : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.
4. Овчинникова А. И., Шабалиевский М. Ю. Особенности ролевых ожиданий и притязаний в браке у людей разного возраста // Молодой ученый. 2023. № 21 (468). С. 499–500. URL: <https://moluch.ru/archive/468/103344/> (дата обращения: 16.01.2025).
5. Юнг К. Г. Структура и динамика психического. М. : Когито-Центр, 2008. 480 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОТЕРАПИИ В ОКАЗАНИИ КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ

Ю. В. Стряпухина

*АНО ВО «Русская христианская гуманитарная академия
им. Ф. М. Достоевского»
Санкт-Петербург, Россия
kurry@yandex.ru*

Вопросам здоровья семьи в современном мире уделяется достаточно большое внимание. Семья выполняет функции, важные как для отдельной личности, так и для общества в целом. Это, например репродуктивная, воспитательная, контролирующая, эмоциональная, экономическая, духовная и другие [4].

Основываясь на исследованиях и практике специалистов, можно выделить ряд признаков здоровой семьи [3; 4; 8; 10; 12].

1. Семья – динамичная система, которая находится в постоянном развитии.

2. Каждый член семьи выступает как субъект, а не объект.

3. Общение строится на принципе взаимного уважения как соблюдения прав. Исследуются потребности каждого члена семьи, признаются права на здоровые потребности. Члены семьи придерживаются принципа: «У меня есть мои права, у другого человека есть его права. Мои права заканчиваются там, где начинаются права другого человека, и наоборот». На стыке этих прав формируются личные и семейные границы, которые уважаются и соблюдаются. Обсуждаются и решаются вопросы ответственности за свои потребности и действия.

4. Контакт в семье происходит с интересом. В человеке стараются видеть хорошее, то, что он ценен сам по себе. Есть разделение человека и его действий.

5. В семье практикуется благодарность и позитивная обратная связь.

6. Есть вера в то, что каждый член семьи изначально хорош сам по себе, ценен, что он может справляться со своими делами, постепенно брать на себя ответственность за удовлетворение своих потребностей. На членов семьи не накладываются ожидания, клише, стереотипы.

7. Присутствует смирение как отказ от гордыни, от негативного мышления. Это проявляется в исследовательской позиции: «Я не знаю, чем закончится та или иная ситуация, то или иное событие и т. д. «.

8. Любовь в такой семье выражается в отношении «Я тебя вижу, слышу, чувствую», что реализуется в предыдущих принципах, а также в действиях, которые способствуют созданию условий для жизни и развития всех членов семьи и семейной системы в целом.

9. Чувства можно выражать приемлемым способом, они принимаются и разделяются.

10. Ошибки допустимы, поддерживается и развивается отношение к ним как к опыту.

11. Проблемы обсуждаются, признаются и решаются.

12. Семейные дела рассматриваются как семейные потребности, есть возможность их обсуждать, договариваться о том, кто будет нести ответственность за то или иное дело, дела распределяются равномерно.

13. Практикуются взаимная помощь и поддержка внутри семьи, в том числе при возникновении кризиса.

14. Члены семьи осознают и при необходимости реализуют возможность обращаться за помощью во вне, как в частном порядке, так и всей семьей.

Однако сегодня растет количество проблем, связанных с ухудшением физического, психического и репродуктивного здоровья граждан, количество разводов, зависимостей, конфликтов и случаев насилия в семье.

В научном сообществе обобщаются данные по разным видам зависимостей, а также по другим нарушениям в функционировании семейных систем. При этом выявлено, что семья, где есть зависимый человек, является только одной из разновидностей дисфункциональных семей.

Отечественные и зарубежные специалисты (Дж. Войтиц; Е. В. Загородникова; С. Н. Зайцев; В. Д. Москаленко; Р. Норвуд и другие) отмечают, что к дисфункциональным семьям можно отнести следующие:

- семьи, где один или несколько членов семьи имеют патологическую зависимость или просто слишком увлечены чем-либо: телевидением, работой по дому, спортом, политикой и так далее [2; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 13; 14; 15; 16];

- эмоционально репрессивные семьи, в которых присутствуют постоянные споры, конфликты, напряженность, невозможность наладить отношения между членами семьи [3; 4; 7; 9; 10; 16];

- семьи, где на первом месте находится соблюдение определенных правил, например, чрезмерно жесткие требования к доходам, религиозному воспитанию, работе, распорядку дня и так далее [3; 7; 8; 9; 16];

- семьи, где практикуется физическое и/или эмоциональное насилие над супругом и/или над детьми, неподобающее сексуальное поведение одного из родителей по отношению к ребенку, варьирующее от развращения до incesta [7; 8; 9; 16];

- семьи, где отец или мать заняты на руководящих должностях, в силовых структурах и тому подобное [7; 10; 16];

- семьи, в которых род деятельности родителей относится к помогающим профессиям (учитель, психолог, врач и тому подобное) [3; 7; 9; 10; 13; 16];

- семьи, в которых есть тяжелобольные члены семьи [7; 9; 10].

Рассмотрим признаки и особенности дисфункциональной семьи, которые выделяют специалисты [1; 3; 4; 7; 9; 10; 11; 13; 16].

1. Семейная система дисфункциональной семьи закрыта для обмена с внешним миром.

2. Ложь и скреты в ней – обычное явление.

3. Носитель главной проблемы в семье становится ее центром и отвлекает на себя все внимание.

4. Редко поощряется личностный рост. Члены семьи не замечают интересов друг друга, опасаясь угрозы привычному ходу вещей.

5. В дисфункциональной семье навязывается обязательное единство чувств и точек зрения.

6. Время в такой семье – дефицит. Уделяется мало времени общению, совместным делам, особенно детям. А проводимое вместе время сопровождается критикой, контролем, конфликтами.

7. Отсутствует баланс труда и отдыха.

8. Выражение чувств табуировано. Выраженные чувства могут оставаться непризнанными. Акцент делается на гнев, который проявляется деструктивным образом.

9. Особое значение имеют власть и контроль. Власть родителей авторитарная, ригидная. Часто присутствует диктат: «Так будет, потому что я так сказал».

10. Для дисфункциональной семьи характерно негативное мышление.

11. Правила и роли в такой семье являются достаточно жесткими и не подлежат обсуждению.

12. При этом родители и другие взрослые в таких семьях склонны к двойным посланиям и двойным стандартам поведения.

13. Личные границы размыты или отсутствуют, либо наоборот, слишком жесткие. Распространено нарушение личных границ.

14. Проблемы отрицаются. Поддерживаются иллюзии.

15. Обращение за помощью в дисфункциональной семье крайне затруднено в связи с тенденцией поддержания «фасада семьи» как видимости благополучия.

При оказании клинико-психологической помощи клиентам может быть важным исследование семейной истории, особенностей воспитания и отношений в семье для прояснения установок и родительских посланий, влияющих на жизнь клиента в настоящем.

В такой работе может помочь использование кинотерапии. Могут быть рекомендованы к просмотру и последующему обсуждению следующие мультипликационные и художественные фильмы.

- Мультипликационный фильм «Энканто», США (реж. Байрон Ховард, Джаред Буш, 2021);

- Мультипликационный фильм «Ням-ням», СССР (Молдавская республика, реж. Валерий Курту, 1986);

- Мультипликационный фильм «Варежка», СССР («Союзмультфильм», реж. Роман Качанов, 1967);
- Короткометражный фильм «Проверка», Россия (реж. Гала Суханова, 2013);
- Художественный фильм «Стеклянный замок» США (The Glass Castle, реж. Дестин Дэниел Креттон, 2017);
- Короткометражный фильм «Я сюда никогда не вернусь», Россия (реж. Ролан Быков, 1990);
- Художественный фильм «Волчок», Россия (реж. Василий Сигарев, 2010).

ЛИТЕРАТУРА

1. Башманов В. В., Калининченко О. Ю. Феномен созависимости: медико-психосоциальный аспект // Вестник новых медицинских технологий : электрон. Изд. 2015. № 1. Публ. 5–3. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2015-1/5093.pdf> (дата обращения: 20.02.2025)
2. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости : пер. с англ. М. : Физкультура и спорт, 1997. 331 с.
3. Войтиц Дж. Взрослые дети алкоголиков: семья, работа, отношения / пер. с англ. А. Лучиной. М. : Класс, 2015. 368 с.
4. Загородникова Е. В. Проблемы в проявлении чувств и созависимое поведение в семье // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 9. <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-v-proyavlenii-chuvstv-i-sozavisimoe-povedenie-v-semie/viewer> (дата обращения: 20.02.2025)
5. Зайцев С. Н. Созависимость — умение любить : пособие для родных и близких наркомана, алкоголика. Н. Новгород, 2004. 90 с.
6. Кузьмин Б. В., Потапова Ю. В. Созависимость как предиктор формирования копинг-поведения в юношеском возрасте // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2016. № 1. С. 10–14.
7. Москаленко В. Д. Зависимость — семейная болезнь. М. : Генезис, 2018. 352 с.
8. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно. М. : Добрая книга, 2004.
9. Петрова Е. А. Дисфункциональные семьи как фактор психотравматизации в детском возрасте // Вестник Новгородского государственного университета, 2017. № 4 (102). С. 97–100.
10. Савина Е. А. «Я люблю его...». М. : Адрус, 2008. 352 с.
11. Стряпухина Ю. В. Дети в семьях зависимых и дисфункциональных семьях (обзор литературы) // XXI МНУХИНСКИЕ ЧТЕНИЯ : науч. конф. С междунар. участием «Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и другие актуальные психические расстройства: вызовы современной реальности», 28 марта 2024 г. : сб. материалов конф. (ст. и тез.) / под общ. ред. М. В. Романовской, Ю. А. Фесенко. СПб. : Прима Локо, 2024. 360 с.
12. Чеснокова Е. Н. Структура и функции развивающего диалога в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Т. 5, № 12. С. 71–83.
13. Шишкова А. М., Бочаров В. В. Особенности личностного и семейного функционирования родственников наркозависимых. М. : Нестор-История, 2016. 472 с.
14. Chang S-H. A cultural perspective on codependency and its treatment // Asia Pacific Journal of Counseling and Psychotherapy. 2019. P. 60.
15. Prest L. A., Benson M. J., Protinsky H. O. Family of origin and current relationship influences on codependency // Fam Process. 1998. Vol. 37, P. 513–528.
16. Wegscheider-Cruse Sh. Choicemaking: for co-dependents, adult children, and spirituality seekers. Health Communications, 1987. 218 p.

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У РОДИТЕЛЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. И. Абдрахманова

*МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 1» г. Слюдянка
abdrakhmanova.nyura@bk.ru*

Формирование педагогической культуры у родителей играет очень большую роль для развития ребенка. На современном этапе данная проблема является очень актуальной. Констатируется факт увеличения неполных и конфликтных семей. Это связано с тем, что чрезмерная занятость родителей на производстве не позволяет в достаточной степени заниматься вопросами воспитания. Как следствие – низкий уровень их педагогической культуры, который оказывает влияние на сложный характер взаимоотношений между родителями и детьми. Возможности родителей создать в семье благоприятные условия для развития ребенка определяется общим уровнем культуры самих родителей. При этом важнейшим аспектом данной проблемы является готовность молодых родителей начиная с периода раннего детства, создать в семье доверительные отношения в общении с ребенком. Это связано с недостаточным уровнем развития и системы педагогических знаний самих родителей в вопросах семейного воспитания. Ребенок для своих родителей представляет собой настоящую ценность для родителей. Поэтому знание особенностей его развития, поддержки и защиты на всех этапах его становления как личности, образования и воспитания становится основой педагогической культуры.

Необходимость организации эффективного взаимодействия специалистов, таких как педагог-психолог, социальный-педагог, логопед, учитель-дефектолог взаимодействующими с детьми школьного возраста является на современном этапе одной из важнейших задач, которую решает общеобразовательная организация. Исследователи в области общеобразовательного образования (Е. П. Арнаутова, Т. Н. Доронова, Е. С. Евдокимова, Т. А. Маркова, О. В. Солодянкина, Т. И. Данилина) обращают внимание на необходимость использования новых форм взаимодействия специалистов с родителями, направленных на эффективное взаимодействие.

Большими возможностями обладает муниципальная общеобразовательная организация в вопросе консультативной помощи молодым родителям, связанной с вопросами воспитания и обучения детей школьного возраста. Для правильной организации процесса воспитания в структуре семьи необходимо, чтобы родители повышали свою педагогическую культуру. Для этого необходимо тесное, взаимодополняющее и взаимообогащающее сотрудничество школы с семьей.

Низкий уровень педагогической культуры родителей в настоящее время является актуальной проблемой при возрастании числа родителей, ведущих асоциальный образ жизни. Наряду с этим, исследователи отмечают и проблему возрастных родителей, которые окружают гиперопекой своих детей, а также проблему молодых родителей, испытывающих серьезные сложности в семейном воспитании. В связи с этим встает вопрос о целенаправленной специальной организованной работе, направленной на формирование педагогической культуры у родителей в условиях муниципальной общеобразовательной организации.

Важнейшим фактором, оказывающим влияние на формирование значимых социальных и духовных качеств личности ребенка, является создание единого образовательного пространства «семья – образовательная организация». В условиях колоссальных изменений во всех сферах жизни общества семья должна изменить традиционную функциональную стратегию, и, прежде всего, в воспитании.

Формирование педагогической культуры – это важный шаг в работе с родителями, так как семья в значительной степени определяет успешность воспитания. Изучение литературы, позволило определить некоторые особенности формирования педагогической культуры у родителей. Формирование педагогической культуры у родителей является достаточно трудным: общественная занятость родителей вместе с низким уровнем их педагогической культуры значительно влияют на изменение характера взаимоотношений между детьми и родителями. Возможности родителей создать в семье благоприятные условия для развития ребёнка зависят от развития и углубления их педагогических представлений. При этом важнейшим аспектом данной проблемы является готовность молодых родителей начиная с периода раннего детства, создать в семье благоприятные условия для развития ребёнка. Это, прежде всего, зависит от развития и углубления педагогических представлений самих родителей.

Все эти особенности находят отражение в процессе формирования педагогической культуры у родителей.

Изучение и анализ научной литературы позволил определить, что педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для успешной социализации личности. Педагогическая

культура многими учеными рассматривается как исторически развивающаяся программа социального наследования, включающая в себя социально-педагогический идеал, адекватные ему формы и методы его достижения, субъекты педагогической культуры, в качестве которых могут выступать родители, семья, педагоги, общество, государство.

Проблема формирования педагогической культуры у родителей связана с тем, что готовность родителей недостаточно сформирована, особенно молодых, начиная с периода раннего детства, создать в семье благоприятные условия для развития и воспитания ребёнка. Это, прежде всего, зависит от уровня развития и глубины педагогических представлений самих родителей. Возможности создать в семье благоприятные условия для развития и воспитания ребёнка дошкольного возраста зависят от уровня педагогической культуры самих родителей. При этом важнейшим аспектом данной проблемы является знания родителей об особенностях воспитания детей дошкольного возраста.

В связи с этим родителям, прежде всего, необходимо знать психологические особенности своих детей начиная с раннего возраста, так как в своей деятельности они должны (и это является необходимым условием) учитывать эти психологические особенности в процессе семейного воспитания, так как в разные возрастные периоды дошкольного детства особенности процесса взаимодействия родителя и ребенка существенно различаются.

В научной литературе, исследователи Л. С. Выготский и А. В. Запорожец характеризуют старший дошкольный возраст как сложный многогранный процесс развития ребенка, за период которого ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с взрослыми и детьми. В структуре семейного воспитания ребенок осваивает правила адекватного взаимодействия с другими людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с семейными традициями и модели поведения близких для ребенка взрослых.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) отмечается бурное развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка: нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной, опорно-двигательной. Ребенок быстро прибавляет в росте и весе, изменяются пропорции тела. Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Организм ребенка в период от 5 до 7 лет свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением.

Необходимо обратить внимание, что старший дошкольный возраст играет важную роль в психическом развитии ребенка. Именно в этот период жизни ребенка начинают формироваться его новые психологические механизмы деятельности и поведения, как в семье, так и в обществе. В этом возрасте закладываются основы будущей личности, когда происходит процесс формирования устойчивой структуры мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»; потребность в признании сверстников. Наряду с этим, следует отметить, что у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и, в то же время, стремление в игре и других видах деятельности быть первым, лучшим; появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т. д.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо».

Исследования показывают, что большая часть семей осуществляет воспитание на низком уровне: детей воспитывают стихийно, неосознанно, безответственно, следуют моделям поведения своих родителей, перекладывают воспитание на детский сад, школу, не знают, что и как надо делать для воспитания детей в семье.

Исходя из того, что в настоящее время уровень педагогической культуры родителей, по мнению исследователей, недостаточно высок, что отрицательно сказывается на результатах их воспитательной деятельности. В связи с этим следует необходимость формирования педагогической культуры родителей в условиях школы.

Таким образом, можно отметить, что прямая функция семьи как социального института – обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре страны, ее нравственным нормам, традициям народа. Но все это невозможно без систематического просвещения родителей. Положительно влияя на весь строй семейной жизни, педагогическая культура родителей служит основой собственно педагогической деятельности отца и матери, помогает им избегать традиционных ошибок в семейном воспитании и находить верные решения в нестандартных ситуациях.

Формирование педагогической культуры родителей – важный шаг педагогов образовательной организации, так как семья в значительной степени определяет успешность воспитания ребенка. Преимущество формирования педагогической культуры родителей в школе заключается в оперативной обратной связи. Социально-психологическая служба активно включают родителей в целенаправленную, системную работу.

Для формирования педагогической культуры родителей важная роль принадлежит использованию современных методов общения (решение и ролевое проигрывание проблемных ситуаций семейного воспитания, игровое взаимодействие родителей и детей в различной детской деятельности, моделирование способов родительского поведения, обмен опытом семейного воспитания и др.). Они применяются, чтобы дать родителям возможность стать активными исследователями собственного родительского поведения, получить опыт нового видения привычных, стереотипных способов воздействия на ребенка. Анализ современной практики показывает, что новизна использования активных методов общения с родителями все больше связывается с применением игрового моделирования различных проблемных ситуаций взаимодействия взрослого с ребенком с целью рефлексии и обогащения этого взаимодействия.

Так, используя такую форму организации работы с родителями, как беседа, появляется возможность выявить степень осознания ими определенных психолого-педагогических знаний, вовремя скорректировать отдельные представления, разъясняя важность и значимость для правильного взаимодействия и общения с ребенком. В структуре диалога возникает возможность повлиять на формирование у родителей мотивов воспитательной деятельности, подтолкнуть к педагогической рефлексии, к позитивным изменениям педагогической позиции в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аралова М. А. Десять золотых правил проведения родительских собраний // Воспитатель ДОУ. 2007. № 4. С. 17–18.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: психологическое развитие ребенка. М. : Педагогика, 1986. 320 с.
3. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. М. : ТЦ Сфера, 2005. 80 с.
4. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. М. : Педагогика, 1987. 183 с.
5. Райгородский Д. Я. Психология семьи : учеб. пособие для фак. Психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара : БАХРАХ-М, 2002. 752 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

А. М. Альшевская, Н. В. Байгулова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия*

aalsevskaa7@gmail.com, baigulovanv@tspu.ru

Сопровождение профессионального самоопределения младших подростков в условиях общеобразовательной организации является одним из наиболее важных направлений в настоящее время. Успешность его реализации влияет на личностные и профессиональные перспективы обучающегося, а также на его самоопределение в целом. Необходимость и важность профессиональной ориентации подростков закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], а также подтверждается внедрением новых профориентационных проектов и курсов, например, таких как «Россия – мои горизонты», «Билет в будущее».

Профессиональное самоопределение – это длительный и многогранный процесс. Доктор психологических наук, Э. Ф. Зеер определяет данное понятие так: «...это самостоятельное осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности...» [2, с. 19]. Стоит отметить, что профессиональное самоопределение является важным процессом в жизни младших подростков, поскольку оказывает значительное влияние на процесс становления личности. Именно в данном возрастном периоде, согласно периодизации развития человека как субъекта труда по Е. А. Климову, подростки переходят на стадию «оптации», которая характеризуется повышением интереса к своим способностям и своему будущему, в частности, профессиональному [3]. Одной из основных задач ближайшего окружения подростка на данном этапе является помощь ему с определением склонностей, интересов и их соотносением с особенностями подходящих профессиональных областей. Решение данной задачи требует комплексного подхода, который объединяет усилия разных сторон, в частности, родителей и образовательной организации.

Согласно исследованию Всероссийского центра измерения общественного мнения, которое проводилось в 2024 г., среди опрошенных россиян 20 % людей при выборе профессии учитывали рекомендации родителей, а 19 % опрошенных опирались не только на личный опыт, но и на пример родителей [4]. Данные результаты свидетельствуют о значимой роли семьи в процессе профессионального самоопределения человека, где влияние близкого социального окружения остается достаточно важным факто-

ром при принятии решения о выборе будущей профессии. Это подтверждает необходимость взаимодействия образовательной организации с родительской общественностью в процессе сопровождения рассматриваемого процесса, поскольку родители оказывают большое влияние на то, какие ценности будут сформированы у обучающегося, а также на то, как активно будут развиваться и поддерживаться интересы и способности подростка. В свою очередь, образовательная организация обладает кадровыми, методическими и информационными ресурсами для более эффективной профориентационной деятельности и предоставления родителям доступа к актуальным источникам данных о рынке труда. Тем не менее для эффективной работы должны соблюдаться определенные условия, которые определили в своем исследовании Л. В. Мамедова и В. Н. Стручкова [5]:

1. Взаимная заинтересованность сторон в реализации конкретных педагогических целей;
2. Открытость и взаимное доверие;
3. Взаимопомощь;
4. Совместные усилия в решении проблем профориентации детей.

Каждое из вышеперечисленных условий играет важную роль в формировании сотрудничества между образовательной организацией и родительской общественностью. Так, взаимная заинтересованность сторон предполагает четкое понимание обеими сторонами значимости и важности их совместной деятельности для организации сопровождения профессионального самоопределения младших подростков. Это требует от каждой стороны готовность ставить общие цели и принимать активное участие в процессе их достижения. Открытость и взаимное доверие, в свою очередь, являются основой для создания благоприятной психологической атмосферы, где родители могут спокойно, без опасения, что их осудят, делиться проблемами, с которыми сталкиваются их дети, а также идеями и предложениями. При этом педагоги дают компетентную и объективную информацию о способностях и перспективах возможного профессионального развития обучающихся. Взаимопомощь подразумевает готовность как родительской общественности, так и образовательной организации в лице педагогов поддерживать друг друга и предоставлять необходимую информацию, которая будет полезна для организации сопровождения рассматриваемого процесса, а совместные усилия в решении проблем профориентации детей обеспечивают интеграцию различных ресурсов: знаний, опыта, времени и материальных возможностей, что может проявляться, например, через организацию совместных мероприятий.

В педагогической литературе выделяется несколько форм взаимодействия школы и семьи: индивидуальные и коллективные [6, с. 206]. К индивидуальным относят следующие:

- 1) беседы;
- 2) консультации;

- 3) общение по телефону;
- 4) переписка с родителями;
- 5) общение через электронный журнал и электронную почту;
- 6) посещение семьи обучающегося.

Среди коллективных форм взаимодействия в педагогической литературе выделяются такие, как:

- 1) родительские собрания;
- 2) родительские конференции, диспуты родителей;
- 3) круглые столы;
- 4) демонстрация и обсуждение фильмов по вопросам воспитания;
- 5) вечера вопросов и ответов;
- 6) совместные с детьми походы.

В современных условиях взаимодействие образовательной организации и родительской общественности в сопровождении профессионального самоопределения младших подростков может быть реализовано через разнообразные формы работы, которые учитывают не только возрастные особенности подростков, их интересы и потребности, но и возможности каждой из сторон. Проанализировав представленную ранее классификацию и социально-педагогическую литературу, мы выделили следующие основные формы взаимодействия:

1. Родительские собрания и семинары на тему профессионального самоопределения обучающихся. Такая форма работы является одной из ключевых. Она направлена на повышение компетентности родительской общественности в вопросах профессионального самоопределения подростков, а также профориентационной деятельности в целом. Данная форма работы позволяет создать среду для открытого диалога между родителями и педагогами, обладающими необходимой информацией в данной сфере. В большинстве образовательных организаций такими педагогами являются педагог-психолог, социальный педагог, школьный профконсультант. Данные специалисты предоставляют информацию не только о профессиональном самоопределении как процессе, но и о психологических и возрастных особенностях младших подростков для более глубокого понимания родителями того, что переживают их дети.

2. Индивидуальные консультации для родителей. Данная форма работы представляет собой личную встречу родителей и педагога-психолога, социального педагога или школьного профконсультанта. Она направлена на анализ интересов и склонностей конкретного подростка с учетом его особенностей. В рамках данной консультации родители и педагоги определяют сильные стороны обучающегося, обсуждают образовательные успехи и возможные варианты будущих профессиональных областей, а также дают объективную оценку возможностей. Такая консультация включает составление определенного плана для родителей, в рамках которого обсуждаются действия, касающиеся помощи подростку. Помимо этого, педагоги дают

рекомендации, как поддерживать ребенка в процессе профессионального самоопределения, но избегать давления и перекладывания своих нереализованных профессиональных желаний на подростка.

3. Совместные мероприятия, организуемые образовательной организацией и родительской общественностью. Такая форма работы позволяет подросткам получить представление о различных видах деятельности, узнать реальные условия, в которых проходит работа. Родители, включаясь в организацию и проведение таких мероприятий, лучше понимают интересы своих детей. Среди мероприятий можно выделить следующие: экскурсии на предприятия, мастер-классы, посещение и организация профессиональных проб. Также одним из мероприятий является неделя родительских профессий. В рамках него в образовательную организацию приходят родители обучающихся и рассказывают о своей профессиональной деятельности, отвечают на вопросы, проводят мастер-классы. По возможности, экскурсии организовываются на место работы родителя.

4. Родительские конференции по вопросам профессионального самоопределения младших подростков и воспитательной работы, включающей профессиональную ориентацию. Данная форма работы предоставляет возможность одним родителям поделиться своим успешным опытом в рамках поддержки своих детей на этапе профессионального самоопределения, а другим – взять в работу со своими подростками необходимые рекомендации. В отличие от традиционных собраний или семинаров, конференции имеют более масштабный характер. Они также включают выступления с докладами не только родительской общественности, но экспертов и педагогов. Среди основных вопросов, рассматриваемых на конференции, можно выделить следующие: современные тенденции на рынке труда, психологические особенности профессионального самоопределения младших подростков, роль родителей при выборе профессии.

5. Анкетирование и диагностика. Через данную форму взаимодействия образовательная организация получает информацию об ожиданиях родителей и уровне вовлеченности в процесс сопровождения профессионального самоопределения младших подростков. Диагностика интересов, способностей и склонностей обучающихся, проводимая совместно с родителями, позволяет более эффективно выявлять их профессиональные предпочтения. Результаты анкетирования и диагностики предоставляются для обсуждения на индивидуальных консультациях или в обобщенном виде на общих родительских собраниях, где педагог-психолог, социальный педагог или профконсультант дают рекомендации по дальнейшему сопровождению. Это помогает как образовательной организации, так и родителям лучше понимать подростка и опираться на объективные данные. Также стоит отметить, что совместное конструктивное обсуждение полученных результатов укрепляет доверие между образовательной организацией и родительской

общественностью, необходимое для эффективной работы, и являющееся одним из важных условий взаимодействия, о которых мы упоминали ранее.

Каждая из представленных форм имеет свою специфику, но все они объединяются общей целью – обеспечить всестороннюю поддержку младшего подростка в процессе профессионального самоопределения. Стоит отметить, что эффективность каждой формы зависит от грамотной организации взаимодействия между образовательной организацией и родительской общественностью. Только через активное сотрудничество можно создать условия, которые позволят обучающимся не просто выбрать будущую профессиональную сферу, но и сформировать необходимые навыки для дальнейшей жизни.

Таким образом, сопровождение профессионального самоопределения младших подростков представляет собой сложный процесс, успешность которого во многом зависит от эффективного взаимодействия образовательной организации и родительской общественности. Родители играют значимую роль в формировании профессиональных предпочтений подростков, оказывая влияние на их ценности и интересы. При этом образовательная организация обладает необходимыми ресурсами для организации системной профориентационной работы. Рассмотренные условия и формы взаимодействия помогают сделать процесс сопровождения более адресным, что особенно необходимо для младших подростков на стадии оптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. Закон от 21.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс : офиц. Сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_AW_140174/ (дата обращения: 24.02.2025).
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. Гос. проф.-пед. ун-т, 1999. 280 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 304 с.
4. Профориентация: хорошо, но мало // ВЦИОМ : [сайт]. 2022. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo> (дата обращения: 25.02.2025).
5. Мамедова Л. В., Стручкова В. Н. Взаимодействие семьи и школы по профессиональному самоопределению подростков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11–3. С. 542–544.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах и таблицах : учеб. пособие. М. : Проспект, 2015. 247 с.

ЗНАЧИМОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО САДА В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОБСТВЕННОГО ОПЫТА РАБОТЫ

И. И. Барина

МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 123»

Иркутск, Россия

irina-litovchenko@list.ru

Современный мир постоянно развивается, и родителям становится всё труднее совмещать работу, заботу о детях и выполнение семейных обязанностей. Нехватка времени мешает многим из них посещать очные консультации психолога, несмотря на необходимость поддержки. К тому же, обилие разрозненной информации по воспитанию детей зачастую сбивает родителей с толку, оставляя их в замешательстве относительно правильного подхода. Осознавая эту проблему, я приняла решение создать свой телеграм-канал и Рутуб-канал, а также ввести онлайн-консультации. Эти инструменты позволят родителям получать квалифицированную помощь в удобном формате, экономить время и легче ориентироваться в вопросах воспитания.

Одной из ключевых форм взаимодействия между мной, как психолога и родителями воспитанников нашего детского сада является проведение консультаций в режиме онлайн. Это особенно актуально в наше время, когда многие семьи испытывают нехватку свободного времени.

Такие онлайн-консультации дают возможность общаться родителям с психологом в удобное время, находясь в любом месте. Родители могут обратиться за помощью даже в случае отсутствия возможности посетить детский сад лично.

Такие консультации помогают родителям лучше понимать особенности развития ребенка, справляться с трудностями воспитания, выстраивать гармоничные отношения внутри семьи. Эти встречи способствуют укреплению доверия между психологом и семьей воспитанника.

Некоторые родители могут испытывать стеснение или страх при обращении за помощью к специалисту напрямую. Для таких случаев предусмотрена услуга «Вопрос психологу», где они могут заполнить специальную гугл-форму. В форме родители указывают свой вопрос, при желании добавляют возраст ребенка и контактные данные для обратной связи. Также они соглашаются на размещение ответа на их вопрос в моем телеграм-канале «Секреты детского мира», но без раскрытия личных данных (ФИО и прочей конфиденциальной информации). Таким образом, телеграм-канал обеспечивает анонимность и комфортное взаимодействие, устраняя возможные барьеры и создавая условия для открытого диалога.

Телеграм-канал «Секреты детского мира», позволяет регулярно информировать родителей о важных аспектах воспитания, делиться полезными материалами, рекомендациями, новостями.

Кроме того, такой канал служит отличным инструментом для повышения родительской компетенции, позволяя семьям глубже погружаться в темы, касающиеся психического здоровья и эмоционального благополучия их детей.

Таким образом, введение телеграм-канала психолога детского сада значительно улучшает качество взаимодействия с родителями, делая доступ к психологической поддержке более доступным, удобным и эффективным.

Еще одним эффективным способом коммуникации с родителями является создание Рутуб-канала. Сегодня, когда информация стала неотъемлемой частью нашей жизни, а видеоформаты завоевывают всё большее внимание аудитории, создание Рутуб-канала приобрело особую значимость. Этот ресурс предлагает уникальный способ взаимодействия с родителями, обеспечивая ряд преимуществ, которые невозможно достичь традиционными методами.

Материалы, опубликованные на Рутуб-канале, сохраняются и могут быть пересмотрены в любое удобное время. Это означает, что родители имеют постоянный доступ к информации от психолога, независимо от текущего графика занятий или встреч. Если возникают повторяющиеся вопросы или сложности, достаточно вернуться к ранее опубликованному ролику, чтобы освежить знания и получить необходимые рекомендации.

Работа с видеоматериалами позволяет родителям углубляться в важные темы, касающиеся воспитания и развития детей. Это может включать обсуждение возрастных особенностей, методов коррекции поведения, способов поддержания эмоционального благополучия ребёнка и многое другое. Регулярный просмотр роликов способствует повышению уровня осведомлённости и компетентности родителей, что в конечном итоге положительно сказывается на их взаимодействии с детьми.

Создание Рутуб-канала соответствует современным тенденциям и ожиданиям аудитории. Многие родители предпочитают получать информацию в видеоформате, поскольку это удобно и доступно практически везде – будь то дома, на работе или в дороге. Это делает канал ещё более востребованным и популярным среди целевой аудитории.

Введение Рутуб-канала является важным шагом в направлении улучшения качества взаимодействия с родителями. Этот инструмент помогает обеспечить доступность знаний, повысить квалификацию родителей и создать комфортную среду для совместного решения задач, связанных с воспитанием детей.

Видеоформат привлекает многих пользователей благодаря наглядности и доступности восприятия информации. Записи вебинаров, мастер-классов и практических советов становятся незаменимыми помощниками для занятых родителей.

Материал, размещённый на канале, поможет родителям разобраться в сложных вопросах, связанных с развитием и поведением ребёнка, и найти эффективные решения проблем.

Современные формы взаимодействия, такие как онлайн-консультации, телеграм-каналы и Рутуб-каналы, делают работу психолога с родителями более доступной и эффективной. Они позволяют оказывать своевременную поддержку и помощь семьям, способствуя созданию благоприятной атмосферы для развития и воспитания детей. Важно продолжать развивать эти направления, внедряя инновационные методы и технологии, чтобы соответствовать требованиям современного общества и помогать родителям успешно справляться с вызовами, стоящими перед ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов. М. : Аспект Пресс, 2014. 365 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 33–45.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Моск. Психол.-соц. Ин-т, 2001. 352 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. СПб. : Питер, 2006. 512 с.
5. Лысенко Е. М., Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2010. 240 с.
6. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю. Психологическая поддержка семей в условиях дистанционного обучения // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 2. С. 27–34.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

А. И. Бурлакова, М. Ю. Кузьмин

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
kolvaanna@mail.ru, mirroy@mail.ru*

Предэкзаменационный стресс является одной из наиболее распространенных проблем среди старшеклассников, особенно в период подготовки к Единому государственному экзамену (ЕГЭ). ЕГЭ играет ключевую роль в дальнейшей образовательной и профессиональной траектории учащихся, что делает его чрезвычайно значимым событием в жизни подростков. По статистике, в мае – июне наблюдается пик суицидов среди подростков, что совпадает с экзаменационным периодом. Это свидетельствует о серьезном психологическом напряжении, которое испытывают школьники в это время. В связи с данным фактом изучение проблемы стресса, связанного с подготовкой и сдачей ЕГЭ, является чрезвычайно важным.

Учитывая серьезные последствия предэкзаменационного стресса, особенно в период сдачи ЕГЭ, необходимо обратиться к научным исследовани-

ям и взглядам специалистов, изучающих эту проблему. Анализ литературы позволит рассмотреть различные теоретические подходы к предэкзаменационному стрессу, в частности, его влияние на когнитивные и эмоциональные процессы.

У. Кеннон рассматривает предэкзаменационный стресс как психогенный – возникающий под воздействием психических факторов, таких как высокий уровень ответственности, необходимость принятия решений о будущем и интенсивная подготовка к экзаменам. Этот стресс затрагивает многие физиологические процессы организма, влияя на работу нервной и эндокринной систем [1; 9]. М. С. Байкова выделяет ключевые причины стресса у выпускников: высокая учебная нагрузка, низкая учебная мотивация, трудности с организацией режима работы и отдыха, страх перед будущим и экзаменами, усталость и конфликтные ситуации [3].

Л. В. Мамедова и А. В. Юдина рассматривают предэкзаменационный стресс как следствие восприятия экзаменов выпускниками как критической ситуации. Они отмечают, что неопределенность в распределении экзаменационных вариантов и ограниченное время на ответы усиливают стресс [4].

О. С. Михалева опирается на концепцию Г. Селье о трех стадиях стрессовой реакции:

1. Стадия тревоги (мобилизации) – характеризуется неопределённостью, возросшей учебной нагрузкой, страхом перед экзаменами и выбором профессии.

2. Стадия адаптации – при мобилизации ресурсов организма повышается учебная мотивация, формируются стратегии преодоления стресса. Обычно наступает в период активной подготовки.

3. Стадия истощения – при длительном стрессовом воздействии ресурсы организма исчерпываются, что приводит к ухудшению памяти, снижению мотивации, тревожности и даже суицидальным настроениям [5].

Эти три стадии могут проявляться как на протяжении учебного года, так и в коротком временном промежутке – непосредственно в период экзаменов.

Некоторые исследователи отмечают, что умеренный уровень стресса может быть полезен, так как способствует мобилизации когнитивных ресурсов. Однако если стресс становится чрезмерным, он переходит в дистресс, который снижает работоспособность и ухудшает самочувствие [6; 7].

Ю. В. Щербатых рассматривает предэкзаменационный стресс как сложное состояние, затрагивающее несколько аспектов психики. Он выделяет четыре ключевых компонента:

1. Физиологический компонент – проявляется в виде головных болей, мышечного напряжения, учащённого дыхания и сердцебиения, перепадов артериального давления, снижения аппетита или, наоборот, его резкого увеличения.

2. Эмоциональный компонент – включает тревожность, страх, неуверенность, подавленность, раздражительность и даже внезапные смены эмоций.

3. Когнитивный компонент – характеризуется чрезмерной самокритикой, негативными мыслями о себе, страхом перед провалом, снижением концентрации внимания и ухудшением памяти.

4. Поведенческий компонент – проявляется в стремлении избегать подготовки, прокрастинации, пропуске занятий, вовлечении других в тревожные разговоры, ухудшении сна и увеличении употребления кофеина [10].

Большинство исследователей отмечают, что предэкзаменационный стресс в 11-м классе является серьезным стрессогенным фактором, который может негативно сказаться на психическом и физическом состоянии учащихся. Он достигает наибольшей интенсивности в период сдачи ЕГЭ и снижается после завершения экзаменов [1; 5; 6; 8].

Таким образом, изучение проблемы предэкзаменационного стресса старшеклассников является чрезвычайно важным. Исследования в этой области позволяют разработать и внедрить эффективные меры поддержки учащихся в этот период, включая психологическую помощь и программы по управлению стрессом, чтобы снизить риск негативных последствий для их психического и физического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Особенности психических состояний школьников в предэкзаменационный период / Н. В. Андропова, К. А. Кожеева, Е. С. Макарова, Е. В. Пятаева // Огарёв-Online. 2020. № 11 (148).
2. Байкова М. С. Экзаменационный стресс в условиях подготовки и сдачи ГИА: постановка проблемы и перспективы решения // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : сб. Ст. Москва, 22–23 нояб. 2023 г. М. : Моск. Психол.-соц. Ун-т, 2023. С. 49–56.
3. Макарова Е. А., Мищенко В. И. Предэкзаменационный период как стрессовая ситуация, детерминирующая поведение личности обучающихся в образовательном процессе // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2023. № 5.
4. Мамедова Л. В., Юдина А. В. Стресс и способы борьбы с ним в предэкзаменационный период // Инновации в науке. 2016. № 5–2 (54).
5. Михалева О. С. Профилактика экзаменационного стресса у студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 33–1.
6. Михальская Д. С., Игнатович С. С. Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в период подготовки к единому государственному экзамену // Педагогика: история, перспективы. 2022. № 6.
7. Першина О. Предэкзаменационный стресс у старших школьников в условиях подготовки к сдаче единого государственного экзамена // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. № 1.
8. Пряничникова Ю. Х. Экзаменационный стресс и его профилактика // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. Пермь, апрель 2015 г. Пермь : Меркурий, 2015. С. 184–186.
9. Серебренникова О. А., Макаров С. Ю. Особенности эмоционального выгорания студентов в условиях предэкзаменационного и экзаменационного учебного стресса // Biomedical and Biosocial Anthropology. 2019. № 1 (34). С. 26–32.
10. Щербатых Ю. В. Экзаменационный стресс. Воронеж. 2000. 167 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УРОКАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. В. Власенко, Е. А. Смирнова

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»
Иркутск, Россия
smel7272@mail.ru*

Термин «мотивация» – впервые был применён А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины» и стал использоваться в дальнейшем для объяснения причин поведения человека.

В настоящее время существует множество трактовок термина «мотивация». Так, А. О. Губенков подчёркивал, что мотивация представляет собой психосоциальный процесс, который проявляется в поведении, которое человек считает значимым для своего личностного роста. [1].

Е. П. Ильин рассматривает мотивацию как внутренний стимул, который может быть осознанным или неосознанным и побуждает человека к определённому поведению или действию. Это психологический феномен, который влияет на выбор человеком способа действия и его реализацию. [3]. Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что мотивация – это процесс, в ходе которого человек постоянно принимает решения, взвешивая возможные варианты поведения. Мотив же, в отличие от мотивации, – это то, что присуще самому человеку, его устойчивая черта характера, которая изнутри побуждает его к определённым действиям.

В. М. Игнатьев и Е. А. Потоцкая выделяют 5 видов мотивации:

1. Внешняя мотивация (экстринсивная) – мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

2. Внутренняя мотивация (интринсивная) – Это такой тип поведения человека, который происходит внутри личностного «Я» и полностью находится внутри самого поведения. Мотивация, которая исходит не из внешних условий, а из самой сути деятельности, включает в себя: веру в свои способности; радость от достигнутых успехов; возможность раскрыть свой потенциал.

3. Положительная или устойчивая мотивация. Она основывается на положительных стимулах, нуждах человека, она не требует дополнительно подкрепления.

4. Отрицательная или неустойчивая мотивация, которая основывается на отрицательных стимулах, требует дополнительного вмешательства и постоянного подкрепления.

5. Социальная мотивация – это стремление соответствовать ожиданиям окружающих и быть принятым в обществе. Она помогает выявить по-

тенциал человека и достичь высоких результатов в определённой сфере деятельности. Люди, мотивированные социально, часто стремятся выполнить работу на высшем уровне, чтобы получить одобрение и признание окружающих. [4].

В процессе обучения крайне важно создать условия для формирования у учащихся мотивации к учёбе, особенно в подростковом возрасте. Одним из ключевых факторов в этом процессе является личность учителя, его внешний вид, стиль общения и отношение к ученикам. Создание доброжелательной атмосферы на уроке физической культуры имеет большое значение. Поэтому необходимо поддерживать положительные эмоции подростков и их взаимодействие с одноклассниками. Поэтому в современной школе одной из главных задач физического воспитания является формирование у подростков интереса к урокам физкультуры и спорту.

В связи с этим для формирования положительной мотивации учащихся старшего школьного возраста к урокам физической культурой и спортом должны учитываться следующие положения:

1. Деятельность учащихся на уроках физической культуры должна оставлять после себя осязаемый результат, этот результат должен оцениваться качественно и количественно.

2. Для того чтобы оценить результаты, которые показывают ученики старших классов на уроках физкультуры, необходимо использовать определённую систему оценивания. В этой системе должен быть установлен нормативный уровень, который считается обязательным для достижения. Этот уровень может вызывать чувство гордости или, наоборот, разочарование.

3. Выполняемая деятельность на уроке физической культуры должна быть желанной для учащихся старшего школьного возраста, и ее результат должен быть осознан и принят ими самими.

Таким образом нами было выявлено, что в общеобразовательной школе физической культуре должно уделяться особое внимание, так как именно эта дисциплина направлена на решение важных общепедагогических проблем, среди которых основным является повышение умственного, психического и физического потенциала обучающихся, т. е. физическая культура не должна быть второстепенной учебной дисциплиной, а максимально стать образом жизнедеятельности школьников.

Очень важно понимать, как и с помощью чего можно формировать мотивацию у учащихся старшего школьного возраста к урокам физической культуры. Для этого существуют разные способы, нами были подобраны наиболее объективные и подходящие для учащихся старшего школьного возраста. Побуждения к учению – моделирование ситуации успеха в процессе получения знаний у школьников, не справляющихся с объемом учебной программы по физической культуре. Следует помнить о важности позитивной моральной атмосферы в процессе учебного занятия. Необходимо убедить подростков дружелюбно указывать на неправильность действий их однокласс-

ников не влиять негативно на растерявшегося во время урока или соревнований своего одноклассника. Создание доброжелательной обстановки на уроках снижает вероятность возникновения комплексов и страхов у учеников.

Ещё один эффективный метод – это активность старшеклассников на уроках физкультуры. Она во многом определяется тем, насколько грамотно поставлены задачи, насколько разумно распределена нагрузка и насколько благоприятна атмосфера на уроке. Атмосфера на уроке физкультуры играет ключевую роль. Её нужно создавать ещё до начала занятия и поддерживать на протяжении всего урока.

Е. Н. Гогунев и Б. И. Мартыанов, отмечают, что для формирования положительной, внутренней мотивации учащихся старшего школьного возраста к урокам физической культуры подходит участие их в спортивных соревнованиях; командных играх (а именно волейбол, баскетбол, футбол) и индивидуальных (а именно настольный теннис); сдача нормы спортивного разряда; сдача нормативов; возрастные показатели выполнения отдельных упражнений; определенные показатели в тестах и т. д. [2]. В процессе обучения двигательным навыкам важно создавать эффективные стимулы. При оценке результатов и выставлении оценок необходимо учитывать не только выполнение нормативов, но и личные достижения учащихся старших классов. Для каждого ученика нужно разрабатывать индивидуальные задания, которые он будет выполнять, а результаты фиксировать в дневнике самоконтроля. Спортивные игры вполне можно считать способом формирования мотивации у учащихся старшего школьного возраста к урокам физической культуры. Ведь именно спортивные игры активируют мотивационные процессы обучающихся и положительно влияют на эффективность занятий физической культурой.

Установлено, для того чтобы создать комфортную обстановку на уроке и стимулировать учеников к обучению, необходимо учитывать ряд аспектов и методов: преподаватель физической культуры должен регулярно проводить контрольные упражнения после изучения нового материала и обращать внимание на достижения учеников. Также важно объяснять, каким должен быть результат правильного выполнения упражнений.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что мотивация – это безусловной значимый компонент в любой человеческой деятельности, в том числе и учебной. Конкретно на уроках физической культуры у учащихся старшего школьного возраста самой конструктивной является положительная внутренняя мотивация, так как действительно крайне важно, чтобы учащийся в первую очередь осознал, что физическое развитие играет важную роль в его жизни и поддержании собственного здоровья, и тем самым был замотивирован. Мотивацию на уроке физической культуры можно формировать разными способами, но на наш взгляд наиболее действенными являются: мотивация достижения успеха, грамотный психологический и педагогический подход к подросткам в ситуациях моральной под-

держки своих одноклассников, во время неправильного выполнения физического упражнения на уроке физической культуры, а также неудач на соревнованиях; правильная постановка задач на уроках физической культуры, а именно четко поставленные образовательная и оздоровительная задачи, а также воспитательные задачи урока физической культуры, оптимизации загруженности учеников на занятии и создании положительного эмоционального фона; акцентирование внимания на успехах учащихся, а также грамотное объяснение конечного результата правильного выполнения упражнений, участия в спортивных соревнованиях, сдачи нормы спортивного разряда, сдачи нормативов, учитывать возрастные показатели выполнения отдельных упражнений; спортивные игры, командные (а именно волейбол, баскетбол, футбол), и индивидуальные (а именно настольный теннис).

Применяя методы, предложенные выше, педагог по физической культуре не только создаёт у старшеклассников позитивный настрой на уроки, но и способствует формированию у них приверженности к здоровому образу жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губенков А. О. Мотивация как неотъемлемый элемент физической подготовки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kak-neotemlemyy-element-fizicheskoy-podgotovki/viewer>.
2. Гогунов Е. Н., Мартъянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2024. 288 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с. : ил. (Мастера психологии).
4. Игнатьев В. М., Потоцкая Е. А. Мотивация, виды, функции и факторы // Экономика и социум. 2014. № 4(13). 126 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Н. А. Губина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
Fox09@inbox.ru*

Актуальность исследования особенностей эмоционального состояния первоклассников обусловлена тем, что они находятся в новой для себя среде и подвергаются её давлению, а также возрастные особенности, которые накладывают на эмоциональную сферу дополнительные негативные факторы. Активное развитие нейроиндустрии несет в себе риск манипулирования эмоционально неблагополучными детьми. Своевременный мониторинг и коррекция таких состояний даст учителям, психологам и родителям возможность развития эмоционально благополучных детей для повышения их успешности и наилучшей социальной адаптации.

В данной работе эмоциональное состояние ребенка определяется как фактор, обусловленный внутренними психическими процессами, отношение к окружающему миру и взаимоотношение с ним, а также способностью осознавать и отображать реальность [1; 2].

Эмоциональное состояние включает ряд аспектов:

- Переживание – внутренние психические процессы, которым сопутствуют такие чувства, как счастье, злоба, гнев, доброта, восхищение и т. д.
- Отношение – выражение ребенком своих эмоций, как реакция на различные ситуации.
- Эмоциональное состояние, как отражение – это процесс восприятия мира через свои эмоции. [3]
- Воздействие на поведение. Влияние эмоций на поведение и взаимодействие с окружающими.
- Регулирующий аспект. Эмоции играют важную роль в психической регуляции и поведении.
- Психофизиологический аспект. Эмоциональное состояние меняет физическое протекание наших процессов в организме.

Российские ученые, такие как Л. С. Выготский считают, что окружение может влиять на развитие эмоциональной сферы ребенка и способствуют его развитию. Зарубежные ученые акцентируют внимание на самосознание, отношения с близкими, управление эмоциями, как детерминирующих факторах эмоционального состояния. [4]

Положительная оценка эмоционального состояния включает эмоциональную устойчивость, общительность, работоспособность, самооценка себя с положительной сторон. В то время, как тревожные состояния, утомляемость, чувство одиночества являются неблагоприятными факторами в оценке эмоционального состояния ребенка.

В связи с этим было проведено исследование с целью изучения особенностей и проблемных зон эмоционального состояния первоклассников за 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025 учеб. гг. обучения.

Исследование было проведено на базе МБОУ г. Иркутска СОШ УИП № 19. В исследовании приняли участие первоклассники с 2022 по 2025 г. обучения в количестве 775 чел., возраст исследуемых 7 лет.

Методики диагностики эмоционального состояния «Человечки на дереве» адаптация Л. П. Пономаренко, «Домики» О. А. Орехова. Данные методики являются проективными и дают возможность оценить эмоциональное состояние с разных сторон и более полно.

По результатам исследования было выявлено что в 2024/2025 учеб. г. количество детей, которые оценивают свое состояние, как негативное составляет 33 %, что на 5 % выше, чем в 2022/2023 учеб. г. Это дает основание для вывода о значительной негативной тенденции эмоционального состояния детей и увеличивающемся стрессе в их жизни.

Сравнивая выбор в методике «Человечки на дереве» детьми себя в настоящем с выбором себя в будущем, получаем результат в виде повторных негативных выборов н настоящим году в размере 11 %, что на 7 % больше, чем в 2022/2023 учеб. г. Эти дети, вероятнее всего, не видят в будущем улучшения своего состояния и у них уровень неуверенности в себе высокий. А отрицательный выбор себя в будущем в общем у детей в 2024/2025 г. 29 %, что на 16 % больше показателя в 2022/2023 учеб. г. Это может свидетельствовать о росте тревожности среди детей в динамике по годам, но если сравнить настоящее и будущее, то большинство детей, которые выбрали отрицательного человечка в настоящем, осознают свое условно негативное самоощущение, желают его улучшить в будущем и видят потенциальные возможности для этого.

По результатам анализа двух методик было выявлено три группы детей с разным количеством критериев эмоционального неблагополучного состояния (рис.): Сбалансированное эмоциональное состояние, дети с трудностями в саморегуляции эмоций и эмоционально нестабильные дети.

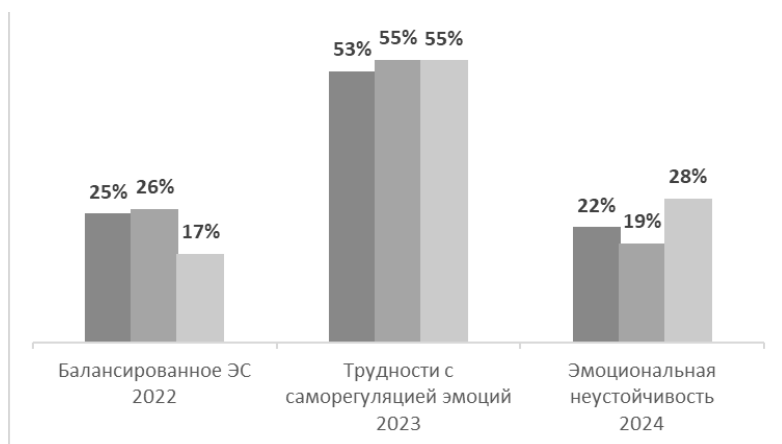


Рис. Динамика эмоционального состояние с 2022/2023 по 2024/2025 учебный год

При анализе было выявлено снижение числа эмоционально стабильных детей с 2022/2023 учебного года до 2024–25 учебного года на 8 %, с 25 % до 17 %, это может указывать на снижение чувства стабильности и эмоциональной гармонии детей. Доля детей с некоторыми трудностями в саморегуляции и разбалансировки эмоциональной сферы в среднем находится на одном уровне 55 %, т. е. половина всех детей в школе находится в подобном состоянии стабильно, на протяжении 3-х лет. И количество эмоционально неустойчивых и неблагополучных детей с 2022/2023 учебного года по 2023/2024 учебный год снизилось на 3 %, но уже в 2024/2025 учеб-

ном году доля таких детей увеличилась на 9 %. Данный скачок сигнализирует о необходимости вмешательства в процесс обучения и улучшения психического благополучия таких детей. Можно сказать, что общее эмоциональное состояние детей ухудшилось, так как количество детей эмоционально стабильных снижается, а эмоционально неблагополучных детей увеличивается.

Анализ детей по наличию у них в диагностиках отрицательных характеристик представлен в таблице.

Таблица

Процент детей с отрицательными характеристиками

Отрицательные показатели	Доля, %
Школа в отрицательном цвете	62
Амбивалентность эмоций	56
Позитивные эмоции в отрицательном цвете	47
Отрицательное эмоциональное состояние	45
Уроки в отрицательном цвете	36
Человечки отрицательные в настоящем	33
Низкая работоспособность	30
Человечки отрицательные в будущем	29
Дом в отрицательном цвете	22
Интересы в отрицательном цвете	20
Психоэмоциональное негативное состояние	19
Одноклассники в отрицательном цвете	16
Душа в отрицательном цвете	13

Высокий процент детей с отрицательным отношением к школе, показывает, что первоклассники адаптируются к школе с трудностями и им необходима поддержка и помощь учителей и психологов для более быстрого и гармоничного влияния в школьную жизнь и, соответственно, к дальнейшим успехам. 56 % детей амбивалентно относятся к положительным и отрицательным эмоциям, что может указывать на наличие трудностей² в выражении эмоций, их осознания и регуляции. Почти половина детей, а именно 47 %, разукрашивают в черный, серый и коричневый цвета домики с позитивными эмоциями: счастье, дружба, добро, восхищение, справедливость. То есть у этих детей снижено позитивное восприятие, это может свидетельствовать о наличии тревожного состояния у детей, унынии, апатии и отсутствии интереса к разным сферам жизни.

Все показатели отрицательного эмоционального состояния встречаются у большого количества детей. Этот фактор указывает на необходимость создания целевой комплексной программы по улучшению эмоционального состояния детей для внедрения в процесс обучения и коррекции. Для учителей, психологов и родителей должна быть построена своя схема работы с детьми разного уровня эмоционального состояния. Исследование показало важность своевременного мониторинга и коррекции по нормализации эмоционального состояния детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: Изд. 5, испр. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М. : Педагогика, 1986. 320 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Политиздат, 1975. 303 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. М. : МИФ, 2018. 368 с.
5. Рыжов Д. М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-i-analiz-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 03.03.2025).

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Карпова К. В., Глазков А. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
k.karpova.v@andex.ru; glazcov_2001@mail.ru*

Подростки, в силу своей возрастной специфики, наиболее уязвимы в условиях социальных перемен, изменений нравственных устоев жизни. Именно в этом возрасте мальчики и девочки начинают осознавать и брать на себя ответственность за возникающие проблемы. Когда личные ресурсы оказываются недостаточными, а внешняя среда неблагоприятной, подросток сталкивается с кризисной ситуацией и не может найти адекватный выход из нее, в связи с этим растет внутреннее эмоциональное напряжение. В результате, формируются защитные механизмы, среди которых зачастую проявляется аутоагрессия.

Для того чтобы более полно разобраться в понимании термина «аутоагрессия» в первую очередь следует уделить внимание понятию «агрессия». В современном понимании агрессивность трактуется как характеристика личности, выражающаяся в тенденции к враждебным или агрессивным действиям. Агрессия рассматривается как тип поведения, целью которого является причинение обиды или вреда другому живому существу, которое не желает подобного взаимодействия. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков формулируют агрессию как целенаправленное деструктивное поведение, нарушающее социальные нормы и правила сосуществования, которое наносит вред как живым, так и неживым объектам [1]. Такое поведение может вызывать физические повреждения у людей, а также ментальный дискомфорт, включая негативные эмоциональные переживания, состояние напряжения, страха и подавленности.

Аутоагрессия же представляет собой поведение, способствующее самоповреждению, которое исследуется в контексте негативных эмоций, та-

ких как гнев, а также различных мотивов, например, стремление причинить себе вред.

Как уже говорилось ранее, аутоагрессия отличается от внешней агрессии тем, что она ориентирована на саму личность. Это поведение, которое может проявляться как сознательно, так и бессознательно, но всегда включает в себя стремление нанести себе вред.

В рамках психологии аутоагрессия рассматривается как форма деструктивного поведения, которое направлено против самого себя. Она может проявляться через физическое, эмоциональное или психологическое насилие, что, в свою очередь, может усугублять существующие эмоциональные проблемы.

С точки зрения биологии, самодеструкция представляется аномальным явлением для человека, поскольку противоречит заложенному инстинкту выживания. Тем не менее в ситуациях, когда индивид в силу социальных ограничений не имеет возможности открыто выражать негативные эмоции, направляя их на внешние объекты или других людей, что могло бы проявиться в агрессивном поведении, происходит перенаправление эмоциональной энергии на самого себя. В данном контексте, самодеструкция выступает в роли своеобразного защитного механизма, позволяющего справиться с внутренним напряжением, возникающим из-за невозможности реализации негативных эмоций вовне [7].

Характерными чертами подросткового возраста выступает повышенная уязвимость индивида, обусловленная лабильностью эмоциональной сферы. Данное состояние проявляется в увеличении уровня тревожности, раздражительности, дисфории и снижении способности к эмоциональной регуляции. Дисбаланс в нейробиологических и психологических процессах в период полового созревания может способствовать усилению аутодеструктивных тенденций у подростков.

В пубертатном периоде аутоагрессивное поведение обостряется в связи с интрапсихическими и межличностными конфликтами, типичными для данного этапа развития. Недостаточно сформированное самосознание приводит к снижению способности к саморегуляции, что проявляется в межличностных конфликтах, напряженности в семейной системе и повышенной восприимчивости к негативному воздействию со стороны. Дисфункциональные паттерны воспитания, включающие агрессивные дисциплинарные меры и гиперопеку, а также нереалистичные ожидания родителей увеличивают риск аутоагрессии.

В период пубертата у подростков активизируется процесс самоидентификации. Они стремятся к всестороннему анализу собственной личности и осознанию своих особенностей. Погружаясь в глубины своего внутреннего мира, юные индивидуумы пытаются выявить уникальные, ранее скрытые аспекты своего «Я». Нередко, в процессе самоанализа подростки обнаруживают в себе множество негативных качеств. В силу незрелости когнитивных функций им сложно нивелировать негативные черты характера, контроли-

ровать эмоциональную лабильность, справляться с импульсивностью и находить компромиссные решения.

В подростковый период происходят заметные изменения в психологическом портрете. Отмечается повышенная восприимчивость к оценке внешности со стороны окружающих, что может проявляться в стеснительности или, наоборот, в демонстративной раскованности. Внимание становится лабильным, сменяясь от сосредоточенности к рассеянности. Часто наблюдается отрицание реальности и формирование собственных идеалов, к которым стремится подросток. Данные характеристики, согласно исследованиям, оказывают существенное влияние на социализацию и формирование идентичности в юношеском возрасте.

Неудовлетворенность внешним обликом, усугубляемая влиянием социальных медиа, также становится распространенным источником дискомфорта и тревожности в подростковом возрасте, что, в свою очередь, также становится фактором, влияющим на формирование аутоагрессии среди несовершеннолетних.

При анализе социально-психологических факторов, влияющих на формирование аутоагрессивного поведения в юношеском возрасте, также выделяют трудности в академической сфере и дефицит позитивных отношений со сверстниками.

Средства массовой информации, глобальная сеть Интернет и виртуальные сети оказывают значительное воздействие на формирование личности в подростковом возрасте. Зависимость от виртуальных сетей, согласно исследованиям, широко распространена среди подростков, при этом компьютер становится доминирующим способом проведения досуга, так как компьютерные технологии предоставляют широкий спектр развлечений и возможностей для общения со сверстниками, что снижает интерес к традиционным формам досуга и если в прошлом, подростки посвящали время хобби или поиску новых интересов, однако в настоящее время наблюдается тенденция к упрощению досуговой деятельности.

А также важно отметить то, что Интернет представляет собой источник разнообразной информации, включая как полезный, так и нежелательный контент, что может приводить к поведенческим отклонениям у подростков.

Одним из возможных факторов, влияющих на формирование аутоагрессивного поведения, является психологическая травма, связанная с различными формами насилия, которая может иметь отсроченный эффект и реактивироваться в подростковом возрасте под влиянием триггерных стимулов. Внутрличностные дефициты, такие как недостаточный самоконтроль и рефлексия, трудности с эмоциональной регуляцией, конформность и импульсивность, также способствуют формированию аутоагрессивного поведения [5].

Согласно Т. Г. Румянцевой, длительное нахождение в ситуации социальной неопределенности и под воздействием стрессогенных факторов приводит к психофизиологическому перенапряжению и истощение адаптационных резервов человека. Астенизация провоцирует состояние дезадаптивной готовности, в условиях которой психотравмирующий эпизод может активировать аутоагрессию как механизм защитно-адаптивного реагирования [6].

Вышеупомянутые факторы представляют собой ключевые детерминанты аутоагрессивного поведения у подростков. Данное поведение охватывает широкий спектр проявлений.

Анализируя различные работы автором, можно выделить следующие формы аутоагрессии:

- Нарушение пищевого поведения (пищевая зависимость, болезненное переедание или голодание). Отличительной чертой этой формы является выраженное искажение образа тела и, как следствие, глубокая неудовлетворенность собственным внешним видом.
- Аддикции, как химические (алкоголизм, наркомания, табакокурение, лекарственная зависимость, токсикомания), так и поведенческие (гемблинг (игровая зависимость), интернет-зависимость).
- Виктимное поведение (поведение «жертвы», склонность стать жертвой), представляет собой комплекс действий или бездействий индивида, провоцирующих окружающих на совершение опрометчивых, аморальных и незаконных деяний. Склонность к виктимности усугубляется сочетанием таких факторов, как: низкая самооценка, гипертрофированная значимость межличностных связей, чувство вины за собственные недостатки, а также самокритичность, особенно выраженная в подростковом возрасте.
- Аутическое поведение (замкнутость, изолированность, самоограничения). Характеризуется избеганием взаимодействия с социумом, сопровождаемым погружением в состояние изоляции. Наблюдается дезадаптация к окружающей действительности, компенсируемая эскапизмом. Данное поведение проявляется в форме социальной отстраненности и предпочтения уединенного образа жизни.
- Фанатизм (экстремальная приверженность деструктивным культам (религиозным, национальным, политическим, спортивными)).
- Занятие экстремальными видами спорта или другой деятельностью с выраженным риском для жизни.
- Самоповреждение (удары, порезы, ожоги и другое).
- Суицид (включая попытки и намерения) является крайней формой аутоагрессии и представляет собой наиболее радикальный способ эскапизма. Зачастую суицидальное поведение является криком о помощи, попыткой привлечь внимание к проблемам и почувствовать себя значимым, без полного осознания фатальных последствий [2].

Возможными причинами аутоагрессивного поведения являются:

- Перенос агрессивных импульсов как механизм перенаправления враждебности с внешних раздражителей на собственную личность. В силу социальных ограничений, накладываемых на подростков, выражение негативных аффектов, таких как гнев, вербальная агрессия или физическое насилие, оказывается подавленной. В результате, подросток может испытывать затруднения в адекватном снятии эмоционального напряжения, что приводит к интроекции агрессии и направлению ее на самого себя.

- Хроническое состояние повышенного психологического стресса может спровоцировать аутоагрессивное поведение. С целью побега от интенсивных негативных переживаний, подросток может прибегнуть к нанесению себе повреждений.

- Дефицит эмпатии и принятия. Отсутствие адекватной эмоциональной поддержки и признания может являться фактором риска для развития подобных деструктивных форм поведения у подростков.

- Аутоагрессивное поведение у подростков часто коррелирует с нарушением их личных границ. Вторжение в личное пространство, как физическое, так и эмоциональное, может стать триггером для саморазрушительного поведения. Ощущение отсутствия контроля над собственной жизнью и телом может приводить к фрустрации и, как следствие, к аутоагрессии. Нарушение границ может проявляться в форме чрезмерного контроля со стороны родителей, пренебрежения потребностями подростка или даже насилия.

- Неудовлетворенность образом собственного тела может являться провоцирующим фактором аутоагрессивных паттернов поведения в подростковом возрасте. Данная проблема проявляется, например, в форме намеренного ограничения потребления пищи, чрезмерных физических нагрузок, а также нанесения модификаций на тело, таких как пирсинг и татуировки. Подобные действия, как правило, обусловлены стремлением к достижению идеализированного, но нереалистичного образа, навязываемого социокультурными нормами.

- Демонстративные черты личности. Индивид в пубертатном периоде стремится к фокусировке внимания окружающих на собственной персоне, эмоциональном фоне и испытываемых переживаниях, а самоповреждающее поведение может выступить в качестве способа привлечь к себе внимание [3].

Анализ факторов, детерминирующих аутоагрессивное поведение в подростковом возрасте, выявляет сложную взаимосвязь между индивидуальными психологическими особенностями, социальным окружением и влиянием информационного пространства. Лабильность эмоциональной сферы, самокритика, неудовлетворенность внешним обликом и проблемы в межличностных отношениях, усугубленные воздействием социальных медиа и дисфункциональными паттернами воспитания, создают благоприятную почву для развития аутодеструктивных тенденций.

Таким образом, превентивные меры должны быть направлены на укрепление психологической устойчивости подростков, развитие навыков эмоциональной регуляции и формирование позитивной самооценки. Важным аспектом является создание поддерживающей среды, где подросток может получить адекватную эмоциональную поддержку и помощь в решении возникающих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : ПраймЗнак, 2003. 672 с.
2. Дворникова И. Н. Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 86–88.
3. Охотникова Т. В. Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе // Семья и дети в современном мире. 2018. № 3. И96–98.
4. Руженков В. А., Лобов Г. А., Боева А. В. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» // Научно-медицинский вестник центрального черноземья. 2008. № 32. С. 20–24.
5. Руженков В. А., Руженкова В. В. Некоторые аспекты терминологии и классификации аутоагрессивного поведения // Суицидология. 2014. Т. 5, № 1 (14). С. 41–51.
6. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. Т. 1. С. 81–87.
7. Шаталина М. А. Психологические особенности подростков с выраженной склонностью к аутоагрессии // Актуальные проблемы педагогики и психологии (Самара). 2020. № 1. С. 59–62.

ВИДЫ РИГИДНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЖЧИН И ПЕДАГОГОВ-ЖЕНЩИН УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

К. С. Ласовская

*УО «Барановичский государственный университет»
Барановичи, Беларусь
karolinalasovskaya@yandex. By*

В современной жизни человека можно выделить одно из значимых противоречий: между стремлением соответствовать динамике изменяющегося мира и стремлением к потенциальной устойчивости.

Проблема влияния профессии на личность периодически возникала в сфере внимания исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. Многие исследователи подчеркивают важность и актуальность более детального и конкретного исследования как положительного, так и отрицательного влияния профессии на психику человека в ходе адаптации к профессиональной среде и профессиональным требованиям, подстройке личности под профессиональные задачи.

В условиях стремительных перемен современного мира, успешная адаптация личности во многом определяется умением оперативно и точно

реагировать на новые обстоятельства. Эти реакции, хотя и зависят от типа нервной системы и темперамента, определяются не столько скоростью отклика от старых привычек, сколько гибкостью в восприятии изменений. Важно уметь избавляться от стереотипов и разрабатывать новые стратегии поведения в изменившихся условиях. В психологии это свойство личности называют флексибильностью, в то время как его противоположностью является ригидность [3].

Изучение ригидности часто опирается на психофизиологические особенности. В. М. Русалов подчеркивал, что ключевыми функциями саморегуляции являются восприимчивость к вероятностной среде и пластичность нервной системы, что позволяет понять механизмы психической ригидности на этом уровне. Г. Айзенк выделял различные виды ригидности, включая моторную, сенсорную, эмоциональную, а также персеверацию представлений и мышления. Г. В. Залевский подчеркивает, что психическая ригидность выходит за рамки мышления и эмоций, проникая во все аспекты личности и может проявляться как состояние или как устойчивое свойство [1].

Индивидуум, чья психика характеризуется выраженной негибкостью, склонен избегать самостоятельности или столкновения с действительностью, выстраивая взаимодействие с окружающим миром через созависимые отношения. И. А. Шаповал, подчеркивая распространенность созависимости в современном обществе, считает ее одной из форм ухода от реальности, возникающей в периоды социальных изменений, когда множатся противоречия и альтернативные системы ценностей, приводящие к внутреннему конфликту. Созависимость проявляется как устойчивое стремление нестабильной личности в изменчивой культурной среде обрести самоуверенность, определить свою идентичность и утвердить себя [6].

Ригидность проявляется как сложность в адаптации к новым обстоятельствам и пересмотре запланированных действий, даже когда этого требуют объективные условия. Другими словами, это склонность придерживаться устоявшихся убеждений, шаблонов мышления и личной позиции, несмотря на необходимость перемен [5]. Г. В. Залевский определяет ригидность как настойчивое повторение одних и тех же поведенческих актов индивидуальной или групповой системы, даже когда ситуация настоятельно требует их прекращения или модификации. При этом осознание и принятие этой необходимости может варьироваться [2]. Ригидный индивид характеризуется невосприимчивостью к изменениям, что препятствует открытости и адаптации к новому опыту. Такой человек, как правило, не готов к переменам, которые диктуют обстоятельства.

Когда личность становится ригидной, в ней укрепляются консервативные взгляды и склонность к стереотипному мышлению. В когнитивном плане ригидность проявляется в невосприимчивости к стороннему мнению, что затрудняет понимание собственных психологических проблем, текущего самочувствия, побуждений и нужд. В поведенческом аспекте ригидность

ведет к обеднению поведенческого репертуара, неэффективному использованию имеющихся стратегий и нежеланию осваивать новые. В эмоциональной сфере ригидность уменьшает способность к гибкому эмоциональному реагированию, вызывая неадекватные и застывшие эмоциональные реакции [4].

Для исследования склонности педагогов к ригидности мы использовали методику «Томский опросник ригидности» Г. В. Залевского. Выборку исследования составили 150 педагогов учреждений образования города Барановичи. Из них 75 мужчин и 75 женщин. Средний возраст испытуемых – 36 лет.

Результаты исследования представлены на рисунке.



Рис. Результаты исследования ригидности педагогов учреждений общего среднего образования

У педагогов-мужчин преобладает средний и высокий уровень ригидности, т. е. средний и низкий уровень готовности к принятию новой ситуации в профессиональной деятельности и новых требований к учебному процессу, низкий уровень не зафиксирован ни у одного из опрошенных респондентов мужчин. Высокие итоговые показатели ригидности говорят о неспособности педагогов-мужчин самостоятельно изменять мнения, отношения, установки, мотивы, т. е. устранять свою психической неготовность к обучению в соответствии с новыми условиями образования.

У педагогов-женщин отмечается преимущественно высокий и средний уровень ригидности.

Вычисление *U*-критерия Манна –Уитни позволило установить различия в уровне видов ригидности у педагогов-мужчин и педагогов-женщин (таб.).

Таблица

Значения критерия различий (*U*-тест Манна – Уитни)

Вид ригидности	<i>U</i> -критерий	<i>p</i> -значение	Вывод
Симптомокомплекс	1300	0,08	Есть тенденция к различиям
Актуальная	1280	0,09	Есть тенденция к различиям
Установочная	1050	0,01	Значимые различия
Сенситивная	1450	0,23	Нет значимых различий
Преморбидная	1350	0,12	Нет значимых различий
Состояния	1120	0,03	Значимые различия

Большинство педагогов-мужчин и педагогов-женщин имеют умеренный уровень преморбидной ригидности (75 и 68 % соответственно), т. е. данные педагоги не испытывали в детстве или в подростковом возрасте особых трудностей в изменившихся ситуациях, в переменах сферы общения и жизнедеятельности.

Большинство педагогов-мужчин и педагогов-женщин свойственен высокий уровень сензитивной ригидности (90 и 75 % соответственно), т. е. у данных респондентов присутствует страх (неофобия) перед всем неизвестным и негативным, а иногда даже и агрессивная, эмоциональная реакция на новые, незнакомые ситуации, требующие каких-либо изменений в жизни респондентов.

Можно констатировать, что педагоги-женщины имеют более высокий уровень установочной ригидности, выражающейся в их готовности принимать новое и при необходимости меняться самим, чем педагоги-мужчины. Кроме того, педагоги-женщины в большей степени присуща ригидность как состояние, чем педагогам-мужчинам, т. е. в состоянии стресса, страха или усталости склонны к ригидному поведению.

Выявлена тенденция к большей склонности к ригидности как симптомокомплексу педагогов-женщин, при которой отмечаются проявления склонности к персеверациям, стереотипам в оценках и мнениях, а также к упрямству и педантизму.

Также выявлена тенденция в преобладании выраженности актуальной ригидности у педагогов-мужчин, характеризующейся фокусировкой на непосредственные реакции на конкретный вызов или изменение обстоятельств.

Таким образом, женщины-педагоги демонстрируют более высокие уровни установочной ригидности и ригидности в состоянии стресса. Это может свидетельствовать о большей склонности женщин-педагогов к сопротивлению изменениям в собственных ценностях и установках, а также к фиксированным формам поведения в стрессовых ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения. М. : ИП РАН, 2007. 336 с.
2. Залевский Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). М. : Томск : Том. Гос. ун-т, 2004. 460 с.
3. Лазарева Н. Ю., Савинова А. Д., Чистопольская А. В. Влияние экспериментальных условий на субъективную оценку инсайтности решения // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 1. С. 23–42.
4. Петровский А. В. Практикум по общей и когнитивной психологии: практикум Минск : БГПУ, 2014. 144 с.
5. Ригидность // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : СПб., 2007. URL: <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf>
6. Шаповал И. А. Системный анализ подходов к понятию «тригидность» // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 4, № 2. С. 235–247.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДСТВА ШКОЛ ПО ОЦЕНКЕ КАРЬЕРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ

О. Ю. Латышев, П. А. Латышева.

*Международная Маршинская академия им. М. Д. Шаповаленко
Москва, Россия
E-mail: papa888@list.ru*

Актуальность темы проистекает из потребности определения психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов в рамках психологических исследований, которая привлекает к себе внимание специалистов из разных областей для серьезного и всестороннего изучения, поскольку в данной тематике есть множество неисследованных вопросов.

В зависимости от того, какими психологическими особенностями обладают руководители школ, карьерный потенциал их подчиненных будет либо постоянно повышаться, либо, напротив, неуклонно понижаться за счет неизбежного эмоционального выгорания.

Только в том случае если ключевой типологической особенностью директора школы станет потребность быть личностью, для которой важнее всего служение людям и обществу, и выберет при этом демократичный подход к коллективу, карьерный потенциал педагогического коллектива будет неуклонно возрастать.

До сих пор вопрос об определении понятия психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов остается открытым в психологической науке, и связан с широким диапазоном интересов авторов, занимающихся исследованием данного явления.

Проблематика психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов выступает на сегодняшний день одной из актуальных тем в современном обществе.

В литературе нет однозначного подхода к проблеме психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов, поэтому автору данного исследования предстоит приложить определённые усилия для того чтобы внести посильный вклад в решение вышеуказанной проблемы.

Анализируя психологическую литературу по изучаемой теме, можно выделить, что проблему психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов следует понимать в контексте возникновения возможных нарушений развития личности.

Они могут с достаточно высокой вероятностью развиваться на основе переутомления в однообразных условиях решения однотипных проблем на протяжении длительного отрезка времени, в чем выражается и преподавательская деятельность.

В психологической литературе не так много исследований, посвященных теме психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов. Как правило, данное явление рассматривается вместе с необходимостью определить, насколько велик карьерный потенциал педагогов, которые ещё не испытали на себе влияние синдрома эмоционального выгорания.

Противоречия, выражающиеся в разнообразии трактовок одного и того же явления различными отечественными и зарубежными исследователями, а также введенных ими подходов к изучению вышеназванного феномена, собственно, и определили проблему исследования.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости теоретического обоснования психологических особенностей деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов.

Актуальность, теоретическая значимость, а вместе с тем – также и недостаточная разработанность проблемы, определили тему данного исследования: «Психологические особенности деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов (на примере МАОУ Константиновская средняя общеобразовательная школа им. Героя Социалистического труда Н. В. Хухрева)».

Объект исследования: влияние инновационности директора МАОУ «Константиновская средняя общеобразовательная школа им. Героя Социалистического труда Н. В. Хухрева» на уровень карьерного потенциала как способа профилактики формирования синдрома эмоционального выгорания.

Предмет исследования: личностные характеристики руководителей школ, проявляющиеся в процессе оценки карьерного потенциала педагогов. Гипотеза исследования: предполагается, что существует связь между инновационностью как личностного качества руководителей школ и снижением карьерного потенциала педагога за счет проявления эмоционального выгорания.

В ходе данного исследования предстоит установить, действительно ли более высокий уровень инновационности как психологического качества директора школы способствует менее сильному снижению карьерного потенциала педагога за счет проявления у него синдрома профессионального выгорания.

Наряду с этим у автора данного исследования существует требующее подтверждения в ходе работы предположение о том, что инновационность как психологическое качество директора школы способствует сохранению достаточно высокого уровня толерантности в условиях постепенно нарастающей неопределенности.

В процессе данного исследования одновременно предстояло убедиться, действительно ли данное качество является условием относительно более высокой готовности руководителя к риску. Также это касается и формирования строго определённого индивидуально стиля реагирования на происходящие в данный период изменения. Методы исследования:

- теоретические: библиографический метод;
- эмпирические: тестирование, опрос, опытно-экспериментальная работа;
- методы математической статистики.

Методики исследования:

1. Методика «Диагностика эмоционального выгорания личности»

В. В. Бойко.

2. Опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна.

Практическая значимость исследования заключается в определении органичной совокупности психологических особенностей директоров школ, которые содействуют активизации и повышению карьерного потенциала педагогического коллектива. Степень разработанности темы: данная тема явилась объектом внимания значительно количества научных организаций и учреждений. Однако стремительное развитие общественной ситуации и включённых в неё форс-мажорных обстоятельств постоянно побуждает искать новые действенные решения там, где традиционные взгляды и алгоритмы теряют присущую им эффективность.

Достоверность результатов исследования обеспечивается опорой на достижения современной науки, разнообразием научных источников, а также использованием адекватных материалу современных методов и приемов исследования. В результате выполнения работы удалось выделить факторы профессионального выгорания директоров и педагогов школы ими стали личностная и ситуативная тревожность, а также восприимчивость к организационному стрессу.

Обобщая сказанное по результатам тестирования по методикам Бойко и Шейна, следует отметить, что программа деятельности руководства школ по оценке карьерного потенциала педагогов как конечный результат данного исследования должна характеризоваться избирательностью.

При её составлении следует помнить, что полученные показатели сформированности фаз напряжения и истощения не настолько велики, чтобы применять их в процессе оценки карьерного потенциала одновременно ко всем членам коллектива.

Вместе с тем следует дифференцировать высокую физическую утомляемость педагогов, перешедших на дистанционную форму преподавания, вследствие возросшей необходимости в течение длительного времени находиться в непосредственной близости от компьютерной техники, и собственно синдром выгорания.

Большинство педагогов, увлечённо преподававших свои любимые дисциплины, с определенными поправками на жанр вещания столь же инициативно продолжают делать это и в дистанционной форме по отношению к обучающимся.

Отмеченный в ходе тестирования высокий профессионализм и преданность своему делу достаточно часто являются достойными профилакти-

ческими началами на пути формирования у педагогов синдрома эмоционального выгорания.

И только в отношении тех, кто, в силу совокупности причин, пока ещё так и не смог переориентироваться с очного на дистанционный способ преподнесения своих учебных дисциплин, следует прибегать к психологическому консультированию. Подтвержденный в ходе вторичного тестирования по обеим избранным методикам высокий профессионализм и преданность своему делу должны и в дальнейшем рассматриваться как достойные профилактические начала в процессе формирования у педагогов средних общеобразовательных школ синдрома профессионального эмоционального выгорания и снижения уровня их карьерного потенциала.

Формирующий эксперимент показал, что быстрого изменения показателей в позитивном ключе достичь достаточно проблематично. Однако реализация экспериментальной программы ощутимо способствует явной позитивации тенденций к обратному формированию деструктивных симптомов и возвращению к росту карьерного потенциала педагога каждой общеобразовательной школы.

В том случае если работа по рассмотренным программам найдет свое органичное продолжение в индивидуальной психологической поддержке конкретных педагогов, то фазы напряжения, резистентности и истощения могут прийти в состояние обратного развития и с течением времени полностью утратить свою актуальность.

Однако же если руководитель школы сможет удовлетвориться первоначально полученными результатами, и не пожелает выделить специально времени и средств для продолжения такой работы на профилактическом уровне, это может привести только к усугублению ситуации.

При этом педагоги будут разочарованы введением полумер, которые не оставят в их душах уже никакого места для доверия к руководству, уже никогда не заставят их поверить в то, что руководство школы, где они работают, в действительности хотя бы в какой-то мере обеспокоено вопросами роста их карьерного потенциала.

Для того чтобы сохранить прочное доверие у своего коллектива, руководитель школы обязан постоянно следить за морально-психологическим климатом в доверенном ему учреждении, и призывать на помощь психологические службы в каждом случае, когда становится очевидным. Что карьерный потенциал педагогов находится под угрозой в силу тех или иных негативных обстоятельств.

В то же время органичная совокупность профилактических мер, направленных на предотвращение профессионального эмоционального выгорания педагогов, будет однозначно способствовать тому, чтобы уровень их карьерного потенциала неуклонно повышался, и позволял сотрудникам и учреждению образования в целом достигать все новых и новых вершин в своем поступательном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Латышев О. Ю., Латышева П. А., Павлович С. Психологические характеристики деятельности преподавателя как субъекта цифрового обучения // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2024. № 1. С. 336–346.
2. Розич Б., Латышев О. Ю., Латышева П. А. Образование культурного наследия – ключ к формированию чувства сообщества и самостоятельности // Личность в ситуации социальных изменений : сб. материалов V всерос. науч.-практ. Конф., 8 дек. 2023 г. / под ред. А. Ю. Смирновой. Саратов : Наука, 2023. 300 с. С. 281–286.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ

М. Ф. Михеева

*МБДОУ г. Иркутск «Детский сад № 172 “Радуга”»
Иркутск, Россия
E-mail: miheeva3431@yandex.ru*

Современная психология с ее многообразием теорий и практических подходов является важным ориентиром в работе педагога-психолога ДОУ. Каждый день, сталкиваясь с уникальным миром детской психики, я осознаю не только ценность психологических знаний, но и вызовы, которые возникают при их применении в условиях дошкольного образования. С позиции практика, это попытка осмыслить некоторые ключевые проблемы современной психологии, а также наметить пути их преодоления.

I. Теоретические проблемы, требующие адаптации к дошкольному контексту

1. Фрагментация знаний и отсутствие единой картины детства

Как педагог-психолог я часто сталкиваюсь с тем, что разные психологические теории (психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология и пр.) представляют ребенка как будто с разных сторон. Нет целостной картины детства, которая могла бы стать надежным ориентиром для моей работы. Необходимо найти способы объединения этих знаний и адаптации их к особенностям развития детей дошкольного возраста. Нужен интегративный подход, учитывающий разные стороны детского развития. Использование знаний из разных теорий позволяет более глубоко понимать ребенка. Понимание причин детской агрессии требует учета как биологических, так и социальных и когнитивных факторов.

2. Редукционизм и недооценка роли социокультурного контекста

Современная психология часто уделяет много внимания биологическим факторам, забывая о том, что развитие ребенка происходит не в вакууме, а в конкретной социокультурной среде. Семья, детский сад, сверстники, культурные традиции – все это оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка. Необходимо учитывать социокультурный контекст развития ребенка. Игнорирование социокультурных факторов

приводит к однобокому пониманию психического развития. Особенности поведения ребенка могут быть обусловлены не только его личными характеристиками, но и культурными нормами его семьи.

3. Недостаточная валидность и надежность диагностических инструментов для дошкольников. Многие психологические тесты, разработанные для взрослых или школьников, не всегда применимы для дошкольников. Необходимо разрабатывать специальные диагностические методики, которые учитывали бы особенности психического развития детей дошкольного возраста, их ограниченный словарный запас и особенности когнитивных процессов. Нужны валидные и надежные инструменты для диагностики психического развития дошкольников. Использование неподходящих инструментов может приводить к ошибочным выводам. Нельзя применить тест интеллекта для школьников к детям 4–5 лет.

4. Сложность изучения субъективного опыта дошкольника. Исследование субъективного опыта дошкольника (его мыслей, чувств, переживаний) – это очень сложная задача. Дети не всегда могут точно описать свои переживания, а используемые методы наблюдения могут быть субъективными. Необходимы методики, сочетающие субъективные и объективные методы исследования. Сложно понять внутренний мир ребенка без учета его субъективного опыта. Применение игровых методов для изучения эмоционального состояния ребенка.

II. Практические проблемы в работе педагога-психолога ДОУ

1. Разрыв между теорией и реальной практикой

Многие психологические теории остаются оторванными от практики работы с детьми дошкольного возраста. Необходимо адаптировать теоретические положения к реальным условиям детского сада, разрабатывать практико-ориентированные методики и технологии. Теория должна быть адаптирована к практике дошкольного образования. Использование методов игровой терапии на основе теоретических знаний о ее влиянии на развитие ребенка.

2. Этические дилеммы в работе с детьми и родителями

Работа педагога-психолога связана с этическими дилеммами: обеспечение конфиденциальности информации, получение информированного согласия родителей, соблюдение интересов ребенка. Необходимо руководствоваться строгими этическими принципами и нормами профессиональной деятельности. Необходимо соблюдение этических принципов в работе с детьми и родителями. Нарушение этики может нанести вред ребенку и подорвать доверие к психологии. Проблема разглашения информации о ребенке без согласия родителей.

3. Ограниченные ресурсы и недостаточное финансирование

К сожалению, психологическая служба в детских садах часто сталкивается с проблемой ограниченных ресурсов: нехватка специалистов, отсутствие современного оборудования, недостаток методических материалов.

Необходимо увеличение финансирования психологической службы в ДОУ. Недостаток ресурсов снижает эффективность психологической помощи. Ограниченное количество коррекционно-развивающих материалов.

4. Проблема профессиональной идентичности и компетенции

Сфера практической психологии привлекает большое количество людей с разным уровнем подготовки. Это приводит к девальвации профессии и снижению качества психологической помощи. Необходимо повышать требования к профессиональной подготовке и сертификации психологов, работающих с детьми дошкольного возраста. Необходимо повышать требования к профессиональной подготовке педагогов-психологов. Некомпетентная психологическая помощь может навредить ребенку. Недостаточная квалификация некоторых специалистов в области детской психологии.

Проблема	Теоретический аспект	Практический аспект
Фрагментация знаний	Отсутствие единой картины детства, разрозненность теорий	Затруднения в интерпретации поведения детей, нет четкой стратегии работы
Редукционизм	Узкий подход, сводящий психику к биологии, недооценка роли социокультурного контекста	Недостаточное понимание причин проблем, ограниченный набор инструментов для работы
Невалидность диагностик	Инструменты не адаптированы к возрасту, неточно измеряют	Ошибочные заключения, неадекватная помощь
Субъективный опыт	Сложность изучения внутреннего мира ребенка, нет объективных методов	Неполное понимание потребностей ребенка, возможные ошибки в работе
Разрыв теории и практики	Теория оторвана от реальности, нет методик, адаптированных к ДОУ	Неэффективность помощи, непонимание теории на практике
Этические дилеммы	Проблемы конфиденциальности, информированного согласия, интересов ребенка	Нарушение прав ребенка, подрыв доверия
Нехватка ресурсов	Недостаток финансирования, мало специалистов, нет материалов	Снижение качества помощи, невозможность реализовать все задуманное
Некомпетентность специалистов	Нет требований к подготовке, низкая квалификация	Некачественная помощь, вред детям

III. Перспективы развития психологической службы в ДОУ

1. Разработка интегративных моделей: создание комплексных моделей, которые учитывали бы разные факторы развития ребенка, а также объединяли знания из разных психологических школ.

2. Развитие практико-ориентированных методик: разработка адаптированных к условиям детского сада диагностических и коррекционно-развивающих методик, основанных на научных знаниях и практическом опыте.

3. Повышение квалификации специалистов: постоянное обучение педагогов-психологов, повышение их профессиональной компетентности в области детской психологии.

4. Внедрение современных технологий: использование современных технологий (компьютеры, интернет, интерактивные игры) в работе с детьми.

5. Развитие партнерства с родителями: активное вовлечение родителей в процесс психологической помощи, создание атмосферы доверия и сотрудничества.

Современная психология сталкивается с рядом сложных проблем, и как педагог-психолог ДООУ, я вижу эти проблемы с особым пониманием. Именно поэтому работа в детском саду является стимулом для постоянного развития и поиска новых подходов в нашей работе. Решение этих проблем возможно только в результате совместной работы научных психологов и практиков, в результате постоянного диалога и сотрудничества. Наша цель – приблизить психологию к нуждам и проблемам конкретных детей, сделать ее понятной и полезной в условиях детского сада, тем самым делая вклад в благополучное развитие каждого ребенка.

ФОРМИРОВАНИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКОЙ

П. В. Обухович

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

Омск, Россия

shkola_poliny@mail.ru

В современном мире развитие памяти и внимания у дошкольников является критически важным для успешной адаптации к школе и усвоения знаний.

Проблема: необходимость поиска эффективных методов развития мнемических способностей у дошкольников.

Предлагаемое решение: ментальная арифметика как перспективный метод развития не только математических, но и когнитивных способностей.

Особенности развития памяти в дошкольном возрасте: преобладание наглядно-образного мышления, важность визуальных и игровых методов.

Роль мнемических способностей: ключевая роль в формировании познавательной активности, речи, воображения и логического мышления. Недостаточное развитие памяти может привести к трудностям в обучении и социальной адаптации.

Сущность ментальной арифметики: методика обучения устному счету, основанная на визуализации чисел и операций на счетах абакус (соробан), требующая активной работы воображения, концентрации и развития памяти.

Эмпирическое подтверждение эффективности: исследования, подтверждающие положительное влияние ментальной арифметики на развитие когнитивных способностей, в частности мнемических (Т. Имберт, Ч. Хуанг, С. Ли, Чжоу Х., Генг Ф и др.).

Описание эмпирического исследования

Проведено на базе БДОУ г. Омска «Центр развития ребенка – детский сад № 100».

Участники: 30 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст 6 лет).

Методики: тест зрительной памяти «Узнавание фигур» (Н. А. Бернштейна), методика «Пиктограмма» (А. Р. Лурия).

Цель: выявление особенностей зрительного запоминания и исследование опосредованного запоминания.

Результаты исследования

Методика Н. А. Бернштейна «Узнавание фигур»: высокий уровень развития зрительной памяти у 23 % детей, средний – у 40 %, низкий – у 37 %.

Методика А. Р. Лурия «Пиктограмма»: очень высокий уровень развития опосредованной памяти у 3 %, высокий – у 20 %, средний – у 57 %, низкий – у 20 %.

Разработанная программа развития мнемических способностей:

- ориентирована на детей старшего дошкольного возраста, занимающихся ментальной арифметикой;

- включает модули разного уровня сложности, направленные на формирование связи между физическим представлением чисел на абакусе и их ментальным образом, а также на переход к ментальным вычислениям.

Содержание программы: освоение арифметических операций с однозначными цифрами с использованием абакуса, упражнения на развитие визуализации и пространственного мышления, техники ментальной визуализации, знакомство с 2-значными и 3-значными числами.

Дополнительные элементы программы: вспомогательные упражнения и игровые задания, направленные на стимуляцию воображения, внимания и мышления.

Важность образовательной атмосферы: формирование благоприятной образовательной атмосферы, способствующей повышению учебной мотивации и психологическому комфорту обучающихся.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Пахтусова

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
пахтусова.art@ya.ru*

В современном обществе непрерывное музыкальное образование становится всё более актуальным. Оно предоставляет возможность взрослым людям реализовать свой творческий потенциал, расширить кругозор и получить новые знания и навыки. Педагогическое сопровождение творческой самореализации взрослых в рамках непрерывного музыкального образования играет важную роль в развитии личности и формировании культурной среды.

Российская система образования отражает то, что формируется в экономической, по литической, социальной и культурной жизни, и определяет формирование перспектив развития общества, являясь одним из стратегических направлений его развития. В процессе изучения текущей ситуации в сфере образования были предложены различные пути решения проблем, а также определены ключевые особенности новой образовательной модели, которые наиболее ярко проявились в концепции непрерывного обучения. Непрерывное обучение можно рассматривать как:

- философско-педагогическую концепцию, согласно которой образование это процесс, охватывающий всю жизнь человека;
- аспект образовательной практики, представляющий ее как целенаправленное непрекращающееся освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы;
- принцип организации образования, образовательной политики [1].

В мировой педагогике понятие непрерывное образование выражается рядом терминов, таких как: «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education), «пожизненное образование» (lifelong education), «пожизненное учение» (lifelong learning), «перманентное образование» (permanent education, 'education permanente), «дальнейшее образование» (further education, Weiterbildung) и др. [2].

Творческая самореализация представляет собой процесс, в котором личность стремится к самовыражению, раскрытию своих способностей и достижению целей в творческой деятельности. Музыкальное образование, в свою очередь, предоставляет широкие возможности для творческой самореализации благодаря разнообразию жанров, стилей и направлений.

Непрерывное музыкальное образование включает в себя различные формы обучения, такие как курсы, мастер-классы, семинары, вебинары,

дистанционное обучение и др. Оно доступно для людей разного возраста и уровня подготовки, что позволяет каждому найти свой путь в музыке.

Педагогическое сопровождение творческой самореализации взрослых в контексте непрерывного музыкального образования включает в себя следующие аспекты:

1. Индивидуальный подход. Каждый человек уникален, поэтому важно учитывать его потребности, интересы и уровень подготовки. Педагог должен создать условия, в которых взрослый сможет раскрыть свой творческий потенциал.

2. Поддержка и мотивация. Взрослые могут столкнуться с различными трудностями на пути к творческой самореализации. Педагог должен оказывать поддержку и мотивировать их, помогать преодолевать препятствия и сохранять интерес к музыке.

3. Разнообразие форм и методов обучения. Для взрослых важно, чтобы обучение было интересным и разнообразным. Педагог должен использовать различные методы и формы работы, чтобы поддерживать интерес к музыке.

4. Создание условий для творчества. Взрослые должны иметь возможность практиковаться в музыке, создавать свои произведения и участвовать в творческих проектах. Педагог должен создавать условия для этого.

5. Сотрудничество с другими педагогами и специалистами. Для успешной творческой самореализации взрослых необходимо сотрудничество с другими педагогами, музыкантами и специалистами в области культуры. Это позволяет создавать совместные проекты и обмениваться опытом.

6. Поддержка в развитии профессиональных навыков. Для некоторых взрослых музыкальное образование может стать профессией. Педагог должен помогать им в развитии профессиональных навыков и поиске работы.

7. Поддержка в развитии социальных навыков. Музыкальное образование также способствует развитию социальных навыков, таких как общение, сотрудничество и командная работа. Педагог должен помогать взрослым в их развитии.

Задачи системы непрерывного музыкального обучения – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека [3].

В качестве фундаментальной основы системы непрерывного музыкального обучения провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адап-

тации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях [4].

В результате исследования было установлено, что педагогическое сопровождение творческой самореализации взрослых в контексте непрерывного музыкального образования является важным аспектом развития личности и раскрытия её творческого потенциала. Это подтверждает необходимость создания условий для творческой самореализации взрослых в процессе непрерывного музыкального образования.

Одним из ключевых аспектов педагогического сопровождения является формирование мотивации к творческой деятельности и поддержка интереса к музыке. Для этого необходимо создавать разнообразные условия для творческой самореализации, такие как мастер-классы, конкурсы, фестивали и другие мероприятия.

Важно также учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого взрослого, чтобы обеспечить наиболее эффективное педагогическое сопровождение. Это может включать в себя разработку индивидуальных образовательных маршрутов, подбор репертуара и методик обучения, а также организацию консультаций и обратной связи.

Исследование показало, что педагогическое сопровождение творческой самореализации взрослых способствует развитию их музыкальных способностей, повышению уровня мотивации и интереса к музыке, а также раскрытию творческого потенциала. Это, в свою очередь, может привести к улучшению качества жизни и повышению уровня удовлетворённости от творческой деятельности.

Таким образом, педагогическое сопровождение творческой самореализации взрослых в контексте непрерывного музыкального образования является важным направлением развития системы образования и культуры. Оно способствует раскрытию творческого потенциала взрослых, развитию их музыкальных способностей и повышению уровня мотивации к творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М., 2000.
2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1998.
3. Мангер Т. Э. Совершенствование системы непрерывной подготовки специалистов культуры и искусства в многоуровневом вузе. Тамбов, 2006.
4. Горовая В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 1995.

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Е. К. Погодина

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь
pogodinaek@mail.ru*

Актуальность исследования проблемы буллинга среди подростков обусловлена ростом агрессии и насилия в образовательной среде [1]. В связи с этим актуальной задачей учреждений общего среднего образования является создание психологически безопасной образовательной среды, которая является обязательным условием нормального развития каждого ребенка. Деятельность педагогических работников должна быть направлена на формирование в учреждениях образования безопасного и психологически комфортного для обучающихся пространства, профилактику конфликтных ситуаций, агрессии и буллинга в среде несовершеннолетних. Учреждение образования как социальный институт призвано обеспечивать психологическую безопасность образовательной среды, которая является обязательным условием эффективной социализации ребенка.

Существует ряд исследований, посвященных проблеме буллинга в учреждениях образования и профилактике насилия в образовательной среде. Психологические особенности участников буллинга изучались Д. Олвесом, К. Ригби, А. А. Бочавер, К. Д. Хломовым, И. С. Коном, В. Р. Петросянц. По мнению авторов, буллинг – это системное насилие, отличительной особенностью которого намеренность насилия и желание агрессора доминировать с целью укрепления своего социального статуса в коллективе. При этом жертва неспособна оказывать сопротивление и теряет контроль над ситуацией.

Исследование факторов и причин буллинга в подростковой среде проводилось в форме анкетирования с помощью онлайн опроса в Google Forms.

В исследовании приняли участие:

- 9 082 учащихся 5–10 классов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь;
- 8 072 родителей (законных представителей) обучающихся;
- 2 018 педагогических работников учреждений общего среднего образования Республики Беларусь.

Анализ результатов исследования показал, что, по мнению большинства подростков, в школе создан благоприятный психологический климат, большинство одноклассников дружат между собой; однако 16,9 % респондентов указали, что в их классе есть один (или несколько) человек, с которыми никто не общается; при этом 8,3 % считают, что их одноклассники заслужили такое к себе отношение; 2,0 % подростков написали, что они

сами из числа «отверженных» и в школе часто испытывают чувство одиночества и тревоги.

Около четверти опрошенных подростков указали, что одноклассники часто ведут себя агрессивно (обзываются, насмеваются, показывают обидные жесты и т. п.), а иногда и травят других. Чаще всего буллинг со стороны сверстников проявляется в виде: обсуждения жертвы за ее спиной (9,9 %), крика (6,6 %), постоянной критики (5,7 %), распространения сплетен (5,6 %), передразнивания жертвы (5,4 %), игнорирования (5,3 %), отвержения (4,9 %), угроз (4,4 %), насмешек над внешностью (3,5 %), отбирания вещей (3,4 %) и др. [2].

Подростки считают, что чаще всего подвергаются травле: те, кто слабее и не могут дать сдачи (49,2 %); те, кто отличается от других (28,4 %); те, кто имеет своё мнение (8,7 %); 6,9 % респондентов затруднились ответить на этот вопрос; 2,6 % подростков указали конкретного человека в своём классе.

На вопрос «К кому ты можешь обратиться за помощью в случае школьного буллинга?», подростки дали следующие ответы: к классному руководителю (69,6 %); к родителям (69,2 %); к другу/друзьям (49,0 %); к учителю (35,7 %); к педагогу-психологу (35,5 %); к педагогу социальному (28,3 %); к завучу школы (28,1 %); к директору школы (27,4 %); к другим родственникам (14,1 %); к старосте класса (11,4 %); мне не к кому обратиться, но мне нужен такой человек (1,3 %); мне не к кому обратиться, но мне никто и не нужен (5,1 %).

Опрос показал, что в учреждениях образования подростки могут подвергаться насилию и со стороны педагогов: 67,9 % респондентов указали, что педагоги кричат на некоторых учащихся; 36,5 % – что педагоги говорят некоторым учащимся, что они глупые, неспособные; 28,4 % – отметили, что сталкивались со случаями унижения и оскорбления педагогами учащихся; 17,6 % – что педагоги угрожают некоторым учащимся; 42,4 % – что педагоги оценивают некоторых учащихся несправедливо.

Несмотря на это, педагоги понимают, что опыт столкновения с насилием оказывает негативное влияние на подростка, формируя устойчивые паттерны поведения. На вопрос о последствиях буллинга для ребенка-жертвы были получены следующие ответы: снижение самооценки и уверенности в себе (87,5 %); уход от общения, замкнутость (86,9 %); повышенная тревожность (81,1 %); разочарование (63,6 %); снижение успеваемости (62,3 %); трудности во взаимодействии с педагогами (36,6 %); трудности в общении с родителями (36,6 %).

Анализ результатов проведенного исследования показал, что не всегда педагогические работники знают, что делать, если они стали свидетелями школьного буллинга. К эффективным способам реагирования на ситуацию буллинга, по их мнению, относятся:

– смена класса/школы;

- приглашение родителей в школу для беседы;
- сообщение о ситуации буллинга администрации школы;
- привлечение специалистов в первую очередь педагога-психолога, социального педагога;
- обращение за помощью в разрешении проблемной ситуации в службу медиации;
- индивидуальные беседы с участниками буллинга;
- разбор ситуации буллинга в классе;
- проведение профилактических бесед, психологических тренингов и просветительских мероприятий со всеми учащимися;
- работа по формированию классного коллектива, создание ситуации успеха для подростков, предоставление возможности проявить себя и заявить о своей значимости и ценности, самоутвердиться социально приемлемыми способами.

Неэффективными способами реагирования на ситуации школьного буллинга педагоги считают: подавление; запугивание; ругань; наказание агрессора; работу по принципу «скорой помощи» – выявили, поругали, забили; совет ребенку, пострадавшему от насилия «Просто не обращай внимания».

На вопрос «Какие действия педагога могут усугубить травлю в классе» были получены следующие ответы: безразличие, равнодушие, бездействие, игнорирование ситуации буллинга в классе, включение в совместную с учащимися травлю (например, подчеркивая негативные стороны учащегося), обвинение жертвы («сам виноват»), противопоставление жертвы другим учащимся («да он лучше всех вас!»), наказание и унижение агрессора и др.

Эффективность образовательного процесса напрямую взаимосвязана с качеством психологической безопасности образовательной среды. В связи с этим необходимо создание системы работы учреждения общего среднего образования по профилактике буллинга в образовательной среде, которая должна включать:

- реализацию антибуллинговой политики;
- обеспечение целенаправленной работы по предупреждению и пресечению проявлений буллинга в образовательной среде;
- формирование личностных компетенций, коммуникативных навыков обучающихся;
- организацию психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) обучающихся;
- внедрение медиативно-восстановительных технологий предупреждения и разрешения буллинга и иных конфликтных ситуаций в среде несовершеннолетних, создание и поддержку эффективной работы школьной службы медиации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Global status report on preventing violence against children. 2020 / World Health Organization. URL: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Global-status-report-on-preventing-violence-against-children-2020.pdf/>. (дата обращения: 02.03.2025).
2. Погодина Е. К. Буллинг в учреждениях общего среднего образования: результаты исследования // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы IX Междунар. науч.-практ. Конф. Памяти М. Ю. Кондратьева. Москва, 15–16 мая 2024 г. М. : Изд-во МГППУ, 2024. С. 522–524.

ОТ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ К ПСИХОПОЛИТИКЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

О. Б. Полякова

*Центр психологии развития
Москва, Россия
pob-70@mail.ru*

Позитивная психология в образовании, направленная на создание среды обучения благоприятной направленности [6] (организации открытости и успешности, повышения учебной мотивации, постановки целей и достижений [3], практики благодарности, развития эмоциональной саморегуляции), способствует: актуализации сильных сторон обучающихся; позитивной оценке ситуаций обучения; противостоянию стрессу [2]; психологической безопасности; развитию благополучия эмоционального вектора, личности обучающихся, оптимизма, позитивного отношения к окружающим, способностей, таланта и уникальных черт; стремлению к решению учебных проблем; управлению собственными эмоциями; усвоению знаний; эмоциональной саморегуляции [11].

Академическое благополучие, понимаемое как состояние безопасности и комфорта, испытываемое обучающимися, включает позитивные отношения с окружающими, удовлетворенность образовательной средой и обучением, эмоциональную стабильность [5] и влияет на академические достижения и успешность, активность обучающихся, дружеские отношения, качество взаимодействия, концентрацию внимания, нивелирование буллинга, депрессии и тревожности [4], поддержку окружающих, преодоление стрессовых ситуаций и учебных трудностей, социальные навыки и связи, стремление к знаниям, упреждение стресса и тревоги, усвоение материала, учебную мотивацию, эмоциональное здоровье [1].

Цель – рассмотреть позитивную психологию в образовании как предиктор психополитики академического благополучия.

Осуществлен мета-анализ 9 научных статей Scopus 2024, ранее не переводившихся на русский язык и не подвергавшихся анализу.

При выявлении применения позитивной психологии в цифровых вмешательствах для обучающихся [13] подчеркивается, что позитивные психо-

логические вмешательства – инструмент поддержания психического здоровья. Результаты позитивных психологических вмешательств классифицированы по показателям благополучия (сострадание, удовлетворенность жизнью, оптимизм, счастье, устойчивость, регуляция эмоций и осознанность эмоций, надежда, осознанность, цель, качество жизни, благодарность, сочувствие, прощение, мотивация и доброта) и неблагополучия (депрессия, тревога, стресс, одиночество и выгорание). Позитивные психологические вмешательства усиливают чувство цели, благодарности и надежды (Hedges $g = 0,555$), сострадание (0,447), позитивное совладание (0,421), результаты, связанные с образом тела (0,238), и предрасположенность к позитивному мышлению (0,304). Позитивные психологические вмешательства снижают когнитивные искажения (Hedges $g = -0,637$), негативные эмоции и настроение (-0,369) и уровень стресса (-0,342).

При изучении влияния игрового обучения на позитивную психологию в среде компьютерного обучения языку в ходе исследования с использованием смешанных методов с участием студентов тайского университета [15] подчеркивается, что участвовали 69 студентов 1-го курса, впервые испытавших геймифицированное обучение в течение 10 недель. Принципы позитивной психологии способствовали повышению мотивации и удовлетворенности обучением и постепенному снижению тревожности из-за элементов соревнования в игровой среде. Наблюдалось усиление взаимосвязей между мотивацией, удовольствием, тревожностью и производительностью.

При исследовании преобразующей роли позитивной психологии в содействии инклюзивному языковому образованию для студентов с особыми образовательными потребностями [8] указывается, что интеграция принципов позитивной психологии (конструкций позитивной психологии) способствует культивированию обогащающих и эффективных сред обучения. Разработан и реализован набор практических стратегий для педагогов, работающих со студентами с особыми образовательными потребностями, по созданию инклюзивных и мотивирующих сред изучения языка. Обращаясь к уникальным особым образовательным потребностям этих студентов на основе анализа потребностей, основанного на теории, необходимо определить позитивные установки и убеждения в изучении языка, что улучшит обучение. Инновационные принципы позитивной психологии влияют на положительные эмоции, мотивацию, благополучие и общие результаты обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

При описании факторов, влияющих на благополучие преподавателей частных языковых центров в Иране, и выводов из позитивной психологии [14] констатируется, что даже перед лицом таких невзгод, как пандемии (COVID-19), преподаватели во всем мире продемонстрировали упорство и стойкость в достижении образовательных целей, преодолении психологического и социального давления в сочетании с проблемами физического здоровья. Сопутствующая патология пандемии и экономическая стагнация

бросают тень на благополучие 100 % преподавателей в Иране. Финансовое давление серьезно влияет на баланс между работой и личной жизнью. Внутренняя мотивация преподавателей и удовлетворение, которое они получали от достижений обучающихся, повысили их благополучие, создавая положительные эмоции. Рекомендации для заинтересованных сторон (методистов, руководителей, родителей и преподавателей) основаны на позитивной психологии, чтобы помочь преподавателям добиться профессионального успеха после пандемии.

При освещении педагогической активности китайских преподавателей через призму культурно-ориентированной позитивной психологии [10] отмечается, что в исследовании реализовано и описано вмешательство, опирающееся на структуру педагогической вовлеченности, основанную на позитивной психологии. Благодаря анализу данных обучения до и после вмешательства 25 преподавателей в университете Южного Китая и обсуждению в фокус-группе обнаружено, что качество их когнитивной вовлеченности, а также качество их эпизодов эмоциональной и поведенческой вовлеченности на практике заметно улучшились. Интенсивное вмешательство посредством теоретически обоснованной структуры вовлечения способствует педагогической приверженности преподавателей когнитивному обучению студентов и психологическому инвестированию в благополучие обучающихся.

При раскрытии позитивного настроя, роли PsyCap в PERMA+4 и позитивной организационной психологии [7] отмечается, что смещение фокуса с традиционных проблемно-ориентированных подходов в поведенческих науках на сбалансированную перспективу привело к появлению позитивного организационного поведения и позитивной организационной науки, подчеркивающих сильные стороны человеческих ресурсов и психологические способности. Использована структура PERMA+4, расширение оригинальной модели Селигмана, включающей физическое здоровье, мышление, рабочую среду и экономическую безопасность наряду с положительными эмоциями, вовлеченностью, отношениями, смыслом и достижениями. Одна из обоснованных конструкций в литературе по позитивной психологии – психологический капитал (PsyCap), используемый для развития позитивного мышления в отношении практик, программ и приложений благополучия.

При рассмотрении императива счастья в позитивной психологии [12] отмечается, что проведено тематическое исследование с учебным курсом по позитивной психологии, преподаваемым в испанском государственном университете. Контент-анализ использовался для объяснения повторяющихся тем и практик этой новой дисциплины позитивности, показывая, как здоровье переопределяется вокруг оси счастья и как счастье становится индивидуальной ответственностью. Все эти измерения – категорическое определение нового типа властных отношений, которые характеризуют XXI в.

При установлении адаптивного и эмоционального опыта преподавателей в контексте достижений искусственного интеллекта и перспектив пози-

тивной психологии [9] констатируется, что результаты 3 этапов полуструктурированных интервью с 10 преподавателями дополнены размышлениями студентов. Эмоциональное взаимодействие зависит от социальных связей и профессионального опыта преподавателей. Подчеркнута необходимость поддержки институциональных систем, которые поощряют положительные эмоции и повышают цифровую грамотность преподавателей. Разработаны целевые позитивные психологические вмешательства, способствующие эффективному сотрудничеству между человеческим и искусственным интеллектами в образовании.

При характеристике понимания академических эмоциональных переживаний студентов магистратуры при написании диссертаций и перспектив позитивной психологии [16] указывается, что написание диссертации – процесс, на который сильно влияют академические эмоции. Магистранты сообщили о переживании 4 различных типов эмоций: позитивные активирующие, позитивные дезактивирующие, негативные активирующие и негативные дезактивирующие. На протяжении всего процесса обучения эмоции студентов претерпевали сложные и динамические изменения, а академические эмоции, испытываемые обучающимися, оказывали различное влияние на процесс их письма. Позитивные психологические вмешательства способствуют развитию эмоциональной устойчивости будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимов А. А. Формирование социальной активности студентов в воспитательной системе вуза в контексте реализации принципов позитивной психологии в образовании // Страховские чтения. 2019. № 27. С. 9–13.
2. Бонкало Т. И., Полякова О. Б. Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2023. № 31 (s2). С. 1197–1201. DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201
3. Герасимова М. П. Непрерывное педагогическое образование: синтез экзистальной философии и позитивной психологии // Журнал Министерства народного просвещения. 2022. № 9 (1). С. 16–24. DOI: 10.13187/zhmnp.2022.9.17
4. Полякова О. Б., Бонкало Т. И. Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период // Здравоохранение Российской Федерации. 2023. № 67, вып. 5. С. 430–435. DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435
5. Полякова О. Б., Бонкало Т. И. Особенности эмоциональных проявлений профессиональных деформаций (выгорания) работников здравоохранения в постковидный период // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2024. № 32 (s2). С. 1154–1159. DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159
6. Шамсиев В. Р., Котунов В. Э., Молодиченко Т. А. Роль позитивной психологии в образовании // Страховские чтения. 2019. № 27. С. 405–412.
7. Donaldson S. I., Villalobos J. Positive mindset: PsyCap's roles in PERMA+4 and positive organizational psychology, behavior, and scholarship 2.0 // Organizational Dynamics. 2024. N 53, Iss. 4. P. 101084. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2024.101084
8. Elleuch D. The transformative role of Positive Psychology in fostering inclusive language education for SEN students // System. 2024. N 127. P. 103545. DOI: 10.1016/j.system.2024.103545
9. Liu Y., Chang P. Exploring EFL teachers' emotional experiences and adaptive expertise in the context of AI advancements: A positive psychology perspective // System. 2024. N 126. Art. 103463. DOI: 10.1016/j.system.2024.103463

10. Ma Y., Han J., Smith S. Exploring Chinese EMI lecturers' pedagogical engagement through the lens of culturally informed positive psychology: An intervention study // System. 2024. N 125. Art. 103444. DOI: 10.1016/j.system.2024.103444
11. Polyakova O. B., Bonkalo T. I. The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations // Health Care of the Russian Federation. 2022. N 66, Part 1. P. 67–75. DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75
12. Romani Rivera A., Gálvez-Mozo A., Tirado-Serrano F. The imperative of happiness in positive psychology: Towards a psychopolitics of wellbeing // New Ideas in Psychology. 2024. N 72. Art. 101058. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2023.101058
13. Saboor S., Medina A., Marciano L. Application of Positive Psychology in Digital Interventions for Children, Adolescents, and Young Adults: Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Trials // JMIR Mental Health. 2024. N 11. P. 56045. DOI: 10.2196/56045
14. Sadeghi K., Pourbahram R. Exploring factors affecting English language teacher wellbeing: insights from positive psychology // System. 2024. N 122. P. 103274. DOI: 10.1016/j.system.2024.103274
15. Waluyo B., Balazon F. G. Exploring the impact of gamified learning on positive psychology in CALL environments: A mixed-methods study with Thai university students // Acta Psychologica. 2024. N 251. P. 104638. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104638
16. Wang X., Yu S., Jiang L. Understanding master's students' academic emotional experiences in thesis writing in EMI settings: A positive psychology perspective // System. 2024. N 124. Art. 103361. DOI: 10.1016/j.system.2024.103361

УПРАЖНЕНИЕ «МОЙ ЦВЕТОК СЧАСТЬЯ» КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С. С. Секисова

МБОУ «Большееланская средняя общеобразовательная школа»

Большая Елань, Россия

E-mail: sedenkovasveta@mail.ru

В современном научном мире понятие «психологическое здоровье» имеет много смысловых трактовок и объяснений. Изучением проблемы психологического здоровья в отечественной психологии занимались В. А. Ананьев, Б. С. Братусь, А. И. Пахальян, Ю. М. Забродин, О. В. Хухлаева, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов и др.

Под здоровьем в общем смысле этого слова, обычно понимается состояние полного физического, духовного и социального благополучия, представленное полнотой жизненных проявлений человека. Здоровье – понятие сложное, поэтому в литературе выделяют физическое, психическое, социальное здоровье. Под психологическим здоровьем, по мнению В. Франкла понимается динамическая совокупность психических свойств личности, которые обеспечивают:

а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом;

б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [1].

Ключевое слово, характеризующее психологическое здоровье, – это гармония – гармония человека с самим собой и с окружающей средой: другими людьми, природой, космосом. В литературе психологическое здоровье человека представляется как система, имеющая три взаимодополняющих и взаимосвязанных друг с другом компонента: потребностно-мотивационный, инструментальный и аксиологический. Потребностно-мотивационный компонент содержит необходимость человека в саморазвитии и принятие ответственности за собственную жизнь. Инструментальный компонент включает в себя владение рефлексией, умением понимать и описывать свои эмоции и чувства и состояния других людей. Аксиологический компонент представлен осознанием ценности своего «Я» и «Я» других людей, что проявляется через позитивное, уважительное и толерантное отношение к себе и окружающему миру [3].

Психологически здоровый человек умеет хорошо адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, несёт ответственность за свою жизнь, стремится к саморазвитию, принимает себя и признаёт уникальность каждого человека, способен выстраивать здоровые отношения с окружающими людьми, обладают навыками эффективного решения проблем, способны преодолевать жизненные неудачи, сохраняя эмоциональное равновесие даже при столкновении с серьезными проблемами.

Арт-терапевтическое упражнение «Мой цветок счастья» [2] обладает рядом положительных характеристик в процессе формирования психологического здоровья участников образовательного процесса, среди них:

- снятие нервно-психического напряжения моделирование положительного психоэмоционального состояния за счёт рисования и взаимодействия с цветом;
- осознание своих положительных качеств и формирование позитивного отношения к себе;
- актуализация личностных ресурсов и развитие навыка давать себе поддержку в сложных ситуациях.

В ходе упражнения человеку предлагается представить себя в образе цветка (рис.). Посмотреть на лепестки и записать на них положительные утверждения или качества, которые человек может сказать о себе. Например, я хороший друг или у меня доброе сердце и т. д.

Далее человеку предлагается вспомнить, что помогает цветам расти. Это дождь. На каплях дождя необходимо записать вещи, которые помогают человек чувствовать себя лучше, например, чтение книг, принятие душа, прослушивание любимой музыки и т. д.

После необходимо перейти к корням. Корни – это основа, это то, что делает цветок сильным. Человеку же придают силы его близкие люди. Человеку предлагается вспомнить и записать людей, которые могут поддержать его в трудную минуту и к кому он может обратиться за помощью.



Рис. Рабочий лист к упражнению «Мой цветок счастья»

После перечисленных шагов завершить упражнение предлагается раскрашиванием цветка по собственному желанию.

В зависимости от ситуации после того как человек закончит раскрашивать цветок можно провести беседу спрашивая о том, какие чувства наполняли человека в процессе работы? Получилось ли получить удовольствие от работы? Какие части работы вызывают особенную радость? Есть ли в работе части, которые бы хотелось переделать, усовершенствовать? Что важного хочется сказать о получившемся рисунке?

Данное упражнение рекомендуется применять в работе с детьми и подростками. Но также не менее эффективно оно будет при работе со взрослыми участниками образовательного процесса.

Психологическое здоровье – структура динамическая и постоянно изменяется. Чтобы человеку сохранить своё психологическое здоровье нужно придерживаться простых правил: окружать себя положительными людьми, позитивно относиться к жизни и стремиться к саморазвитию, развивая в себе желание двигаться вперёд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ельникова О. Е., Меренкова В. С. Психология здоровья : учеб. пособие. Елец : Елец. Гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2015. 122 с.
2. Практические инструменты групповой и индивидуальной работы педагога-психолога (психолога в сфере образования) с детьми и подростками: рабочая тетрадь слушателя дополнительной профессиональной программы повышения квалификации / авт.-сост. Чурсинова О. В. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2023. 29 с.
3. Полякова О. Б., Бонкало Т. И. Психологическое здоровье: дайджест. М. : НИИОЗММ ДЗМ, 2023. URL: <https://niiroz.ru/moskovskaya-medsina/izdaniya-nii/daydzhest-meditsinskiy-turizm-ieksporthmeditsinskikh-uslug/>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ИЗ ДЕТСКОГО САДА В ШКОЛУ

Д. В. Соболева

*МБОУ г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа № 21 им. Ю. А. Гагарина»
Иркутск, Россия
sobolevad@inbox.ru*

В течение многих лет проблема психолого-педагогического сопровождения школьников на этапе перехода из дошкольного учреждения в начальную школу является актуальной и требует своего решения. Это связано с благополучием обучения детей и потребностью принимать во внимание их особенности адаптации к школьной среде.

Первый год обучения представляет собой особенно сложный период для ребенка. В это время происходит перестройка его привычного образа жизни: он адаптируется к новым социальным условиям, взаимодействует с незнакомыми взрослыми и сверстниками, осваивает новую деятельность. Наблюдения за первоклассниками показывают, что процесс психологической адаптации проходит у них по-разному. Большинство детей успешно адаптируется в течение первых двух месяцев, что выражается в том, что они лучше узнают своих одноклассников, привыкают к коллективу и находят друзей. У таких детей наблюдается позитивное отношение к учебе, хорошее настроение, а также желание посещать школу и выполнять требования учителя без особых усилий.

Однако некоторым первоклассникам требуется большее количество времени, чтобы привыкнуть к новой школьной атмосфере. На протяжении первого полугодия они могут предпочитать игру учебной деятельности, не сразу следовать указаниям учителя и часто решать конфликты со сверстниками неконструктивными способами (например, драками, плачем или капризами). У таких детей также могут возникнуть трудности с усвоением учебной программы. В каждом классе есть и такие дети, которые сталкиваются с серьезными проблемами в учебе, а также с болезненной и длительной адаптацией. Эти дети часто проявляют негативное поведение, испытывают устойчивые отрицательные эмоции и не желают учиться или посещать школу. Из-за этого их часто избегают одноклассники, что вызывает у них протестные реакции: они могут провоцировать конфликты и мешать учебному процессу.

Проблема преемственности в воспитании и обучении имеет множество аспектов. В связи с этим на этапе перехода детей из детского сада в школу крайне важно сопровождение ребёнка. Психолого-педагогическое сопровождение этого перехода осуществляется в рамках нашей школьной программы, направленной на обеспечение преемственности между дошкольным и общим школьным образованием под названием «Шаги».

Цель программы заключается в создании единой ключевой концепции, которая способствует обучению, развитию и воспитанию, а также обеспечивает согласованность и связь всех составляющих методической работы. Это включает в себя создание преемственных связей, которые объединяют обучение и воспитание детей в единый педагогический процесс.

Программа основывается на объединённой методической, организационной, психодиагностической и коррекционно-развивающей базе. Для её реализации была создана «Школа будущего первоклассника», результатом работы которой является безболезненная и быстрая адаптация детей к условиям школьного обучения.

Преемственность требует учета психологических и возрастных особенностей детей, а также их ведущего типа деятельности, что способствует снижению психологических трудностей в период адаптации. Переход из детского сада в школу считается наиболее сложным этапом, поэтому необходимо тесное сотрудничество между этими смежными звеньями системы образования, что требует проведения комплексных мероприятий для решения проблем адаптации и преемственности.

Сопровождение детей в подготовительный дошкольный период осуществляется по следующим направлениям:

Работа в детском саду включает в себя:

- Психологическую профилактику (знакомство психолога с дошкольниками, посещение занятий в подготовительных группах в детском саду).
- Диагностическую деятельность, направленную на:
 - оценку уровня интеллектуального развития, произвольности, особенности личностной сферы (экспресс-диагностика Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко для подготовительной группы);
 - определение психологической готовности детей в возрасте 6–7 лет к школьному обучению (с использованием теста Керна-Йерасека и собеседование);
 - оценку уровня мотивации (анкета Н. Г. Лускановой);
 - проверку продуктивности и устойчивости внимания (методика «Найди и вычеркни»);
 - определение общей ориентации в окружающем мире и объема знаний;

Результаты диагностического обследования фиксируются в протоколах и для каждого воспитанника заполняется карта развития.

- Коррекционную и развивающую работу.

На основе результатов диагностики проводится индивидуальная и групповая работа, направленная на коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, коррекцию отклоняющегося поведения, адекватной самооценки ребёнка и коммуникативных навыков, а также подготовку детей к школе.

Проведение «Школы будущего первоклассника» в нашем учебном заведении с детьми, которые собираются стать первоклассниками, включает в себя несколько основных направлений:

Психологическая профилактика, включающая знакомство с детьми и посещение занятий в школе.

Психологическое исследование будущих первоклассников, которое включает:

- оценку их общего восприятия окружающего мира и уровня знаний;
- определение готовности детей 6–7 лет к учебе в школе с помощью теста Керна-Йерасека и беседы.

Проведение занятий в «Школе будущих первоклассников», направленных на формирование готовности к обучению.

Работа с первоклассниками в школе включает:

- Психологическую профилактику, которая включает знакомство с первоклассниками и посещение их уроков.
- Психологическое исследование, которое включает:
 - исследование ориентации в пространстве с помощью методики «Графический диктант» Д. Б. Эльконина;
 - оценку готовности детей 6–7 лет к школьному обучению;
 - оценку общего восприятия окружающего мира и уровня знаний;
 - изучение мотивации к обучению с помощью анкеты Н. Г. Лускановой;
 - выявление детей, испытывающих трудности в адаптации, через наблюдение и анкеты для родителей и педагогов.

Результаты проведенной диагностики фиксируются в протоколах, и для каждого первоклассника создается карта развития.

- Проводится ПМПк (первичное обследование учащихся первого класса для выявления детей «группы риска»).
- Организуются групповые и индивидуальные коррекционные и развивающие занятия для первоклассников.

Сотрудничество между дошкольными учреждениями, школой и семьями, является важной частью работы по преемственности, способствующей всестороннему развитию ребенка. Для достижения этой цели необходима согласованная работа педагогов и родителей: все положительное, что может дать семья (забота, внимание и любовь), должно быть поддержано детским садом и начальной школой, и наоборот – все полезное, что ребенок получает в дошкольном учреждении и школе, должно продолжаться в семье. Это позволит улучшить качество воспитания и обучения в школе, а также подготовку к школе в детском саду, преодолевая разрыв между семьей, детским садом и школой, который мешает правильному развитию ребенка.

- Сотрудничество между детским садом, семьей и школой осуществляется через различные формы работы, включая общие родительские собрания в детских садах и «Школе будущего первоклассника». Совместные встречи с родителями будущих первоклассников играют важную роль: ро-

дители имеют возможность познакомиться с учителями, получить советы и задать волнующие их вопросы, так как переход ребенка на новую ступень развития часто вызывает больше беспокойства у родителей, чем у самих детей. Происходит свободный обмен мнениями, что способствует снижению уровня тревожности.

- Организуются лекции для родителей на темы: «Психологическая готовность детей 6–7 лет к школьному обучению» и «Адаптация первоклассников». В рамках этих мероприятий родители могут ознакомиться с результатами диагностического обследования своих детей.

Для более глубокого понимания детей, их особенностей и проблем, проводится диагностика родителей будущих первоклассников.

- анкета для родителей «Ваш ребенок скоро станет школьником»;
- анкета для родителей «Готов ли ребенок к школе?»;
- тест для родителей будущих первоклассников.

- Психолого-педагогические консультации, охватывающие широкий спектр тем. Одной из ключевых проблем является выбор школы, а также уровень готовности ребенка к школе и развития, замкнутость, гиперактивность и застенчивость.

- Открытые занятия в «Школе будущего первоклассника» дают возможность родителям наблюдать за своим ребенком и ознакомиться с требованиями конкретного учителя и школы.

Проблема преемственности может быть эффективно решена посредством активного взаимодействия между детским садом, школой и родителями. Лишь заинтересованность всех участников процесса обеспечит плавный и успешный переход ребенка из детского сада в начальную школу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Генезис, 2000. 298 с.
2. Ивакина Е. А. Особенности психологического сопровождения детей в рамках взаимодействия дошкольного отделения – начальной школы // Молодой ученый. 2016. № 1.
3. Лусканова Н. Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог. 2001. № 9.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М. : Владос, 1999. 384 с.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. В. Суханов, Л. Д. Дубровская, М. Ю. Кузьмин

ФГБОУ ВО «Иркутский Государственный университет»

Иркутск, Россия

s. a. V. psy@mail.ru

Внимание, будучи ключевым когнитивным процессом, играет центральную роль в познавательной деятельности человека, особенно в младшем школьном возрасте (6–11 лет). Данный возрастной период характеризуется критически важным переходом от доминирования непроизвольного внимания, обусловленного яркими внешними стимулами и интересами, к формированию произвольного внимания, необходимого для успешного освоения учебной программы. Именно развитие произвольного внимания определяет успешность учебной деятельности, эффективность приобретения знаний, качество выполняемых заданий и продуктивность работы в целом. Слабо развитое внимание может стать серьезным препятствием в обучении, приводя к снижению успеваемости, трудностям в усвоении материала и формированию негативного отношения к школе. Так, Н. А. Хохловым и Е. Д. Словенко установлено, что ведущим предиктором неуспеваемости в 1–4-х классах является недоразвитие внимания [6]. Об актуальных тенденциях развития внимания у младших школьников свидетельствует ряд исследований отечественных и зарубежных авторов, в которых показано, что достаточно велико число детей, имеющих результаты развития внимания ниже нормы [1; 8]. Например, Tremolada M., Taverna L., Bonichini S., изучив 105 детей в возрасте 6–10 лет, посещающих начальную школу, обнаружили, что часть результатов имеют более низкий уровень по сравнению с итальянскими нормами развития внимания по тесту КіТАР. В исследовании О. Е. Гроголевой, выборку которого составили 54 обучающихся 4-х классов в возрасте 10–11 лет, также было обнаружено, что количество учащихся с низкими показателями концентрации и устойчивости внимания превышает число учащихся с показателями в норме и выше. Это свидетельствует, что у большинства младших школьников недостаточно сформированы и развиты такие свойства внимания, как концентрация и устойчивость.

Выявлен ряд факторов развития свойств внимания. Важным фактором в развитии свойств внимания у младших школьников являются школьные достижения и систематическое обучение [9]. Также ресурсом для развития устойчивости, распределения и объема внимания является мотивация. Например, в исследовании М. Л. Чаркова данные свойства усиливаются в связи с мотивационным воздействием [8]. В исследовании О. Е. Гроголевой с коллегами, посвященном факторам развития внимания у младших школьников, обнаружено, что устойчивость внимания младших школьников

обратным образом взаимосвязана с тревожностью матери за ребенка и с ее удовлетворенностью отношениями с ним, а также имеет прямую взаимосвязь с эмоциональной близостью с детьми. Переключаемость внимания имеет прямую взаимосвязь с эмоциональной близостью ребенка к матери и обратную взаимосвязь с тревожностью. Концентрация внимания имеет обратную взаимосвязь с удовлетворенностью матери отношениями с ребенком [1].

Значимый вклад в изучения внимания внесли С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Добрынин, И. В. Страхов, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский. Разные исследователи, такие как С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Добрынин и И. В. Страхов, рассматривают внимание как сторону других психических функций, не имеющую собственного содержания. В противовес этому, П. Я. Гальперин рассматривал внимание как внутреннее действие контроля, наполненное собственным оригинальным содержанием [3]. Анализ исторических аспектов изучения внимания, в частности работ Л. С. Выготского, подчеркивает роль социокультурного контекста и внешнего руководства в формировании произвольного внимания у детей [3]. Опора на данные теоретические подходы позволяет глубже понять природу внимания и разработать эффективные методы его развития.

Практическая актуальность исследования обусловлена кардинальной сменой образа жизни ребенка при поступлении в школу и необходимостью быстрой адаптации к новым требованиям учебной деятельности. В младшем школьном возрасте доминирует непроизвольное внимание, основанное на ориентировочном рефлексе, что затрудняет сосредоточение на «неинтересном» материале. Однако при грамотном педагогическом подходе происходит интенсивное развитие произвольного внимания, которое связано с формированием волевых качеств и общим умственным развитием ребенка. Произвольное внимание становится важным приобретением личности на данном этапе онтогенеза, так как оно обеспечивает способность к целенаправленной, организованной деятельности.

Развитие внимания у младших школьников напрямую связано с формированием их познавательной активности, мотивационной сферы и волевых качеств. Успешное развитие произвольного внимания способствует повышению успеваемости, улучшению памяти, точности восприятия и эффективности мыслительной деятельности. Однако этот процесс требует значительных усилий со стороны педагогов, которые должны использовать различные методы и приемы для поддержания интереса и сосредоточенности учащихся.

В связи с вышесказанным целью настоящего исследования является разработка и апробация программы, направленной на развитие внимания у младших школьников. Гипотеза исследования заключается в том, что систематическое применение специальных упражнений и методик способствует развитию внимания у детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 16 учащихся младших классов (7–9 лет),

которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Исследование проводилось в формате формирующего эксперимента. На первом этапе осуществлялась входная диагностика. На втором этапе проводилось экспериментальное воздействие. Третий этап содержал в себе выходную диагностику и анализ полученных результатов. В качестве основного диагностического инструмента был выбран **тест Пьерона-Рузера**, который позволяет оценить ключевые характеристики внимания, такие как устойчивость, концентрация и переключаемость.

Организация занятий проводилась комплексно и систематически с 29.01.2025 по 10.02.2025 в будние дни. Программа состояла из 9 занятий длительностью в 30 минут. Структура занятия включала в себя 5 методик, которые постоянно проводились в следующей последовательности:

1. Нейрогимнастика: комплекс упражнений, направленных на активацию различных отделов головного мозга, улучшение межполушарных связей и сенсомоторной интеграции. Эти упражнения способствуют развитию когнитивных функций, включая внимание.

2. Корректурные пробы: направлены на развитие устойчивости и концентрации внимания, избирательности и нейромоторной координации. Эта методика требует от ребенка длительного сосредоточения на монотонной задаче, что способствует развитию способности игнорировать отвлекающие факторы. Корректурные пробы были выбраны благодаря их способности развивать устойчивость и концентрацию внимания, а также улучшать избирательность и моторные навыки.

3. Таблицы Шульте: способствуют увеличению объема внимания, скорости зрительного поиска и переключаемости. Регулярное выполнение заданий с таблицами Шульте помогает детям удерживать в поле зрения большее количество объектов и быстрее обрабатывать информацию.

4. Тест Струпа: направлен на развитие избирательности внимания, скорости переключения и когнитивной гибкости.

5. Развивающие игры: использовались для повышения мотивации и вовлеченности учащихся. Игровой формат делает занятия более интересными и увлекательными, что положительно влияет на эмоциональный настрой и результативность обучения.

Для анализа результатов исследования были рассмотрены данные контрольной и экспериментальной групп, полученные на начальном и конечном замерах. Для оценки значимости изменений в показателях внимания до и после проведения программы был использован **Т-критерий Вилкоксона**. На начальном замере средний балл контрольной группы составил **6,75**. На конечном замере средний балл увеличился до **7,25**. Средний балл вырос на **0,5**, что указывает на незначимое улучшение показателей внимания ($T = 10, p > 0,05$). На начальном замере средний балл экспериментальной группы составил **7,25**. На конечном замере средний балл увеличился до **8,75**. Средний балл вырос на **1,5**, различие значимо

($T = 1$, $p \leq 0,01$). Это подтверждает, что показатели после проведения занятий значимо превышают показатели до них.

Проведенное исследование, направленное на развитие внимания у младших школьников, подтвердило поставленную гипотезу и выявило важные аспекты организации развивающих мероприятий. Улучшение показателей внимания в экспериментальной группе свидетельствует об эффективности разработанной программы, а также о том, что именно проведение составленной программы занятий обеспечило развитие внимания у младших школьников.

Перспективы данного исследования заключаются в возможности дальнейшего углубления и расширения изучения развития внимания у младших школьников, а также в разработке новых методик и программ, направленных на его улучшение. В будущем целесообразно провести более масштабные исследования с увеличением выборки и продолжительности эксперимента, чтобы уточнить долгосрочное влияние подобных программ на развитие внимания и успеваемость учащихся. Также важно учитывать индивидуальные особенности детей, разрабатывая дифференцированные подходы к развитию внимания, что позволит повысить эффективность образовательных стратегий и способствовать гармоничному психическому развитию младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологические и социальные факторы развития свойств внимания у младших школьников / О. Ю. Гроголева, К. Н. Белогай, Ю. В. Борисенко, М. Л. Симкин // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. № 4 (24). С. 263–268. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-sotsialnye-factory-razvitiya-svoystv-vnimaniya-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. М.: Тривола, 1995. 347 с.
3. Психология внимания / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. 858 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
5. Страхов И. В. Воспитание внимания школьников. М.: Просвещение, 2000. 128 с.
6. Хохлов Н. А., Словенко Е. Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neypsichologicheskie-prediktory-shkolnoy-neuspevaemosti> (дата обращения: 12.02.2025).
7. Чаркова М. Л. Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации. Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8, № 2. С. 26–33. EDN: HSRMKP
8. Tremolada M., Taverna L., Bonichini S. Which factors influence attentional functions? // Behavioral Sciences. 2019. Vol. 9, N 1. <https://doi.org/10.3390/bs9010007>
9. Zevenbergen A. A., Ryan M. M. Gender differences in the relationship between attention problems and expressive language and emerging academic skills in preschool-aged children // Early Child Development and Care. 2010. Vol. 180, N 10. P. 1337–1348. <https://doi.org/10.1080/03004430903059292>

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Шаврей

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

shavrei@yandex.ru

В условиях модернизации дошкольного образования, повышения требований со стороны общества к личности работников дошкольного образования, проблема сохранения их психологического здоровья, развития стрессоустойчивости является актуальной [1]. В качестве факторов, способствующих повышению стрессоустойчивости, является использование адаптивных копинг-стратегий, которые помогают работникам дошкольного образования эффективно разрешать проблемные ситуации. На подтверждение данного предположения и направлено наше исследование.

Цель исследования: выявить характер взаимосвязи копинг-стратегий и стрессоустойчивости работников дошкольного образования.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Санаторный детский сад № 3 г. Наровли». В исследовании приняли участие 50 работников дошкольного образования в возрасте от 20 до 54 лет.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман (в адаптации Л. И. Вассермана), Бостонский тест на стрессоустойчивость Л. Миллера, Д. Смит (в адаптации Ю. В. Щербатых). В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Спирмена.

В ходе корреляционного анализа выявлены следующие виды взаимосвязей копинг-стратегий и стрессоустойчивости работников дошкольного образования:

– коэффициент корреляции копинг-стратегии «конфронтация» и стрессоустойчивости составил $r = -0,481$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь двух параметров. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем выше степень использования копинг-стратегии «конфронтация», тем ниже уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования, и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «конфронтация», тем выше уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования;

– коэффициент корреляции копинг-стратегии «бегство – избегание» и стрессоустойчивости составил $r = -0,504$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь двух параметров. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем выше степень исполь-

зования копинг-стратегии «бегство – избегание», тем ниже уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования, и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство – избегание», тем выше уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования;

– коэффициент корреляции копинг-стратегии «планирование решения проблемы» и стрессоустойчивости составил $r = 0,612$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем выше степень использования копинг-стратегии «планирование решения проблемы», тем выше уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования, и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «планирование решения проблемы», тем ниже уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования;

– коэффициент корреляции копинг-стратегии «положительная переоценка» и стрессоустойчивости составил $r = 0,424$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем выше степень использования копинг-стратегии «положительная переоценка», тем выше уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования, и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «положительная переоценка», тем ниже уровень стрессоустойчивости работников дошкольного образования.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить взаимосвязь копинг-стратегий и стрессоустойчивости работников дошкольного образования. В ходе корреляционного анализа выявлена взаимосвязь обратного характера между использованием неконструктивных копинг-стратегий «конфронтация» и «бегство – избегание» и стрессоустойчивостью, взаимосвязь прямого характера выявлена между использованием таких адаптивных копинг-стратегий, как «планирование решения проблемы», «положительная переоценка» и стрессоустойчивостью работников дошкольного образования.

Это значит, что работники дошкольного образования, которые при столкновении с трудными ситуациями прибегают к адаптивным копинг-стратегиям «планирование решения проблемы», «положительная переоценка», более стрессоустойчивы. Они адекватно реагируют на стрессовые факторы, не склонны к усложненному восприятию стрессовых ситуаций, обладают навыками конструктивных способов совладания со стрессом. Работники четко определяют цели и пути достижения, умеют и стремятся рационально распределять время, могут долгое время работать с большим напряжением сил. Неожиданности, как правило, не выбивают из колеи. Они уверены в себе, сильные потрясения воспринимают как урок в жизни и включают механизмы самооценки и значимости, умеют проявлять свои сильные стороны и быстро восстанавливать свое психическое состояние. Они спо-

койно относятся к событиям, происходящим вокруг. Для них характерно спокойное отношение к жизни, профессиональной деятельности, отсутствие страха перед будущим, стараются отгонять от себя мысли о возможных неприятностях и проблемах.

Работники дошкольного образования, которые при столкновении с трудными ситуациями прибегают к неадаптивным копинг-стратегиям «конфронтация», «бегство – избегание», менее стрессоустойчивы. Они более уязвимы к стрессу, чувствительности к нагрузкам. Излишне переживают за события, происходящие вокруг, пессимистичны. Для них характерен страх перед будущим. Очень часто их посещают мысли о возможных неприятностях и проблемах. У них наблюдается беспокойный сон, тенденция акцентировать внимание в жизни в основном на негативных сторонах. Также они указывают, что уровень стресса в их жизни в последнее время значительно увеличился.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпухина О. В. Характер стрессоустойчивости у воспитателей дошкольных учреждений // Молодой ученый. 2019. № 51. С. 460–462.

ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКИХ САДОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. Г. Щукина

*ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края»
Чита, Россия
elena.shykina@yandex.ru*

Исследование образовательной среды детских садов и ее психологической безопасности актуально для снижения имеющейся в настоящее время текучки кадров в дошкольном образовании, повышения его экономического престижа. Система дошкольного образования, удовлетворяющая потребности детей, их родителей и воспитателей, станет более экономически стабильной, если все ее субъекты будут более благополучны, а среда вокруг них – более безопасной, творческой, продуктивной.

Проблема оценки качества связана в первую очередь с определением критериев и показателей эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность [4]. Главными направлениями оценки качества дошкольного образования выступают мониторинги свойств образовательной среды, которые содержательно направлены в основном на то, чтобы определить способность детских садов к быстрой адаптации к меняющимся требованиям со стороны государства и общества, к преемственности в отношении других ступеней образования, к вариативности в зависимости от

пожеланий потребителей образовательных услуг, к интегрированности структур внутри среды, к открытости и дружелюбности среды [1; 2; 5].

Для мониторинга психологической безопасности образовательной среды детских садов г. Читы было организовано и реализовано констатирующее исследование. Базами исследования выступили 12 дошкольных образовательных учреждений г. Читы.

Была применена модифицированная для детских садов методика оценки образовательной среды В. А. Ясвина «Экспертиза образовательной среды». Опишем особенности и процедуры проведения экспертной оценки образовательной среды детских садов по методике В. А. Ясвина [6].

Экспертиза проводилась как внешними экспертами, так и группой субъектов образовательной среды детских садов. В каждую группу экспертов по каждому детскому саду входили: 1) 1 психолог-эксперт, не работающий в данном конкретном детском саду (психолог другого детского сада, психолог-преподаватель университета, обладающий специальными знаниями и квалификацией для проведения экспертной оценки детских садов); 2) 3 члена родительских комитетов; при этом все родители, вошедшие в экспертные группы, являются активными участниками образовательного процесса, имеют достаточно сведений о том, как ведется работа в данном детском саду, и их дети посещают данный детский сад не менее двух лет; 3) 2 воспитателя обследуемого детского сада (добровольцы из числа опытных работников с педагогическим стажем не менее 10 лет); 4) 1 работник отдела образования / управления образования города, округа или области, обладающий специальной квалификацией в области дошкольного образования.

Таким образом, численный состав экспертной группы для каждого детского сада составлял 7 чел., и описанный состав экспертных групп позволяет преодолеть типичный недостаток рефлексии, характерный для субъектов образовательной среды при ее внутреннем аудите [3].

Экспертная группа работала не одновременно: выделялись удобные для всех экспертов дни и часы для изучения документации, которую предоставляли детские сады. В среднем от момента получения экспертного задания до получения итоговых оценок экспертов проходило две недели. Внутри экспертных групп оценки в итоге не разделялись на оценки родителей и внешних экспертов – производилось усреднение оценок для получения одного итогового балла по каждому показателю.

В результате применения экспертной методики оценки образовательной среды детских садов по В. А. Ясвину были получены следующие результаты (табл.).

Если описывать усредненные показатели образовательной среды по В. А. Ясвину, то в обследованной выборке детских садов она обладает следующими чертами.

Таблица

Результаты экспертной оценки образовательной среды детских садов по В. А. Ясвину

Параметры образовательной среды	Средние (ед.)	Min (ед.)	Max (ед.)	Размах средних
Широта	3,8	3,3	4,1	0,8
Интенсивность	4	3,1	4,4	1,3
Осознаваемость	3,1	2,6	3,7	1,1
Обобщенность	7,2	5,5	8,1	2,6
Эмоциональность	4,2	4,0	4,8	0,8
Доминантность	6,4	4,8	7,1	2,3
Когерентность (согласованность)	3,6	2,2	4,5	2,3
Социальная активность	4,2	2,8	5,0	2,2
Мобильность	3,2	2,6	3,9	1,3
Устойчивость	8	6,1	8,8	2,7

Образовательная среда характеризуется весьма средней широтой, т. е. среда воспринимается невыразительной, лишенной больших возможностей. Такие показатели не стимулируют ее участников к более высокой активности или свободному формированию и выражению своего мнения.

Средний показатель интенсивности указывает на то, что образовательная среда работает менее интенсивно, чем это заявляется, развивающее воздействие на воспитанников во всех видах деятельности, по мнению экспертов, могло бы в среднем быть выше. На практике имеет место несоответствие смоделированных и реализованных условий образовательной деятельности, в относительно малой степени представлены интерактивные формы и методы образовательной деятельности.

Образовательная среда оказалась невыразительной с точки зрения осознанности, т. е. субъекты среды довольно плохо осознают свою причастность к образовательной культуре детского сада, часто ограниченно понимают свои профессиональные функции (не видят их на уровне миссии, а воспринимают чисто функционально). Низок уровень осведомленности об учебном заведении, психологическое присвоение символики.

Образовательная среда детских садов показала высокую обобщенность: в большинстве детских садов имеется слаженный коллектив, разделяющий обобщенные функции.

Эмоциональность образовательной среды детских садов показалась экспертам средней с учетом того, что весь образовательный процесс в детских садах построен на эмоциональном взаимодействии с детьми. Педагоги делятся своими проблемами с коллегами, довольно теплы с детьми и дружелюбны с родителями воспитанников, но по ожиданиям экспертов этот показатель ниже, чем мог бы быть.

Доминантность образовательной среды ДОУ довольно высока: в сущности эксперты зафиксировали, что важнее детского сада для детей и воспитателей только семья, и это значит, что детский сад является очень мощ-

ным фактором развития для обследованных участников образовательного процесса.

Эксперты оценили когерентность образовательной среды как среднюю, а это значит, что детские сады не всегда вписываются в жизнь воспитанников и их семей так, как тем хотелось бы. Низок показатель социальной интеграции.

Социальная активность образовательной среды детских садов на среднем уровне, т. е. эксперты оценили созидательный социальный потенциал среды оценивается довольно скептически, отметив, что в детских садах недостаточно отмечаются успехи воспитанников, социальное развитие смещено в сторону патриотического и культурно-этнического, часто излишне поощряются отношения конкуренции между детьми.

Образовательная среда, по мнению экспертов, маломобильна, т. е. новые цели и задачи образовательного процесса часто принимаются ею с трудом, и она довольно ригидна в отношении изменений.

Экспертиза показала высокую устойчивость образовательной среды. Вероятно, это связано с тем, что все участвовавшие в исследовании детские сады существуют не менее 10–15 лет, имеют свою историю и корпоративную культуру.

Таким образом, мониторинг показал, что в большинстве детских садов образовательная среда характеризуется устойчивостью, обобщенностью, доминантностью. Образовательной среде читинских детских садов по результатам экспертной оценки чаще всего не хватает широты, осознанности, интенсивности и эмоциональности, что должно являться основанием для специальной работы по психологическому сопровождению всех субъектов этой среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования. 2012. № 4. С. 52–63.
2. Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А. Основы разработки системы мониторинга качества дошкольного образования // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 81–85.
3. Мириманова М. С. Модель экспертизы психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // Вестник ВятГУ. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-ekspertizy-psihologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy-doshkolnogo-obrazovatelnoy-uchrezhdeniya> (дата обращения: 12.05.2023).
4. Поданёва Т. В. Оценка эффективности деятельности дошкольной образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-deyatelnosti-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 10.07.2023).
5. Цымбулова М. С. Методика оценки качества деятельности дошкольного образовательного учреждения // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 1, Экономика и управление. 2019. № 2 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-kachestva-deyatelnosti-doshkolnogo-obrazovatelnoy-uchrezhdeniya> (дата обращения: 10.07.2023).
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

К. С. Баранчук

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

kseniabaranchuk@yandex.ru

Кадетские классы в общеобразовательных школах представляют собой специализированные учебные группы с военно-патриотическим уклоном. Они создаются на основе многовековых традиций в отечественном военном образовании для обучающихся, склонных к военно-спортивной подготовке с целью воспитания дисциплинированных, ответственных и патриотически настроенных граждан, а также подготовки молодежи к службе в вооруженных силах или других силовых структурах [3]. Для многих подростков, особенно тех, кто интересуется военным делом или стремится к дисциплинированному образу жизни, кадетские классы становятся отличной возможностью реализовать свои интересы [1]. В последние годы кадетские классы становятся все более популярными, что связано с их уникальной образовательной программой и особым подходом к воспитанию учащихся [4].

Кадетские классы отличаются от обычных школьных классов рядом особенностей. Во-первых, основной акцент в них делается на военно-патриотическое воспитание. Учащиеся изучают основы военного дела, историю России, а также участвуют в мероприятиях, связанных с военно-патриотической тематикой, таких как парады, встречи с ветеранами и военно-спортивные игры. Во-вторых, в программу обучения кадетов включены дисциплины, которые не изучаются в обычных классах. Это строевая подготовка, основы военной службы, огневая подготовка и другие специализированные предметы. [5]. Третьей важной особенностью кадетских классов является повышенное внимание к физической подготовке. В расписании кадетов предусмотрены дополнительные занятия по физической культуре, спортивные соревнования и военно-спортивные игры. Кроме того, в кадетских классах особое внимание уделяется дисциплине и коллективной рабо-

те. Учащиеся носят форму, соблюдают строгий распорядок дня и учатся работать в команде [6].

Благодаря своей уникальной образовательной программе и воспитательной направленности, кадетские классы становятся все более популярными среди школьников и их родителей. Однако, несмотря на их широкое распространение различные психолого-педагогические аспекты кадетского образования изучены пока еще недостаточно, в частности не исследованы особенности мотивационная сфера учащихся кадетских классов.

Мотивация учащихся в кадетских классах представляет собой сложный и многогранный процесс, который включает в себя как внутренние, так и внешние стимулы, направленные на достижение успехов в учебе, дисциплине и воспитании [2]. В связи с этим исследование мотивации учащихся кадетских классов является важным направлением, которое поможет не только повысить учебные достижения учащихся, но и содействовать их полноценному развитию как граждан и будущих защитников своей страны.

В связи с этим было проведено исследование, направленное на изучение особенностей мотивации учебной деятельности. В ходе работы был сделан упор на определение вида мотивации оказывающий наибольшее влияние на успехи в учебе у кадетов, сравнив мотивацию к учебе детей из кадетских классов с детьми из непрофильных классов. Для диагностики учебной мотивации была использована методика М. В. Матюхина в модификации Н. Ц. Бадмаевой, что позволило глубже понять, какие мотивационные факторы влияют на учебную деятельность школьников в условиях кадетского образования. Результаты исследования помогут более точно определить пути повышения эффективности обучения и воспитания в кадетских классах.

Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 30. В нем приняли участие 72 учащихся, из которых 33 чел. Обучаются в кадетских классах (6А – 21 чел., 10А – 12 чел.), а 39 чел. – в непрофильных классах (6Б – 20 чел., 10Б – 19 чел.). Таким образом, выборка была представлена равномерно учащимися как кадетских, так и непрофильных классов.

В рамках проведенного исследования, был осуществлен сбор и анализ эмпирических данных. Основной целью данного этапа работы является обобщение и систематизация полученных результатов, что позволит выявить ключевые закономерности и различия в мотивации учащихся двух групп.

Графики, построенные на основании данных, помогает визуализировать распределение мотивов среди учащихся, что упрощает интерпретацию результатов (рис. 1, 2).

Для проверки гипотез о различиях в учебной мотивации между учениками кадетских и непрофильных классов был использован критерий Манна – Уитни. Этот непараметрический метод был выбран в связи с тем, что он позволяет сравнивать две независимые выборки по уровню выраженности признака.

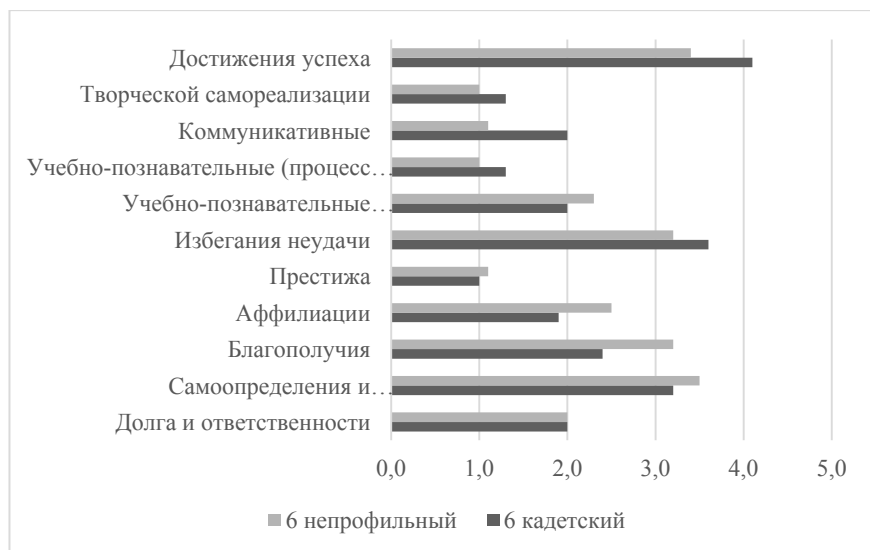


Рис. 1. Виды мотивации на параллели 6-х классов

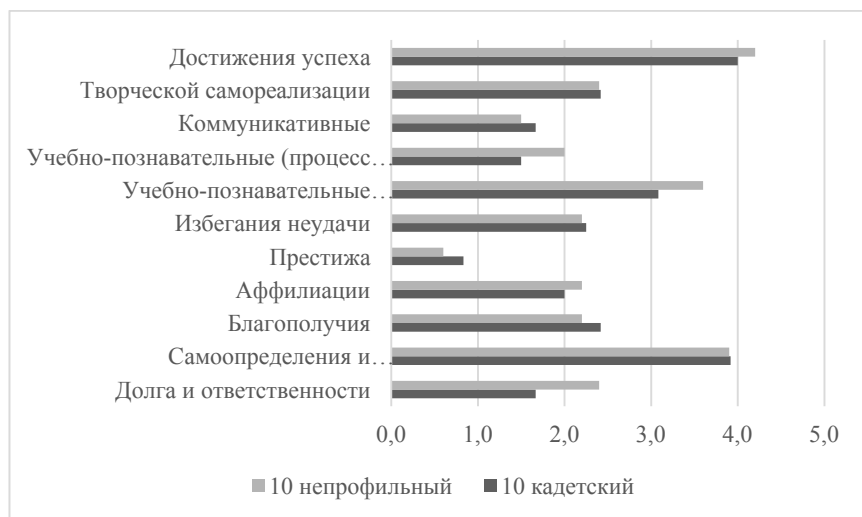


Рис. 2. Виды мотивации на параллели 10-х классов

В 6-м классе были проанализированы различия по 11 мотивационным факторам. Результаты U -критерия Манна – Уитни и соответствующие значения Z и асимптотической значимости (p -значение) показали, что между

группами существуют различия только по одному фактору – коммуникативному: в группах кадетских классов этот фактор выражен статистически значимо больше, чем в общеобразовательных группах ($U = 112$, $Z = -2,497$, $p = 0,013$).

Таким образом, в 6-м классе статистически значимые различия были обнаружены только по коммуникативным мотивам ($p = 0,013$). Ученики кадетских классов демонстрируют более высокий уровень коммуникативных мотивов по сравнению с учениками непрофильных классов. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что учебная мотивация учеников кадетских и непрофильных классов в целом схожа, за исключением коммуникативных мотивов в 6-м классе. Это может быть связано с особенностями кадетского образования, где большое внимание уделяется коллективной работе, дисциплине и взаимодействию в группе. Кадетские классы часто формируют более сплоченные коллективы, что способствует развитию коммуникативных навыков и мотивации к общению.

Кроме того, нами анализировались профили мотивационных факторов в этих группах. Ведущим мотивационным фактором и в кадетской, и в контрольной группах 6-х классов было достижение успеха. Это можно объяснить тем, что в данном возрасте ученики начинают осознавать важность учебных результатов для своего будущего. В кадетских классах стремление к успеху подкрепляется дисциплиной, ответственностью и ориентацией на будущую профессиональную деятельность, связанную с военной или государственной службой. В контрольной группе достижение успеха, вероятно, связано с внешними стимулами, такими как похвала от учителей и родителей, а также желанием получить хорошие оценки. В контрольной группе меньше всего выражены следующие факторы: мотив творческой самореализации и учебно-познавательный мотив (процесс учения), это объясняется тем, что ученики непрофильных классов еще не полностью осознают свои интересы и склонности, а учебный процесс может восприниматься ими как обязательная рутина, а не как возможность для творчества или познания. В кадетской группе меньше всего выражен мотив престижа, что объяснимо коллективной ориентацией и акцентом на внутренние ценности, такие как долг и ответственность, а не на индивидуальное признание.

В 10-м классе были проанализированы различия по 11 мотивационным факторам. Результаты U -критерия Манна – Уитни и соответствующие значения Z и асимптотической значимости (p -значение) показали, что между группами не существует статистически значимых различий в мотивационных факторах. Это может свидетельствовать о том, что к старшим классам мотивационные профили учащихся кадетских и непрофильных классов становятся более схожими. Возможно, это связано с общими возрастными изменениями в мотивации, а также с тем, что к 10-му классу ученики кадетских классов уже адаптировались к специфике обучения и их мотивация стала ближе к мотивации их сверстников из непрофильных классов.

Кроме того, нами анализировались профили мотивационных факторов в этих группах. Ведущим фактором и в кадетской, и в контрольной группах 10-х классов было достижение успеха. Это можно объяснить тем, что к старшим классам ученики уже имеют более четкие представления о своих будущих целях. В кадетских классах успех воспринимается как необходимое условие для будущей карьеры, связанной с военной или государственной службой. В контрольной группе стремление к успеху, вероятно, связано с подготовкой к экзаменам и поступлению в вузы, что является важным этапом в жизни старшеклассников. Меньше всего в обеих группах выражен мотивационный фактор престижа, это объяснимо тем, что в старших классах ученики больше ориентируются на внутренние ценности и личные цели, чем на внешнее признание. В кадетских классах это также может быть связано с коллективной ориентацией, где индивидуальный престиж менее важен, чем общий успех группы.

Рекомендации для педагогов и администрации кадетских классов основываются на выявленных особенностях мотивации учащихся разных возрастных групп. В 6-м классе, где наблюдается более высокий уровень коммуникативных мотивов у кадетов, рекомендуется активно использовать групповые формы работы, проекты и коллективные задания, которые способствуют дальнейшему развитию коммуникативных навыков и мотивации к обучению. Педагогам непрофильных классов в 6-м классе стоит обратить внимание на развитие коммуникативных мотивов у учащихся, используя элементы коллективной работы и взаимодействия, которые успешно применяются в кадетских классах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермак М. А. Особенности образовательного процесса в кадетских классах образовательной школы // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 27. С. 112–113.
2. Беляев А. Г. Оценка мотивации учащихся в кадетском классе // Издательский дом «Среда». URL: <https://phsreda.com/e-articles/10425/Action10425-103759.pdf> (дата обращения: : 24.02.2025).
3. Буковская Т. И. Кадетские корпуса: История, этапы становления и развития военного образования в России. СПб., 2003. 22 с.
4. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/>
5. Осипов, В. А. Ориентация учащихся на военные профессии в условиях обучения в кадетских классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003. URL: <https://library.utmn.ru/dl/abstract/13.00.01/1393.pdf> (дата обращения: 24.02.2025).
6. Юдин В. В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник ОГУ. 2011. № 11. С. 247–254.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛогоВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

С. Ю. Берлева

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет
им. Н. Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации
Воронеж, Россия
romazzhka@mail.ru*

Кафедра психологии и поведенческой медицины Воронежского государственного медицинского университета им. Н. Н. Бурденко начала свою работу 1 сентября 2021 г. в соответствии с задачами реализации ФГОС 3(++).

Основной целью деятельности кафедры является формирование у студентов-медиков компетенций, включая soft-skills в соответствии с актуальными вызовами здравоохранения, а именно: обучение основам эффективной коммуникации, в том числе профессиональной, получение навыков основ проектного управления в медицине, приобретение знаний о социально-психологических явлениях и способности их анализировать, выбирать оптимальные формы поведения для формирования, сохранения и укрепления здоровья людей, а также формирование понимания профессиональной идентичности специалиста и формировании мотивации специалиста к саморазвитию в течение всей жизни.

Особое значение уделяется развитию у студентов самостоятельных исследовательских умений и навыков проектной работы, умению взаимодействия в команде. С этой целью в рамках образовательной программы студентов реализуется проект «Основы психологии и коммуникации в исторических примерах». Ведущими направлениями научно-исследовательских и практикоориентированных интересов кафедры являются: «Эффективная профессиональная коммуникация в медицине», «Психология поведения», «Проектная деятельность в медицине» [1].

В настоящее время в рамках педагогической деятельности кафедры проводится обучение студентов-будущих клинических психологов в соответствии с разработанными образовательными программами дисциплин «Педагогическая психология» и «Педагогическая практика», позволяющей формировать высокий уровень теоретических и практических знаний, в рамках вышеуказанных направлений работы.

Целью освоения учебной дисциплины «Педагогическая психология» является получение обучающимися системы научных знаний по педагогической психологии, основ психологической культуры и отдельных практических умений, необходимых для деятельности современного клинического психолога, изучение психологических аспектов педагогической деятельности как базы для развития универсальных компетенций и основы для развития профессиональных компетенций.

Целью «Педагогической практики» является приобретение опыта педагогической и учебно-методической работы в высших учебных заведениях, овладение методикой проведения отдельных видов учебных занятий, в том числе в интерактивной форме, подготовки учебно-методических материалов по учебным дисциплинам основной образовательной программы высшего образования. Педагогическая практика последующая дисциплина после «Педагогической психологии». В связи с тем, что данные дисциплины преподает один преподаватель – автор статьи, мы решили провести исследование.

Целью исследования было подготовить к последующей педагогической практике обучающихся-клинических психологов. Студенты проводили пробные короткие элементы практического занятия с использованием различных методов обучения и воспитания в рамках тем дисциплины «Педагогическая психология» в своей учебной группе. Обучающиеся распределили темы и самостоятельно выбирали различные методы обучения и воспитания для проведения элемента практического занятия. После проведения элемента занятия другие студенты давали обратную связь.

Алгоритм проведения исследования:

1. Инструктаж преподавателем о структуре практического занятия, различных форм, методов обучения и воспитания в высшей школе.
2. Распределение тем и самостоятельная подготовка обучающихся к проведению элемента практического занятия.
3. Проведение элемента авторского практического занятия.
4. Обратная связь от обучающихся, преподавателя, рефлексия.

Данное исследование реализовало свою цель и, при подведении итогов, обучающиеся дали положительную обратную связь о его результатах. Некоторые обучающиеся «раскрыли» в себе талант преподавателя, впервые подготовив и проведя элемент занятия для студентов, другие – утвердились еще больше о желании преподавать в высшем учебном заведении, совсем малая часть обучающихся – поняли, что преподавание не их цель в профессиональном развитии, но навыки подготовки и проведения занятия пригодятся в ведении групп с клиентами.

Полученные навыки помогут обучающимся качественнее подготовиться к педагогической практике и уже увереннее выйти в незнакомую аудиторию для проведения практических или семинарских занятий по дисциплинам, подготавливающим специалистов-клинических психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. История кафедры. URL: <https://vrngmu.ru/academy/structure/psikhologiya-i-povedencheskaya-meditcina/27760/> (дата обращения: 03.03.2025).

УРОВЕНЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ, ПРОХОДИВШИХ И НЕ ПРОХОДИВШИХ ОЗНАКОМИТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ

А. В. Власова, Д. С. Дюкорева

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет

им. А. С. Пушкина»

Пушкин, Россия

vlasovaangelina05@gmail.com, daradukoreva@gmail.com

Исследование психологических особенностей первокурсников и их адаптация к новым условиям жизни и учебы являются важными задачами. Важность этой проблемы заключается в необходимости оптимизации процесса интеграции выпускника школы в систему высшего образования в условиях значительной реформы в системе обучения.

Тема адаптации студентов-первокурсников достаточно широко изучена, однако имеется множество проблем, которые остаются нерешенными. Данное исследование освещает одну из таких проблем и предлагает её решение – «Уровень адаптации студентов-первокурсников, проходивших и не проходивших ознакомительную практику».

Цель исследования: выявить различия в уровне адаптации в группах студентов, проходивших и не проходивших ознакомительную практику.

Предметом исследования является уровень адаптации.

Объектом исследования являются студенты – первокурсники факультета психологии по направлениям: «Психология (профиль) общий» и «Начальное образование» ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина».

Гипотеза исследования: обучающиеся первого курса по направлению «Начальное образование» и не имеющие ознакомительной практики имеют более высокие показатели дезадаптации и тревожности, чем обучающиеся первого курса по направлению «Психология (профиль) общий» и имеющие ознакомительную практику.

Согласно концепции адаптационного потенциала личности А. Г. Маклакова, ЛАП (личностный адаптационный потенциал) играет важную роль в психическом и социальном развитии индивида. Личностный адаптационный потенциал – это комплекс психологических особенностей, которые определяют способность личности успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и сохранять профессиональное здоровье [1]. Оценить этот потенциал можно, изучив уровень саморегуляции, коммуникативные навыки и моральные принципы личности. Этот концепт связан с тем, какая у человека нервно-психическая устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обусловли-

вающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности; опыт социального общения [2].

Г. Селье, И. П. Павлов и И. М. Сеченов смотрят на адаптацию через призму физиологии и подчеркивают ее роль в поддержании гомеостаза и адаптации организма к меняющимся условиям. С другой стороны, Ф. Б. Березин рассматривает адаптацию на психологическом и психофизиологическом уровнях, уделяя внимание не только физиологическому, но и психическому равновесию. Он подчеркивает важность оптимального взаимодействия человека с окружающей средой и соответствия между физиологическими и психологическими факторами для формирования стабильных психофизиологических отношений. Для лучшего понимания личностного адаптационного потенциала необходимо системное рассмотрение его характеристик [1].

Последующее исследование будет основываться на понятии адаптации Анатолия Геннадьевича Маклакова как интегративной характеристики, т. е. на черте личности, формирующейся на основе более простых психологических характеристик.

Б. Рубин и Ю. Колесников определяют адаптацию студентов как процесс «вхождения личности» в комплекс ролей и виды деятельности, выделяя главными элементами данного процесса в содержательном и творческом приспособлении индивида к специфике выбранной ими профессии с помощью образовательного процесса. По мнению авторов, результатом адаптации студента является позитивное мнение о выбранной профессии, поглощенность ею. Этот результат фиксируется данными об академической успеваемости студентов [4]. Объективными и субъективными показателями положительной адаптации студентов выступают учебная и социальная (общественная) активность, дисциплина, социометрический статус в группе, удовлетворенность выбранной профессией [3].

На базе ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина» факультета психологии у первого курса по направлению «Психология (профиль) общий» в первые две недели обучения проводится ознакомительная практика, авторами которой являются А. А. Сидорова, И. Д. Головешкин и О. А. Пинчук. Практика имеет следующую цель: формирование профессиональной позиции психолога, мировоззрения, стиля поведения, освоения профессиональной этики. Программа ознакомительной практики решает следующие задачи: 1. Овладение первичными профессиональными навыками и умениями, получение сведений о специфике избранной специальности, а также ознакомление с работой учебного учреждения. 2. Освоение умений ставить цели, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности, кооперироваться с коллегами по работе. 3. Формирование психологической готовности к обучению специальности. В процессе проведения данной практики первокурсников ознакомили с основами будущей профессиональной деятельности, а также провели адаптационные мероприятия.

Описанная в данном исследовании ознакомительная практика помогает университету и профессорско-преподавательскому составу в эффективном сопровождении студентов в период адаптации: это было доказано эмпирическим путем в ходе исследования.

Для проведения исследования была создана разновозрастная выборка (от 18 до 24 лет) мужского и женского пола в количестве 52 чел., из которых 8 юношей и 44 девушек. Респонденты являлись студентами первого курса ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина» по направлениям: «Психология (профиль) общий» (28 респондентов) и «Начальное образование» (24 респондента). У студентов – первокурсников по направлению «Психология (профиль) общий» имелась ознакомительная практика, в то время как у респондентов, обучающихся по направлению «Начальное образование» она отсутствовала.

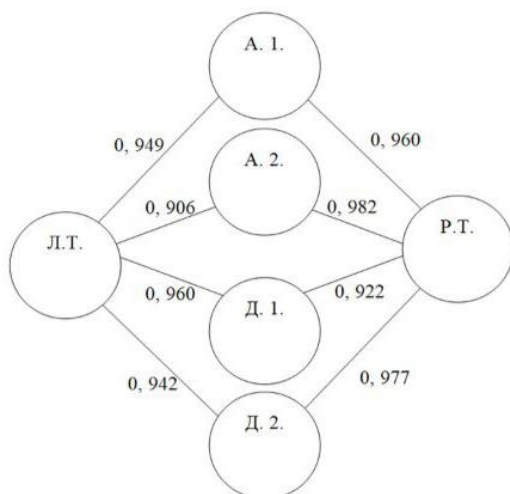
Для измерения изучаемых признаков были использованы следующие методики: Методика Роджерса – Даймонд, направленная на выявление особенностей личности и уровня социально – психологической адаптации (шкала адаптация: адаптивность – дезадаптивность) Методика «Шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера – Ханина», выявляющая уровень личностной и реактивной (ситуативной) тревожности.

В результате корреляционного анализа уровня тревожности и уровня адаптации всех испытуемых были установлены эмпирические данные, рассчитанные с помощью программы IBM SPSS Statistics 21 по формуле корреляции Пирсона (для зависимых выборок с нормальным распределением).

На основе результатов (рис.) можно с уверенностью говорить о том, что уровень тревожности взаимосвязан с уровнем адаптации у студентов – первокурсников, что может быть связано с юным возрастом респондентов, который сопровождается новым этапом в их жизни, вследствие чего их адаптация сопровождается как личностной, так и ситуативной тревожностью.

На основе полученных данных (табл.) можно говорить о том, что обучающиеся 1-го курса по направлению «Начальное образование» имеют более низкие показатели по шкале «Адаптация», чем обучающиеся 1-го курса по направлению «Психология (профиль) общий». Также, студенты 1-го курса по направлению «Начальное образование» имеют более высокие показатели по критерию «Реактивная тревожность», чем обучающиеся 1-го курса по направлению «Психология (профиль) общий», что может быть обусловлено отсутствием ознакомительной практики у первых, а также более длительным периодом адаптации.

Исследование показало, что адаптация студентов-первокурсников играет важную роль в их образовательном процессе. Программа ознакомительной практики оказывает значительное влияние на успешность обучения и адаптацию студентов. Однако исследование имеет ограничения, такие как опыт студентов и применимость программы к различным специальностям. Дальнейшее изучение этой темы может улучшить процесс адаптации и качество образования в целом, включая внедрение ознакомительной практики в различные образовательные программы.



А. 1. – адаптивность 1 группы; А. 2. – адаптивность 2 группы; Д. 1. – дезадаптивность 1 группы; Д. 2. – дезадаптивность 2 группы; Л. Т. – личностная тревожность; Р. Т. – реактивная тревожность.

Рис. Взаимосвязь показателей уровня тревожности и уровня адаптации.
Прямой линией указана прямая корреляция

Таблица 1

Сравнение показателей шкал «Адаптация» и «Тревожность»

Психологические характеристики	M±m		Значение t-критерия Стьюдента	Уровень статистической значимости
	Студенты, проходившие ознакомительную практику	Студенты, не проходившие ознакомительную практику		
Адаптивность	144,46±3,20	130,58±4,30	10,32	$p \leq 0,05$
Дезадаптивность	82,62±7,10	97,00±8,80	6,15	$p \leq 0,05$
Реактивная тревожность	21,9±2,10	25,08±1,80	3,79	$p \leq 0,05$
Личностная тревожность	42,85±2,60	41,90±3,30	0,63	$p \leq 0,05$

ЛИТЕРАТУРА

1. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
2. Маклаков А. Г., Сидорова А. А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 4. С. 41–51.
3. Осипчукова Е. В. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 30 с.
4. Сидорова А. А., Головешкин И. Д., Пинчук О. А. Технология организации учебной практики : учеб.-метод. пособие. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. 72 с.

ВЛИЯНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГРАФИЧЕСКИХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРФЕЙСОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ОПЕРАТОРОВ ЭКСТРЕННЫХ СЛУЖБ

А. В. Вострых

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»
Санкт-Петербург, Россия
vostrykh@list.ru*

Общество современного мира постоянно трансформируется и совершенствуется во многих областях, одной из которых являются цифровые технологии. Сотни новинок программных продуктов ежедневно попадают на рынок программного обеспечения, позволяя упростить рутинные задачи и ускорить процесс функционирования сотрудников различных организаций [1; 2].

Повсеместная цифровизация не обошла стороной и экстренные службы, представив в пользования сотрудников множество специализированных информационных систем [3]. Подавляющее большинство данных продуктов обладает графическими пользовательскими интерфейсами, которые призваны максимально упростить и облегчить процесс информационного обмена между машиной и оператором.

Проведённые исследования [4; 5] автора статьи показали, что от эффективности интерфейсов во многом зависит вероятность вхождения оператора в состояние потока, которое характеризуется абсолютной сосредоточенностью на текущей деятельности, сопровождаясь отсутствием отвлекающих мыслей и полным игнорированием внешних факторов. Работоспособность в таком состоянии максимальна. Под работоспособностью в настоящей статье понимается способность оператора выполнять требуемые функции в рамках заданных временных лимитов.

При взаимодействии с интерфейсами оператор испытывает воздействие трёх типов нагрузок, напрямую влияющих на его работоспособность. К данным нагрузкам относятся: когнитивная, визуальная и моторная. Каждая из них задействует различное количество ресурсов пользователей [6; 7].

Когнитивная нагрузка представляет собой объём данных, которые пользователь должен удерживать в рабочей памяти для эффективного взаимодействия с интерфейсом программы.

Визуальная нагрузка представляет собой набор данных, который пользователь видит в данный момент, предоставляемый интерфейсом программы, в объёме, необходимом для полноценного взаимодействия с ним.

Моторная нагрузка характеризуется количеством базовых действий, которые пользователь выполняет для реализации своих задач с помощью интерфейса программы.

В качестве примера воздействия различных типов нагрузок на оператора экстренной службы во время работы с интерфейсом программы можно рассмотреть процесс создания отчёта в специализированной системе управления. Так, когнитивная нагрузка возникает при воспоминании функций программы, визуальная нагрузка связана с анализом меню и рабочей области интерфейса, моторная нагрузка проявляется при нажатии кнопок клавиатуры и движении манипулятором «мышь». Каждая из этих нагрузок требует различных ментальных ресурсов от пользователя. Уровень затратности нагрузок можно упорядочить от самой «энергозатратной» к менее «требовательной» следующим образом: когнитивная, визуальная и моторная.

Последовательность возникновения нагрузок следующий: в первую очередь появляется визуальная нагрузка при анализе интерфейса, затем когнитивная, когда пользователь начинает планировать действия для выполнения задачи, и, наконец, моторная, когда происходят конкретные действия, направленные на решение задачи.

Проведённые исследования автора [3–5] показали, что при снижении одних типов нагрузок неуклонно приводит к возрастанию остальных. Для идентификации приоритетной нагрузки, снижение которой позволит добиться наибольшей эффективности работы операторов, при минимальном возрастании остальных необходим соответствующий математический аппарат, позволяющий проводить вычисления. В настоящее время таких методов в научной литературе отечественных и зарубежных авторов нет.

Снижение уровней нагрузок позволит увеличить работоспособность операторов экстренных служб, а также их субъективную удовлетворённость трудом, по причине того, что от лёгкости и скорости выполнения функциональных задач отчасти зависит и общий моральный настрой любого человека. С другой стороны, постоянные неудачи в пользовании программой, возникающие ошибки и задержки могут приводить к когнитивному диссонансу и снижению эмоционального тонуса.

Работа операторов экстренных служб связана с постоянной нервной напряжённостью, нехваткой времени для принятия решений и высокой ответственности за отданные указания. В таких условиях оператор не имеет права на ошибку, ведь от правильности принятого решения зависит жизнь и здоровье граждан, оказавшихся в беде.

Помимо перечисленных выше нагрузок эффективность реализации интерфейсов влияет на:

- скорость вработываемости операторов;
- скорость обучения;
- степень сохранения навыков оперирования инструментарием программ;
- скорость работы;
- вероятность появления состояния монотонности и утомляемость от профессиональной деятельности.

Данные показатели напрямую влияют на профессиональное становление специалистов, под которым понимается развитие личности в процессе профессиональной деятельности, профессионального образования, подготовки и выполнения служебных задач.

Следующие факторы в разрезе эффективности используемого программного обеспечения влияют на профессиональное становление:

- индивидуальные характеристики оператора, к которым относятся психологические, физические, социальные параметры (как было показано выше некачественное программное обеспечение может привести к более быстрой физической утомляемости и нарушению психологического равновесия, когда программа часто зависает и может терять результаты работы);
- соответствие индивидуальных свойств личности требованиям профессии (качественный продукт облегчает процесс обучения его функциональным возможностям, поднимает мотивацию и уверенность в себе);
- специфика деятельности в организации (качественный продукт сводит к минимуму появление ошибок по причинам человеческого фактора);
- потребность в развитии и саморазвитии (качественный продукт повышает субъективную удовлетворённость трудом путём «дружественного» интерфейса и приятного визуального оформления).

Проведённый автором анализ специализированных программных продуктов и их интерфейсов показал низкую эффективность программного обеспечения по многим показателям. Также были сделаны выводы о том, что стало следствием появления на рынке продуктов низкого качества:

- отсутствия единой системы показателей оценки эффективности интерфейсов;
- низкое качество законодательного и нормативного материала (в стандартах отсутствуют единые понятия для основополагающих терминов, ошибки в переводах, многозначность понятий и т. д.);
- отсутствие моделей операторов экстренных служб (модели содержат характеристики специалистов, их требования и потребности в функционале и возможностях программного продукта);
- отсутствие многокритериальной формализованной методики оценки эффективности интерфейсов.

Исключение выявленных негативных аспектов позволит повысить эффективность как интерфейсов, так и программных продуктов в целом, что как показано выше не только улучшит работоспособность операторов экстренных служб, но и будет способствовать их более быстрому профессиональному становлению.

Также в статье показано влияние эффективности графических пользовательских интерфейсов на профессиональное становление сотрудников различных организаций, в том числе и операторов экстренных служб.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уэйншенк С. 100 новых главных принципов дизайна. Как удержать внимание. СПб. : Питер, 2016. 290 с.
2. Норман Д. А. Дизайн привычных вещей. М. : Вильямс, 2016. 384 с.
3. Вострых А. В. Анализ информационных систем, используемых в МЧС России для мониторинга и прогнозирования чрезвычайных ситуаций // Сервис безопасности в России: опыт, проблемы, перспективы. Мониторинг, предотвращение и ликвидация чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера : материалы Междунар. науч.-практ. Конф. СПб., 2021. С. 257–260.
4. Вострых, А. В. Оптимизация управления организационными системами путём улучшения динамики работоспособности операторов программных продуктов // Сибирский пожарно-спасательный вестник. 2024. № 3 (34). С. 18–27.
5. Вострых А. В. Влияние психофизиологических и когнитивных характеристик пользователей на их работоспособность в программных продуктах // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2024. № 3. С. 146–163.
6. Уэйншенк С. Интуитивный веб-дизайн. СПб. : Эскмо, 2011. 160 с.
7. Падерно П. И., Рык Д. Д. Формирование структуры интерфейса: оптимальные задачи // Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. 2023. Т. 16, № 7. С. 47–55.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У РАБОТНИКОВ СЛУЖБЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СТАТИСТИКИ

А. В. Глазков, А. М. Останин

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
Saygoalex0@gmail.com*

Актуальность исследования проблемы взаимосвязи субъектности и психологического благополучия взаимно увязана с успешностью в профессии работников службы государственной статистики (далее – статистики) так как данная категория профессии относится к классу высокострессовых, низкооплачиваемых и не престижных, что, в свою очередь, создает условия для нарастающего напряжения, неудовлетворенности профессией, апатии и безынициативности. Считая субъектность важным личностным качеством в профессиональной сфере статистиков, мы предположили, что для успешности в трудовой деятельности работников такой профессии необходима оптимизация субъектности и психологического благополучия. Объектом исследования являлось психологическое благополучие в профессиональной деятельности. Предметом исследования выступала взаимосвязь уровня субъектности и психологического благополучия.

Субъектность – возможность людей воздействовать на окружающий мир, способность предоставляющая силу действовать целенаправленно, способность корректировать и изменять окружающий мир в обстоятельствах, в которых люди могут считать такие обстоятельства желательными и

возможными для приложения направленных действий. Понятие субъекта было актуализировано в работах С. Л. Рубинштейна, который характеризовал его активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминацией, саморегуляцией, самодвижением и самосовершенствованием. Субъект – это «способ существования» [1]. Одним из первых в отечественной психологии феномен субъектности раскрыл А. В. Петровский, предложивший гипотезу, что существуют такие формы проявления активности человека, в которых его субъектность выступает непосредственно, обнаруживаясь в качестве самодействующей причины его бытия в мире. К проявлениям субъектности человека относятся деятельность, общение, самосознание. «Быть личностью» означает «быть субъектом деятельности, общения, самосознания» [4]. Субъектность всегда предполагает наличие выбора, связанного с присутствием у человека сознательно-ценностного уровня регуляции, который делает человека способным к выражению своих предпочтений в разных видах активности [2]. В качестве центральных составляющих психологического благополучия рассматриваются позитивный и негативный аффект, личностный рост и самореализация, взаимосвязь физического здоровья и психологического благополучия [3].

Базой исследования являлись сотрудники Территориального органа Федеральной службы государственной статистики субъекта Российской Федерации в Дальневосточном федеральном округе (далее – Учреждение). Выборку составили 76 сотрудников Учреждения, из них 70 женщин, 6 мужчин в возрасте от 23 до 73 лет и стажем работы от 1 до 51 года, 75 респондентов указали наличие высшего образования, 1 респондент – среднее профессиональное образование.

В качестве эмпирических методов исследования применялись психодиагностические методики: опросник «Уровень развития субъектности личности» М. А. Щукиной (УРСЛ) и шкала психологического благополучия К. Риффа (ШПБ); в качестве методов математической статистики: t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона. Кластерным анализом выборка была разбита на две эмпирические группы: ЭГ1 (с низким уровнем субъектности) – 32 испытуемых и ЭГ2 (с высоким уровнем субъектности) – 44 испытуемых. Различия в группах были установлены дисперсным анализом при помощи t-критерия.

Эмпирические группы различаются по показателям методики УРСЛ (табл. 1).

Между группами лиц с различным уровнем субъектности были обнаружены различия по уровню психологического благополучия (табл. 2). Кроме того, показатели психологического благополучия в целом по Учреждению низкие (ниже нормативного уровня, установленного выбранной для исследования методикой).

Таблица 1

Различия в группах по шкалам методики «Уровень развития субъектности личности»

Шкалы	1 кластер (ЭГ1) – 32, ср.	2 кластер (ЭГ2) – 44, ср.	t-критерий Стьюдента, $t_{крит.} \geq 2,0$
Субъектность (самоуправление)	155,03	191,52	11,04**
Активность/реактивность	32,22	39,7	6,7**
Автономность/зависимость	33,52	40,55	6,2**
Целостность/дезинтегративность	35,19	40,75	4,46**
Опосредованность/непосредственность	33,06	41,47	9,66**
Креативность/стандартность	32,44	39,78	7,83**
Самоценность/малоценность	32,3	42,66	8,4**

* – при $p \geq 0,05$; ** – при $p \geq 0,01$.

Таблица 2

Различия в группах по шкалам психологического благополучия

Шкалы	1 кластер (ЭГ1) – 32, ср.	2 кластер (ЭГ2) – 44, ср.	t-критерий Стьюдента, $t_{крит.} \geq 2,0$
Психологическое благополучие в целом	129,93	103,22	6,23**
Автономность	22,81	20,65	2,74**
Компетентность	23,21	17,63	6,24**
Личностный рост	20,9	16,81	4,86**
Позитивные отношения	21,03	16,7	4,17**
Жизненные цели	21,5	15,59	5,44**
Самопринятие	20,46	15,81	4,6**

* – при $p \geq 0,05$; ** – при $p \geq 0,01$.

Внутри эмпирических групп был проведен анализ с использованием коэффициента линейной корреляции r-Пирсона, который выявил значимые взаимосвязи. В группе ЭГ1 обнаружена прямая взаимосвязь шкалы «целостность» УРСЛ при $p \geq 0,05$ со шкалами «автономность, личностный рост, позитивные отношения» ШПБ (табл. 3). То есть чем выше человек рассматривает себя как единое целое с социумом, тем выше его независимость и способность противостоять социальному давлению, тем выше чувство продолжающегося развития своего потенциала и тем больше он получает удовлетворение от доверительных отношений с другими. В группе ЭГ2 такая взаимосвязь отсутствует, но отмечена высокая взаимосвязь при $p \geq 0,01$ целостности УРСЛ с автономностью и компетентностью ШПБ (табл. 4). То есть, чем выше человек с высокой субъектностью рассматривает себя как единое целое с социумом, тем меньше его способность противостоять социальному давлению и тем меньше чувство мастерства и компетентности в овладении средой.

По всем остальным шкалам методик ШПБ и УРСЛ в группах ЭП1 и ЭП2 отмечены обратные взаимосвязи различной степени значимости. Мы акцентировали внимание на отличиях между группами. В группе ЭГ2 чем выше общий уровень субъектности, тем ниже (при $p \geq 0,01$) человек рас-

смаатривает себя как единое целое с социумом и тем меньше получает удовлетворение от теплых отношений с другими. В группе ЭГ1 такая взаимосвязь отсутствует.

Таблица 3

Корреляция шкал методик УРСЛ и ШПБ у лиц с низкой субъектностью (ЭП1)

Субъектность Псих благополучие	Субъектность сумма УРСЛ	Активность/ реактивность	Автономность/ зависимость	Целостность/ дезинтегрированность	Опосредованность/ непосредственность	Креативность/ стандартность	Самоценность/ малоценность
Автономность	-0,10	-0,05	-0,12	0,39*	-0,27	0,02	-0,19
Компетентность	-0,52**	-0,40*	-0,36*	0,16	-0,46**	-0,19	-0,52**
Личностный рост	-0,29	-0,22	-0,17	0,41*	-0,40*	-0,11	-0,35 *
Позитивные отношения	-0,30	-0,13	-0,15	0,36*	-0,30	-0,32	-0,49**
Жизненные цели	-0,37*	-0,13	-0,07	0,32	-0,60	-0,19	-0,56
Самопринятие	-0,59**	-0,31	-0,32	-0,04	-0,52**	-0,34	-0,63
Сумма ШПБ	-0,50**	-0,28	-0,26	0,34	-0,58**	-0,27	-0,63**

* – при $p \geq 0,05$; ** – при $p \geq 0,01$.

Чем выше у лиц с высокой субъектностью удовлетворенность от доверительных отношений с другими людьми, тем ниже у них способность инициировать собственную активность, тем меньше человек готов к самоопределению в межличностных отношениях, тем ниже необходимость построения программы поведения с другими, тем меньше поведенческий репертуар в социальных отношениях и тем ниже самодостаточность по отношению к себе.

Чем больше человек с высокой субъектностью стремится к личностному развитию тем менее он автономен и креативен и наоборот более зависим от других и стандартен. Чем больше у человека с высокой субъектностью жизненных целей тем также меньше его креативность и больше стандартизированность (табл. 4). У лиц с низким уровнем субъектности наблюдаются отличающиеся взаимосвязи: чем выше их компетентность, тем выше непосредственность, чем выше стремление к личностному росту, тем меньше целостность, чем больше удовлетворения от доверительных отношений, тем ниже самоценность, чем больше жизненных целей, тем больше зависимость от других (см. табл. 3).

Оказалось, что у лиц с высокой субъектностью (ЭП2) больше взаимосвязей УРСЛ и ШПБ с обратной корреляцией (см. табл. 4). То есть, чем выше уровень субъектности, тем ниже ощущение психологического благополучия. Люди с высокой субъектностью более неудовлетворены своей автономностью, компетентностью, жизненными целями, личностным ростом

и самопринятием; ощущение психологического благополучия таких лиц находится в обратной взаимосвязи с профессионально важными и значимыми качествами.

Таблица 4

Корреляция шкал методик УРСЛ и ШПБ
у лиц с высокой субъектностью (ЭП2)

Субъектность Психол. благополучие	Субъектность сумма УРСЛ	Активность/ реактивность	Автономность/ зависимость	Целостность/ дезинтегративность	Опосредованность/ непосредственность	Креативность/ стандартность	Самоценность/ малоценность
Автономность	–0,58**	–0,35**	–0,41**	–0,31**	–0,52**	–0,42**	–0,35**
Компетентность	–0,49**	–0,30**	–0,40**	–0,38**	–0,24	–0,22	–0,45**
Личностный рост	–0,44**	–0,10	–0,30**	–0,25	–0,53**	–0,54**	–0,27
Позитивные отношения	–0,27	–0,12	–0,15	0,09	–0,43	–0,04	–0,29
Жизненные цели	–0,35**	–0,10	–0,19	–0,02	–0,52**	–0,43**	–0,23
Самопринятие	–0,40**	–0,15	–0,21	–0,18	–0,37**	–0,28	–0,40**
Сумма ШПБ	–0,54**	–0,24	–0,35**	–0,21	–0,57**	–0,42**	–0,43**

* – при $p \geq 0,05$; ** – при $p \geq 0,01$.

У группы лиц с низкой субъектностью (ЭП1) во взаимосвязях такого качества как «целостность» наблюдается прямая корреляция со шкалами методики психологического благополучия (табл. 3), т. е. до определенного уровня субъектности ощущение личностного роста, позитивных отношений с окружающими и личной автономности находятся в прямой взаимосвязи с целостностью и независимостью личности, принятием личностью своего прошлого.

Гипотеза нашей работы: взаимосвязь психологического благополучия с уровнем субъектности была доказана, однако исследование требует дополнительного изучения, а также поиска путей повышения уровня самоощущения психологического благополучия вне контекста развития профессионально значимых личностных качеств. Сделанный вывод о том, что при высокой субъектности снижается уровень психологического благополучия, указывает на необходимость работы по оптимизации связи этих личностных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфрий К. Ю., Дерманова И. Б. Система отношений и совладающее поведение у подростков с разным уровнем субъектности // Психология человека в современном мире. Т. 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики : материалы Всерос. юбил. Науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 окт. 2009 г. / под ред. А. Л. Журавлева. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. С. 8–14. URL: <https://www.iprbookshop.ru/47563.html>

2. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. 640 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/15606.html>
3. Корниенко Д. С. Психологическое благополучие: свойства личности и самосохранительное поведение : монография. Пермь : Перм. Гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2018. 117 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/104176.html>.
4. Петровский А. В. Коллектив, общение и развитие личности // Педагогическая психология : хрестоматия для студентов педагогических направлений подготовки / сост.: Н. А. Пронина [и др.]. Тула : Тул. Гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2019. С. 185–189. URL: <https://www.iprbookshop.ru/94298.html>.
5. Шукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014. Т. 11, № 2. С. 7–22. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf.

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

А. В. Глазков, И. Н. Фиалковская

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
i.fialkovskaya@inbox.ru*

Актуальность исследования особенностей самооценки стрессоустойчивости у студентов правоохранительной направленности с разным уровнем жизнестойкости обусловлена тем, что данная категория студентов относится к классу высокострессовых. Будущая профессиональная деятельность студентов связана со сложными и экстремальными условиями, а также жесткой регламентацией, иерархией и подчинением на основе закона. Следовательно, на данном этапе обучения наиболее благоприятно формирование адекватной самооценки своей стрессоустойчивости и жизнестойкости личности для развития навыков и компетенций, необходимых в сложных экстремальных условиях. Это ценное личностное качество может способствовать повышению физического и психического здоровья студентов при преодолении кризисов и реализации себя как специалиста в будущей профессиональной деятельности.

Кроме этого, актуальность исследования данной темы подчеркивается недостаточной разработанностью вопросов жизнестойкости и самооценки стрессоустойчивости у студентов правоохранительной направленности. Понимание этих особенностей может помочь в разработке оптимальных стратегий и рекомендаций психологической помощи для студентов правоохранительной направленности с дефицитом жизнестойкости.

Понятие жизнестойкость, как психологический феномен начал развиваться сравнительно недавно. В 1979 г. С. Кобейсу отметила в своих исследованиях жизнестойкость как значительный фактор устойчивости к трудно-

стям. А затем вместе с Сальвадором Маади дали определение жизнестойкости как совокупность убеждений о себе, мире и взаимосвязях с ним. Они выделили три основных элемента жизнестойкости:

- вовлеченность (уверенность человека в том, что вовлеченность в актуальное настоящее открывает большие возможности найти что-то важное и интересное для себя);
- контроль (уверенность человека, что борьба поможет ему оказать влияние на результат того, что происходит сейчас);
- принятие риска (уверенность человека в том, что все, что с ним происходит, помогает ему развиваться благодаря полученному опыту).

Автор Л. А. Александрова рассматривает понятие жизнестойкости «в связи проблемами преодоления стресса, адаптации и дезадаптации в обществе, физическим, психическим и социальным здоровьем» и формировании адекватной самооценки стрессоустойчивости как профессионально важного свойства сотрудника правоохранительных органов [1, с. 82].

В результате своих следований Д. А. Леонтьев и Е. И. Рассказова пришли к выводам, что «жизнестойкость в жизни способствует позитивной переоценке значения всего случившегося для личности, для ее дальнейшего роста» [3, с. 46]. Как феномен она представляет собой «один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одну из опорных переменных личностного потенциала» [3, с. 46].

С. В. Книжникова обозначила, что «развитие компонентов жизнестойкости может успешно осуществляться в системе образования через широко известные методы обучения и воспитания» [4, с. 70].

Эмпирическое исследование особенностей самооценки стрессоустойчивости у студентов правоохранительной направленности с разным уровнем жизнестойкости проводилось на базе ЧПО ИТЭП г. Иркутска. В исследовании приняли участие 74 чел. Состав выборки по полу: 64 девушки и 10 юношей.

Для диагностики были выбраны методики: «Тест жизнестойкости» (С. Мади в адаптации Д. Леонтьева); тест «Самооценка стрессоустойчивости личности (С. Коухена и Г. Виллиансона)». Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась с использованием кластерного анализа, *t*-критерий Стьюдента, корреляционного анализа Пирсена, описательной математической статистики.

Исследование проводилось в соответствии со следующими этапами:

1. Диагностика жизнестойкости студентов с помощью «Теста жизнестойкости» (С. Мади в адаптации Д. Леонтьева);
2. Кластеризация студентов по признаку жизнестойкости с использованием программы SPSS;
3. Диагностика самооценки стрессоустойчивости у студентов «Самооценка стрессоустойчивости личности (С. Коухена и Г. Виллиансона)»;

4. Сравнение самооценки стрессоустойчивости у студентов по двум кластерам: с высокой и низкой жизнестойкостью на основе *t*-критерий Стьюдента;

5. Анализ результатов и формирование выводов.

Выборка была кластеризована по такому базовому психологическому показателю как жизнестойкость. Средний показатель жизнестойкости по выборке в целом составил 97,82 балла. Кластеризация при помощи программы SPSS позволила разделить выборку по высоким и низким показателям жизнестойкости. По уровню жизнестойкости выборка разбилась на две группы: 23 чел. С более низкой жизнестойкостью (48–90 баллов) (2 юношей, 21 девушка, средний возраст 16 лет), 51 чел. С более высокой жизнестойкостью (90–128 баллов) (8 юношей, 43 девушки, средний возраст 16 лет). Взаимосвязи с возрастом нет в исследуемой выборке. Аналогично с гендером, очень маленький процент респондентов мужского пола.

Эмпирические группы были подвергнуты сравнению двухвыборочным *t*-тестом с различными дисперсиями (*t*-критерий Стьюдента) по различным шкалам диагностических методик. Значимые различия между группами приводятся в таблице.

Таблица

Результаты сравнения уровня жизнестойкости и стрессоустойчивости студентов правоохранительной направленности по группам

шкалы	Кластер 1 (низкий уровень жизнестойкости) (ЭГ1) – 23, ср.	Кластер 2 (высокий уровень жизнестойкости) (ЭГ2) – 51, ср.	<i>t</i> -критерий Стьюдента, $t_{\text{крит.}} \geq 2,0$
Жизнестойкость	73,65	108,73	13,25**
Вовлеченность	31,30	47,17	11,62**
Контроль	28,13	39,92	8,61**
Стрессоустойчивость	22,57	18,57	4,27**
Принятие риска	14,22	21,63	7,72**

* – при $p \geq 0,05$; ** – при $p \geq 0,01$.

В результате было установлено, что группы студентов с разным уровнем жизнестойкости кардинально статистически значимо отличались не только по всем показателям жизнестойкости, но и по уровню самооценки стрессоустойчивости.

В группе с уровнем высокой жизнестойкости (кластер 2 – 108,73) показатели на 48 % выше, чем во второй (кластер 1 – 73,65), следовательно, это позволяет им достаточно успешно справляться со стрессовыми ситуациями, не только в учебной деятельности (экзамены, зачеты), но и в различных жизненных ситуациях.

Студенты, обладающие низким уровнем жизнестойкости, более ранимы по отношению к различным трудностям, у них выше риск развития соматических заболеваний и депрессий. Показатели вовлеченности, у группы

с высоким уровнем жизнестойкости (кластер 2 – 47,17) на 50 % выше, чем у второй (кластер 1 – 31,30), следовательно, более развита внутренняя мотивация к учебной деятельности, в будущем увлечённость работой, преобладание позитивных эмоций, а также удовлетворённость жизнью и её осмысленность. У студентов, с показателями низкой вовлеченности может присутствовать чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Показатель уровня контроля в сравнении групп высокой (кластер 2 – 39,92) и низкой (кластер 1 – 28,13) жизнестойкости выше на 42 %, что говорит о том, что студенты с высокой жизнестойкостью, в ситуации стресса не сдаются, борются, ищут новые пути решения проблем. В будущей профессиональной деятельности данное качество очень важно.

Напротив, студенты с низкими показателями контроля, менее стрессоустойчивы и зависимы от внешних обстоятельств. Показатели стрессоустойчивости (кластер 2 – 18,57) в сравнении с (кластером 1 – 22,57) на 17 % ниже, следовательно, первая категория студентов менее эффективно способна действовать в стрессовых ситуациях, в том числе при необходимости взять на себя лидерство. Также высокая стрессоустойчивость позволяет переносить интеллектуальные нагрузки, эмоциональные и волевые переживания без видимых последствий для индивида, его окружения и будущей профессиональной деятельности. При низкой стрессоустойчивости возможны проблемы с оперативным принятием решений в условиях стресса, следовательно, неумением самостоятельно регулировать свои действия, правильно распознавать значимые для ситуации условия, а также испытывать затруднения в приспособлении к быстро меняющимся условиям. Сравнимая уровень принятия риска показатели (кластера 2 – 21,63) на 52 % выше (кластера 1 – 14,22), следовательно, что студенты 1-й группы готовы развиваться и рисковать за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного.

Таким образом, было установлено, что студенты правоохранительных образовательных организаций имеют более высокую самооценку собственной стрессоустойчивости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. / Кемеров. Гос. ун-т. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. С. 82–90.
2. Иванова М. А. Жизненные сценарии и жизнестойкость подростков // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–4. С. 875–878. URL: <https://fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=32420>.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. А. Жизнестойкость как составляющая жизненного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 178–209.
4. Книжникова С. В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции // Феноменология и профилактика девиантного поведения : материалы IV Всерос. науч.-практ. Конф. Краснодар, 28–29 окт. 2017 г. Краснодар : Краснодар. Ун-т М-ва внутр. Дел РФ, 2017. С. 67–70.
5. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М. : Флинта : Наука, 2015. 296 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=181137>.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

О. Ю. Гребешкова

*ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»
Абакан, Россия
ol_greb@mail.ru*

В условиях современного общества, характеризующийся динамичным развитием медицины изучение профессиональной позиции студентов младших курсов медицинских специальностей имеет особое значение

Профессиональными предпочтениями в области выбора профессии медицинского работника занимались такие исследователи, как А. И. Артюхина (2012), С. И. Десненко (2009), И. А. Юрловская (2014), Т. С. Хабарова (2014), Т. А. Мокроусова (2015), А. В. Пличин (2017) и др.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление специфики профессиональной позиции студентов младших курсов медицинской специальности. Специфика профессиональной позиции изучалась при помощи таких психодиагностических методик как «Якоря карьеры» Э. Шейна, «Диагностика коммуникативной социальной компетентности».

В результате проведенного исследования были получены следующие данные.

Преобладающими карьерными ориентациями студентов-медиков являются: «Стабильность места работы» и «Служение», наименьшую ценность имеет карьерная ориентация «Стабильность места жительства», результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей карьерных ориентаций студентов
младших курсов медицинской специальности

Показатель	Профессиональная компетентность	Менеджмент	Автономия (независимость)	Стабильность места работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Значение фактора	6,74	5,63	6,15	7,80	4,67	7,64	5,48	6,78	5,08

Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты складывается из нескольких составляющих, связанных не только с умением непосредственно общаться, но и принимать решения, работать в команде и целым рядом других компетенций, результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения показателей коммуникативной компетентности студентов
младших курсов медицинской специальности

Фактор	Фактор А	Фактор Д	Фактор К	Фактор П	Фактор М	Фактор Н	Фактор В	Фактор С
Значение фактора	9,0	7,0	8,5	10,0	7,9	9,9	10,1	9,1

Как показывают данные теста коммуникативной социальной компетентности, в диапазоне ниже среднего находятся такие показатели как «Фактор Д» и «Фактор М», что означает, что студенты скорее трезвомыслящие и серьезные, чем беспечные и веселые. Они, скорее, зависимы от группы, следующие за общественным мнением, чем предпочитающие собственные решения, независимые, ориентированные на себя. Данные качества будем считать специфическими для студентов-медиков младших курсов, и влияющими на их формирующуюся профессиональную позицию.

Остальные показатели коммуникативной компетентности представлены в среднем диапазоне выраженности и не являются диагностически значимыми для выборки в целом. Это свидетельствует о том, что студенты младших курсов медицинской специальности не демонстрируют особенностей большинства коммуникативных качеств относительно генеральной совокупности, следовательно, никак не формируют специфику профессиональной позиции относительно будущей профессии.

Для выявления специфики профессиональной позиции студентов младших курсов медицинской специальности мы выявили связь показателей карьерных ориентаций при помощи факторного анализа, результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Факторный анализ показателей коммуникативной компетентности студентов
младших курсов медицинской специальности

	Коэффициенты корреляции	
	Фактор 1	Фактор 2
Профессиональная компетентность		0,547
Менеджмент	0,810	
Автономия/независимость	0,817	
Стабильность места работы		0,714
Стабильность места жительства		
Служение		0,751
Вызов	0,622	0,413
Интеграция стилей жизни		0,751
Предпринимательство	0,807	

Как видно из табл. 3, карьерная ориентация «Стабильность места жительства» не оказалась связана с другими карьерными ориентациями.

В первый фактор вошли такие важные карьерные ориентации, как автономия, самодисциплина, предпринимательство, готовность принять вызов. Данный фактор получил название «Ценности предпринимательства в области медицины».

Студенты, предпочитающие ценности служения, считают для себя важным такие карьерные ориентации, как «Интеграция стилей жизни», «Стабильность места работы», «Профессиональная компетентность». Данный фактор получил название «Ценности служения в области медицины».

Таким образом, можно утверждать, что векторы, определяющие профессиональную позицию студентов-медиков младших курсов, направлены в сторону активной позиции, предпринимательства и служения в равных долях.

Данные факторы имеют сопоставимую факторную нагрузку, что означает, что в группе опрошенных студентов примерно в равных долях представлены ценности предпринимательства и служения.

Далее, для выявления специфики профессиональной позиции студентов младших курсов медицинской специальности мы выявили связь показателей коммуникативной компетентности при помощи факторного анализа результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Факторный анализ показателей коммуникативной компетентности студентов младших курсов медицинской специальности

	Коэффициенты корреляции	
	Фактор 1	Фактор 2
А – открытый, легкий, общительный	0,592	
Д – жизнерадостный, беспечный, веселый	0,787	
К – чувствительный, тянущийся к другим		0,682
П – пренебрежением к принятым общественным нормам	0,536	0,648
М – предпочитающий собственные решения, независимый		0,767
Н – контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам.	0,533	0,423
С – эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный	0,696	

Как видно из табл. 4, все показатели по обоим факторам связаны между собой положительно.

Так, студенты, показатели которых образуют первый коммуникативный фактор, открытые, легкие, общительные, жизнерадостные, беспечные, веселые, склонны пренебрегать общественными нормами. Однако контролируют себя, умеют подчиняться правилам, эмоционально устойчивые. Можно предположить, что именно такие коммуникативные показатели как «Жизнерадостность, беспечность» и «Эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный» имеют наибольший вес, что позволяет дать название первому фактору как «Смелость в принятии решений».

Можно предположить, что эти студенты предпочитают карьерные ориентации из категории «Предпринимательство в медицинской сфере».

Вторая группа студентов демонстрируют такие коммуникативные компетенции как «Чувствительный, тянущийся к другим», «Предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя». Эти студенты в меньшей степени, чем студенты из группы «предпринимателей» контролируют себя, умеют подчинять себя правилам, они в большей степени склонны пренебрегать общественными нормами.

Таким образом, в ходе работы было установлено, что преобладающей карьерной ориентацией студентов младших курсов медицинской специальности являются: стабильность места работы, наименьшую ценность имеет стабильность места жительства.

Такие качества как трезвомыслие и серьезность, зависимость от группы, следование за общественным мнением, будем считать специфическими для студентов младших курсов медицинской специальности, и влияющими на их формирующуюся профессиональную позицию.

Векторы, определяющие профессиональную позицию студентов младших курсов медицинской специальности направлены в стороны активной позиции и предпринимательства, и предпочитающие консерватизм, служение в равных долях. Такие ориентации базируются на особенностях проявления у студентов коммуникативных компетенций, при этом в обеих группах студенты демонстрируют самоконтроль и умение подчинять себя правилам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И., Бондаренко Е. В. Формирование профессионально-субъектной позиции студента-медика как основы личностно-профессионального развития. Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2012. 208 с.
2. Десненко С. И. Личностно-профессиональная позиция студента педвуза как фактор развития личности будущего профессионала // Гуманитарный вектор. 2009. № 3. С. 27–34.
3. Мокроусова Т. А. Профессиональное самоопределение студента в контексте формирования субъектной позиции // Символ науки. 2015. № 12. С. 171–173.
4. Пличин А. В., Фадеева И. М. Профессиональная идентичность студента-медика: факторы и проблемы формирования // Оrapёв-Online. 2017. № 5 (94). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnayaidentichnost-studenta-medika-factory-i-problemy-formirovaniya> (дата обращения: 21.12.2018).
5. Хабарова Т. С. Я-концепция как основа становления субъектности при формировании позиции будущей профессиональной деятельности студентов медицинского вуза // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 4(333). С. 143–149.
6. Юрловская И. А. Индивидуальная траектория профессионального развития студентов как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 126–129.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Т. К. Груздева, Г. А. Попельчук

*ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
Херсон, Россия
gruzdeva111@bk.ru*

Современная система высшего образования активно развивается в направлении цифровизации, что приводит к фундаментальным изменениям во взаимодействии между преподавателями и студентами. Переход на дистанционные форматы обучения стал не только результатом «пандемийных ограничений», но и частью более широких трансформаций образовательного процесса, связанных с внедрением технологий, обеспечивающих гибкость и доступность учебной деятельности. Более того, этот переход создал уникальные условия для изучения влияния образовательной среды на психологическое состояние обучающихся. Несмотря на устранение пространственных барьеров и повышение удобства организации учебного процесса, в современных исследованиях отмечен рост тревожности, депрессивных состояний и снижение мотивации среди студентов [1; 2].

Данные явления требуют комплексного анализа, так как они связаны с изменением социального контекста, увеличением зависимости от технологий и необходимостью самостоятельного управления учебным временем. В фокусе внимания конструктивистских подходов находится обучение как динамический процесс, происходящий в социальном окружении, где индивид выступает активным участником. В рамках этого подхода особое внимание уделяется роли общества и характеру отношений между участниками образовательного процесса. Согласно А. Kukla, знания формируются через активное культурное взаимодействие с окружающими людьми и средой, что способствует накоплению и интериоризации опыта, а также созданию уникальной системы представлений у обучающегося [3]. Современные цифровые технологии существенно расширяют возможности для таких взаимодействий, усиливая их связующие свойства и поддерживая конструктивные формы коммуникации.

В рамках конструктивистского подхода обучение рассматривается как результат взаимодействий, завершенных конкретными учебными целями. В частности, С. Сгоок и другие исследователи отмечают, что такие взаимодействия могут быть усилены современными цифровыми технологиями, которые выступают их связующим свойством [3]. Коммуникация, являясь посредником между участниками образовательного процесса, усиливается благодаря скорости и мощности технологических средств, позволяющих использовать разнообразные формы общения – письменную, визуальную и

устную. Эти формы общения способствуют более глубокому пониманию учебного материала, стимулируют критическое мышление и поддерживают конструктивные взаимодействия, ориентированные на достижение учебных целей.

Обучение, основывающееся на принципах автономии и компетентности, можно рассматривать как частный случай творческого процесса, в ходе которого участники образования комбинируют свои предыдущие знания с новой информацией в уникальной форме. Такой подход способствует развитию творческого мышления, которое включает следующие компоненты [3]:

1. Любознательность, как способность исследовать элементы и идеи, находя новые и неочевидные связи между ними.
2. Сложность как склонность искать альтернативные решения проблем для восстановления порядка или гармонии в системе знаний.
3. Воображение как способность визуализировать абстрактные или сложные концепции, что важно для глубокого понимания учебного материала.
4. Готовность к риску как способность действовать в условиях неопределенности и отстаивать собственные идеи, даже если они отличаются от общепринятых.

Эти характеристики творческого мышления формируют основу для автономного управления информацией и знаниями, а также для первоначального построения личного пути развития. Таким образом, удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии и компетентности гарантирует не только успех в обучении, но и психологическое благополучие и самоопределение личности [3].

Креативность как внутренний ресурс личности представляет собой важный фактор психологической защиты и адаптации. Исследования показывают, что креативность положительно коррелирует с уровнем позитивных эмоций, способностью к саморегуляции и общим благополучием [3]. Однако взаимосвязь между креативностью студентов и их эмоциональным благополучием в условиях пандемии остается недостаточно изученной.

На основе проведенного анализа эмпирических данных можно выделить следующие закономерности взаимосвязи между креативностью и эмоциональным состоянием личности. Так, исследования Т. В. Корниловой и С. А. Корнилова подтверждают наличие прямой корреляции между позитивными эмоциональными реакциями и двумя ключевыми аспектами креативности – оригинальностью мышления и беглостью генерации идей [2]. Результаты экспериментального исследования М. Ваас и соавторов также демонстрируют значимую положительную связь между позитивным настроением индивида и уровнем его креативных способностей [2]. При этом авторы отмечают обратную зависимость между негативными эмоциональными состояниями (грусть, апатия, депрессия) и основными компонентами креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность).

Дополнительно Т. S. Conner и соавторы подчеркивают, что регулярное включение творческой деятельности в повседневную жизнь способствует

развитию позитивного психологического функционирования. Более того, склонность к креативному мышлению и время, затрачиваемое на творческие занятия, являются надежными предикторами личностного эмоционального благополучия [2].

Особый интерес в данном аспекте вызывает исследование И. Е. Беляковой и соавторов, которое проводилось на базе трех университетов Уральского федерального округа (Тюменский государственный университет, Тюменский индустриальный университет, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет). Общая выборка составила 387 студентов бакалавриата очной формы обучения, представлявших гуманитарные и технические направления подготовки. Возраст участников колебался от 18 до 24 лет [2].

Гипотеза исследования заключалась в том, что существует положительная взаимосвязь между уровнем креативности студентов и их эмоциональным благополучием в период вынужденного дистанционного обучения. Исследователи обнаружили значимую положительную корреляцию между уровнем креативности студентов и их эмоциональным благополучием. Студенты с высоким уровнем креативности чаще использовали стратегии осознанного поведения, такие как медитация, планирование времени и участие в творческих проектах. Студенты разных специальностей предпочитали различные способы снятия эмоционального напряжения. Так, гуманитарии чаще обращались к творческим практикам (например, написанию текстов, музыке), тогда как технические специальности выбирали физические упражнения и компьютерные игры. Интересно отметить, что активное использование цифровых технологий для творческих целей (например, создание видеоконтента, дизайн) также способствовало снижению тревожности и увеличению удовлетворенности учебным процессом [2].

Результаты исследования подтверждают положения теории самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), согласно которой удовлетворение базовых психологических потребностей – автономии, компетентности и связи с другими людьми – является ключевым фактором как успешного обучения, так и общего благополучия [3]. Креативность может рассматриваться как форма автономного поведения, позволяющая студентам реализовывать свои внутренние ресурсы и находить конструктивные способы выхода из стрессовых ситуаций.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что конструктивистский подход к обучению подчеркивает важность социального контекста, в котором происходит взаимодействие между участниками образовательного процесса. Современные цифровые технологии существенно расширяют возможности для такого взаимодействия, обеспечивая гибкость, доступность и поддержку коллективного опыта. Однако успешная адаптация к новым условиям требует как от преподавателей, так и от студентов осознанного переосмысления своих ролей и задач.

При этом развитие творческого мышления становится важным инструментом для создания «активного творческого обучения», которое объединяет внутреннюю мотивацию, любознательность и исследовательское поведение. Эти процессы обеспечивают возможность автономного управления знаниями и формирования уникального образовательного пути, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

Развитие креативного мышления играет ключевую роль в поддержании психоэмоционального здоровья студентов. Исследования показывают, что положительная корреляция между уровнем креативности и эмоциональным благополучием наблюдается вне зависимости от специфики образовательной программы или направления подготовки. Студенты с высоким уровнем креативности чаще используют стратегии осознанного поведения, такие как планирование времени, участие в творческих проектах и регулярная практика саморегуляции. Более того, активное применение цифровых технологий для творческих целей (например, создание видеоконтента, дизайн) способствует снижению тревожности и повышению удовлетворенности учебным процессом [2].

Таким образом, успешная адаптация к новым условиям онлайн-обучения требует от всех участников образовательного процесса переосмысления своих ролей и задач. Преподаватели должны стремиться к созданию поддерживающей среды, которая стимулирует развитие креативности и внутренней мотивации у студентов. Студенты, в свою очередь, должны активно использовать свои внутренние ресурсы для построения уникального образовательного пути. Подтверждая положения теории самодетерминации, можно утверждать, что удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связи с другими людьми является основой как успешного обучения, так и общего благополучия [3].

Дальнейшее исследование этой темы должно быть направлено на разработку методик и стратегий, которые будут способствовать развитию креативности студентов в условиях онлайн-обучения, а также на создание образовательных программ, учитывающих психоэмоциональные особенности современных обучающихся. Эти усилия могут способствовать повышению качества образовательного процесса и обеспечению психологической безопасности студентов в цифровой образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова И. Е., Кечерукова М. А., Мурзина Ю. С. Взаимосвязь креативности и академической успеваемости по иностранному языку у студентов гуманитарного и технического профилей // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 3(100). С. 465–482. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.465-482. EDN MDVUVT.
2. Белякова И. Е., Кечерукова М. А., Мурзина Ю. С. Креативность и эмоциональное благополучие студентов в период вынужденного дистанционного обучения: взаимосвязи явлений // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 8. С. 138–169. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-138-169. EDN WTZEWI.
3. Sica L. S., Fusco L., Di T. Palma Digital creative learning: a proposal for distance learning // teleXbe. 2021. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2817/paper39.pdf> (дата обращения: 21.02.2025).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАЧИМЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У ПЕДАГОГОВ

А. А. Гуцакова

*МБОУ г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа № 3»
suvorova.nastyona@mail.ru*

Современные образовательные учреждения представляют собой объект высоких требований к качеству функционирования учебно-воспитательного процесса, так как им следует выпускать психологически здоровую личность. Поэтому отсюда приобретает высокое значение вопрос о том, как создать условия для личностного, эмоционального и умственного развития учащихся, а также сохранить их психологическое и физическое здоровье.

Одним из факторов для успешного осуществления данного запроса является личность самого учителя, сохранение его психического, физического и духовного здоровья. Но особенностью педагогической деятельности является повешенное эмоциональное напряжение и различные стрессовые ситуации, что повышает риск развития синдрома эмоционального выгорания.

Фактором развития выгорания у педагогов является не только повышенная коммуникативная нагрузка или неудовлетворённость качеством жизни, но в этой профессии очень важны собственные профессионально-личностные качества педагога. Профессионально значимые личностные качества (ПЗЛК), это набор оптимальных характеристик индивидуально-психологических качеств личности специалиста, сочетающий различные структурно-функциональные компоненты психики и влияющий на эффективность профессиональной деятельности и успешность профессиональной адаптации [2; 4].

Анализ научной литературы позволил сделать следующие выводы:

Во-первых, синдром эмоционального выгорания представляется, как личностная деформация по причине эмоциональных затруднений в деятельности или напряженных отношений в коммуникативной сфере, который развивается во времени. Последствием этого может быть риск психосоматических отрицательных реакций, из чего переходит в проблемы с физическим и психическим здоровьем [3].

Во-вторых, для качественного становления специалиста нужны описания содержания тех или иных значимых профессионально-личностных качеств, для профессионального отбора и соответствия профессии [5].

В-третьих, педагоги в своей работе находятся в разных стрессовых ситуациях и подвергаются воздействию неблагоприятных факторов профессиональной среды, в которой они находятся, что провоцирует риск быстрого развития синдрома эмоционального выгорания [1].

Применение подобранных методик позволяет сформировать оптимальный набор профессионально значимых личностных качеств у специалиста и определить отрицательные, которые негативно будут влиять на профессионально-психологическую адаптацию, что впоследствии ведет к эмоциональному выгоранию. Для исследования были подобраны методики, такие как методика диагностики профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой); Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко); Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (Н. Пезешкиан в сотрудничестве Х. Дайденабаха);

В ходе проведенного эмпирического исследования по проблеме взаимосвязь значимых профессионально-личностных качеств с эмоциональным выгоранием педагогов были получены следующие результаты.

Сделанный анализ по общей выборке педагогов показал, что большинство педагогов имеют средний, а кто-то из них высокий уровень психического выгорания. Многие из педагогов образовательного учреждения чувствуют себя эмоционально истощенными и имеют признаки фазы «Резистенции», что свойственно ограничивать эмоциональную отдачу и выборочно реагировать на ситуации субъектов деятельности, т. е. часто неадекватно «экономить» на эмоциях и сокращать выполнение работы до элементарных трудовых действий.

Анализ педагогов с разным уровнем выраженности синдрома эмоционального выгорания показал, что:

1. По данной выборке не было выделено существенной взаимосвязи между уровнем эмоционального выгорания и стажем работы.

2. У большинства педагогов ярко выражены такие значимые профессионально-личностные качества, и как обязательность, верность, терпение, любовь и принятие, вежливость, умение уделять достаточное количество времени себе и другим и способность признавать будущие возможности для развития.

3. Педагогом с высоким уровнем эмоционального выгорания не хватает значимого профессионально-личностного качества, как терпение и способность уделять достаточное количество времени себе и другим.

4. Было отмечено, что способность посвящать себя другим, в котором бывает, что происходит привязанность к другим людям, увеличивает риск быстрого развития синдрома эмоционального выгорания.

5. Такое качество, как верность, т. е. ригидность, установка «не сгибаться и быть непоколебимым» следование нормам, как «само собой разумеющееся» тоже способствует быстрому развитию данного синдрома.

6. Оптимистичный взгляд на будущие возможности развития, но где-то наивность в восприятии объективной реальности может также провоцировать риск развития синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует взаимосвязь значимых профессионально-личностных качеств с эмоциональным выгоранием педагогов. И были также определены значимые профессионально-личностные качества, которые негативно будут влиять на профессионально-психологическую адаптацию.

В результате можно сделать общие выводы данной работы:

- значимые профессионально-личностные качества педагогов будут влиять на профессионально-психологическую адаптацию и определенные из них увеличивают риск скорого развития синдрома эмоционального выгорания;

- существует взаимосвязь между проявлением синдрома эмоционального выгорания и значимых профессионально-личностных качеств.

Проектируя перспективу дальнейшей работы, основное необходимо сделать апробацию и динамику эффективности или нет разработанной программы профилактики и коррекции эмоционального выгорания педагогов. Также важным аспектом провести индивидуальную работу с педагогами, которые имеют высокий уровень эмоционального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 2003. 105 с.
2. Комко Ю. О. Методическая разработка семинарско-практического занятия для преподавателей «Профессиональное «выгорание» преподавателя: причины и профилактика». 2012. URL: <http://5psy.ru/raznoe/professionalnoe-vigoranie-prepodavatelya-prichini-i-sposobi-profilaktiki.htm>
3. Ларенцова Л. И. Феномен психологического выгорания специалиста и пути предотвращения появления феномена // Прикладная юридическая психология. 2008. № 4. С. 52–70.
4. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 16–17.
5. Смирнова Е. А. Педагогические системы и программы воспитания : учеб. пособие. М. : Владос, 2005. 119 с.

ВЫГОРАНИЕ РАБОТНИКОВ КРУПНЫХ КОМПАНИЙ

Ю. В. Жевачевская

Казань, Россия
yuliyazhevachevskaya@yandex.ru

В настоящее время эмоциональное выгорание является не только частной проблемой почти каждого второго человека, но негативно сказывается на обществе и экономике в целом. Так, мировая экономика теряет 8,1 триллиона долларов ежегодно из-за выгорания [2]. Таким образом, видится, что дальнейшее развитие общества и бизнеса невозможно без серьезного отношения к вопросу состояния работников всех уровней.

В данном исследовании приняли участие сотрудники крупной нефтехимической компании. Сотрудники компании работают в режиме многозадачности, имеют жесткие дедлайны, напряженный график и регулярные дополнительные нагрузки. В процессе исследования было продиагностировано 15 сотрудников Блока капитального строительства в возрасте от 25 до 48 лет: из них 9 женщин и 6 мужчин. Также в число испытуемых вошли четверо руководителей: двое женщин и двое мужчин в возрасте от 30 до 38 лет.

В ходе исследования были использованы три методики: шкала депрессии Бека [4], методика диагностики уровня эмоционального выгорания Виктора Бойко [1], опросник совладания со стрессом COPE [3].

Полученные результаты депрессии по шкале Бека свидетельствуют о том, что у 6 чел. (40 %) обнаружена субдепрессия. По результат тестирования у одного сотрудника (6,67 %) обнаружена ярко выраженная депрессия. Депрессия отсутствует у 8 из 15 сотрудников Блока капитального строительства, что составляет 53,33 %.

Результаты демонстрируют, что у мужчин депрессия отсутствует у 50 % (3 сотрудника), в то время как у женщин отсутствие депрессии характерно для 55,56 % (5 сотрудников), однако у одной сотрудницы выражена депрессия средней тяжести. Субдепрессия зафиксирована у 33 % женщин (3 чел.) и 50 % мужчин (3 чел.).

Также интересно проанализировать полученные результаты в разрезе руководящего состава. У всех испытуемых отсутствует какая-либо форма депрессии, что может говорить о хорошей стрессоустойчивости.

В целом необходимо отметить высокие показатели наличия субдепрессии и ярко выраженной депрессии – 46,67 %.

Далее рассмотрим результаты, полученные с помощью методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. Бойко, согласно которой выделяется три фазы: фаза напряжения, фаза резистенции, фаза истощения.

По результатам диагностики сформировавшаяся фаза напряжения выявлена у 20 % испытуемых (3 чел.), фаза в стадии формирования у 26,67 %

(4 чел.), фаза не сформировалась у 53,33 % (8 чел.). В фазе напряжения ярко выражен симптом «переживание обстоятельств» (40 %, или 6 сотрудников из 15), также значительно выражен симптом «тревога и депрессия» – 33 % (5 сотрудников). Менее выражен симптом «неудовлетворенности собой» – 20 % (3 сотрудника). Самым наименее встречающимся симптомом является «загнанность в клетку» – 13,33 % (2 чел.).

Необходимо отметить, что 22,22 %, т. е. у двух из девяти женщин сформирована фаза напряжения, у мужчин же сформирована данная фаза у 16,76 % (1 чел.). Фаза напряжения в стадии формирования 33,33 % (3 чел.) женщин коллектива, у мужчин – 16,76 % (1 чел.). Фаза не сформировалась 44,44 % женщин и 66,67 % мужчин. Наиболее часто встречающиеся симптомы среди женщин – «переживание обстоятельств» и «тревога и депрессия» по 44,44 %. «Неудовлетворенностью собой» подвержены 22,22 % женщин, «загнанностью в клетку» – 11,11 %. У сотрудников-мужчин ярко выражен симптом «переживание обстоятельств» – 33,33 %. Остальные симптомы получили одинаковое количество «баллов» и характеры для 16,76 % мужчин коллектива.

У руководителей «неудовлетворенностью собой» и «тревога и депрессия» выявлены в 25 % случаев. Чрезмерным является проявление симптома «переживание обстоятельств» – 75 %.

Следующая фаза – фаза резистентности. Фаза резистентности сформировалась у 46,67 % (7 сотрудников), у 26,67 % (4 сотрудника) в процессе формирования, и так же у 26,67 % (4 сотрудника) не сформирована. Симптом «неадекватное реагирование» характерно для 60 % коллектива (9 чел.). Симптом «редукция профессиональных обязанностей» обнаружено у 53,33 % работников Блока (8 чел.). У 40 % испытуемых (6 чел.) обнаружен симптом «эмоциональной дезориентации». «Расширение сферы экономии эмоций» занимает последнее место среди симптомов фазы резистентности и выражено у 33,33 % (5 чел.). У 66,67 %, т. е. у 6 женщин коллектива сформирована фаза резистентности, у 33,33 % фаза находится в стадии формирования. Абсолютно другая картина у их коллег мужского пола: у 66,67 % (4 сотрудника) фаза не сформирована и по 16,67 % (1 чел.) приходится на сформировавшуюся фазу и фазу в стадии формирования в равных долях.

Для женщин наиболее характерны симптомы «неадекватное реагирование» и «редукция профессиональных обязанностей» – 77,78 % (7 чел.) на каждый показатель. Наименее выражен симптом «эмоциональной дезориентации» – 55,56 % (5 женщин). Так же, как и в общей выборке, на последнем месте симптом «расширение сферы экономии эмоций» – 44,44 % (4 женщины). У мужчин преобладающее место в симптоматике занимает «неадекватное реагирование» – 33,33 % (2 чел.). Все остальные симптомы имеют одинаковое долю – 16,67 % (1 мужчина).

Интересной видится картина в руководящем составе. У мужчин фаза резистенции не сформирована вовсе. У одной из женщин-руководителей

она сформирована, у другой в стадии формирования. Для обеих руководительниц характерно «неадекватное реагирование» и «эмоциональная дезориентация». Симптом «редукция профессиональных обязанностей» обнаружен у одной женщины-руководителя.

Последняя фаза данной методики – фаза истощения. Как видно из результатов, у одинакового количества сотрудников фаза истощения либо не сформировалась совсем, либо находится в стадии формирования – 46,67 % или 7 чел. На каждую стадию. У одного сотрудника (6,67 %) выражена сформированная фаза истощения. Наиболее ярко представлены два симптома фазы истощения: «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность» – в 20 % случаев (3 чел.). На третьем месте, у двух испытуемых (13,33 %) обнаружен симптом «эмоционального дефицита».

Только у одной женщины коллектива Блока капитального строительства сформирована фаза истощения – 11,11 %. У одинакового количества женщин (4 чел.) либо фаза истощения не сформирована, либо находится в стадии формирования – 44,44 % на каждую стадию. У мужчин стадия истощения не сформирована ни у кого. 50 % (3 чел.) приходится на стадию формирования фазы истощения. Для женщин в одинаковой степени характерны два симптома: «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность» – по 20 % случаев на каждый симптом. Симптом «эмоционального дефицита» характерен 11,11 % женщин.

Фаза истощения не сформирована у руководящего состава Блока, однако, 75 % (3 чел.) подвержены стадии формирования фазы. Одному мужчине-руководителю присущ симптом «эмоционального дефицита» (25 %), другому – «эмоциональной отстраненности» (25 %). Среди женщин-руководителей не выявлено ярких симптомов фазы истощения.

При исследовании данных результатов также интересным является их корреляция с результатами шкалы депрессии Бека. Так, для сотрудника, у которого была выявлена депрессия средней тяжести, также характерны все три фазы эмоционального выгорания по методике В. Бойко. У одного из шести сотрудников с субдепрессией выявлена фаза напряжения. Для четверых, т. е. для 66,67 % работников Блока капитального строительства с легкой депрессией характерна также фаза резистентности.

Результаты проведенной диагностики согласно опроснику совладания со стрессом зафиксировали, что наиболее популярными способами совладания со стрессом является «Активное совладание», а также «Планирование». Данные способы характерны для 93,33 %, или 14 испытуемых. «Позитивное переформулирование», т. е. попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе характерно для 80 % (12 чел.) опрошенных. Одинаковое количество испытуемых – 10 из 15, или 66,67 % выбирают две стратегии совладания: «Принятие» реальности произошедшего, стрессовой ситуации и «Подавление конкурирующей деятельности». 60 % сотрудников выбирают в стрессовой ситуации «Инструментальную социальную поддержку, а также

«Концентрацию на эмоциях и их активное выражение». 40 % испытуемых в сложной для себя ситуации выбирают «Эмоциональную социальную поддержку». «Юмор» и «Сдерживание совладания» характерно в равной степени 26,67 % или 4 испытуемых. 20 % или 3 сотрудника выбирают обращение к помощи Бога, вере, религии. 13,33 % набрала стратегия «Отрицания», а также «Поведенческий уход от проблемы». Ни у кого из испытуемых ярко не выражен «Мысленный уход от проблемы», а также «Использование «успокоительных».

100 % женщин Блока капитального строительства выбирают стратегию «Активное совладание». «Планирование», «Концентрацию на эмоциях», а также «Позитивное переформулирование» выбирают 88,89 % женщин. Следующими в рейтинге совладания со стрессом среди женщин с общим показателем 66,67 % занимают следующие стратегии: «Принятие», «Подавление конкурирующей деятельности», «Эмоциональная социальная поддержка», «Инструментальную социальную поддержку». 44 % женщин выбирают «Сдерживание совладания». К юмору и религии обращаются 33,33 %. «Отрицание» и «Поведенческий уход характерен» только для 22,22 %.

Необходимо отметить, что у мужчин гораздо меньше способов совладания со стрессовой ситуацией. 100 % мужчин выбирают «Планирование» как самый эффективный способ борьбы с негативной ситуацией. 83,33 % или 5 мужчин из 6 прибегнут к «Активному совладанию». «Принятие», «Подавление конкурирующей деятельности», «Позитивное переформулирование» характерны для 66,67 % мужчин компании. «Инструментальная социальная поддержка» будет использована 50 % мужчин. «Концентрацию на эмоциях», а также «Юмор» предпочтут тот 16,67 % или 1 мужчина из 6. Все остальные стратегии совладания со стрессом не характерны для мужчин.

Руководители солидарны в 100 % выборе следующих стратегий: «Активное совладание», «Планирование», а также «Позитивное переформулирование». 75 % руководящих кадров предпочтут «Принятие» и «Подавление конкурирующей деятельности». 50 % выберут «Инструментальную социальную поддержку». Интересно, что только для женщин-руководителей характерна «Концентрация на эмоциях» и «Эмоциональная социальная поддержка». Один из руководителей выберет в качестве стратегии совладания со стрессом следующие: «Юмор», «Обращение к религии», «Сдерживание совладания».

Подводя итог данного исследования, можно говорить о наличии у более 45 % исследуемых симптомов депрессии, а также наличии симптомов эмоционального выгорания. К основным причинам стресса респонденты отнесли следующее: многозадачность, жесткие сроки выполнения задач, выполнение «пустых» задач, например, похожих отчетов, отсутствие финансового и морального стимулирования, а также обесценивание результатов работников. При этом хочется отметить, что возможность использования большого количества способов совладания со стрессом позволит решить данную проблему.

Решение проблемы выгорания у сотрудников современных компаний позволит митигировать риски и предотвратить потери выручки и прибыли, кроме того, положительно скажется на обществе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Психоэнергетика: краткий справочник. СПб. : Питер, 2008. 416 с.
2. Волкова, Д. Стресс на работе убивает людей и бьет по экономике. Почему выгорание грозит стать самой страшной эпидемией XXI века? // Электронное периодическое издание «Лента.ру». 2022. URL: <https://lenta.ru/articles/2022/11/08/vugoranie/?ysclid=m76b0uvnnz264681554> (дата обращения: : 15.02.2025).
3. Рассказова Е. И., Осин Е. Н., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 1. С. 82–118.
4. Тарабина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб. : Питер, 2001. 272 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

М. С. Зарубина

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

mari. Zarubina. 95@inbox.ru

Настоящее время характеризуется глобальными переменами, которые порождают множество социальных проблем. Среди них особенно актуальны проблемы конкурентоспособности на рынке труда, профессионализации и построения карьеры. Эти трудности наиболее остро ощущаются молодыми людьми, которые часто сталкиваются с трудность в стремлении построить успешную карьеру, стать конкурентоспособными и независимыми.

Несмотря на накопленный опыт и значительные результаты изучения карьерных ориентаций студентов, исследования этого молодых педагогов проводятся не настолько часто, и является актуальными. Выводы такого исследования могут быть направлены на практическую организацию образовательной деятельности по подготовке педагогических кадров. Организация обучения, которая будет опираться на результаты этого и других подобных работ, будет иметь возможность создавать условия для возникновения потребностей субъектов к самопознанию, их успешной профессионализации.

Под карьерной ориентацией мы вслед за А. А. Жданович понимаем структурный элемент Я-концепции индивида. В работах исследователей карьерные ориентаций данная концепция представлена как устойчивая система самоотношения субъекта, его познания и представления о самом себе, своего рода рефлексия [3].

Современные исследования показывают, что у молодежи студенческого возраста данный структурный элемент еще недостаточно развит содер-

жит мало конкретных ориентиров. В их карьерных предпочтениях отсутствуют четкие приоритеты, и они лишь смутно представляют себе содержание своей будущей профессиональной деятельности. Они также не имеют ясного представления о том, в каких формах будут достигнуты карьерные успехи. Важно отметить, что общие карьерные амбиции студентов зачастую значительно превышают ожидания тех, кто уже имеет опыт работы и находится на определенном этапе своей профессиональной карьеры.

Эмпирическое исследование проводилось летом 2024 г. среди молодых педагогов Иркутской области. В исследовании приняли участие педагоги различных профилей как гуманитарного, так и естественно-научного блока, всего 224 чел. Выбор для базы исследования молодых педагогов со стажем от одного года до пяти лет не является случайным так как, не смотря на то, что «карьерные ориентации начинают формироваться на ранних этапах профессионализации в процессе вузовской подготовки» [4], они, как установки, включающие профессиональные планы и цели, чувствительны к воздействию среды и корректируются в процессе получения профессионального опыта.

Цель исследования: выявление особенностей карьерных ориентаций молодых педагогов Иркутской области.

Гипотеза исследования основывалась на предположении о существовании специфических характеристик в проявлении карьерных ориентаций молодых педагогов Приангарья.

Теоретической основой данного исследования стали идеи субъектно-деятельностного подхода к профессиональному самоопределению, предложенного Е. А. Климовым. Этот подход акцентирует внимание на осознанном отношении человека к окружающему миру.

Кроме того, в исследовании используется теория профессионального самоопределения, разработанная Д. Сьюпером и Н. С. Пряжниковым. Согласно данной теории, карьера воспринимается как динамичный процесс профессионального самоопределения, основанный на меняющейся с возрастом Я-концепции личности.

В исследовании использовались следующие методики: «Якоря карьеры» (опросник Э. Шейна, переведен и адаптирован В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер) [5].

Анализируя полученные данные нашего исследования, мы обратимся к результатам работы Н. А. Асташовой [2]. Согласно её выводам, успешные педагоги обладают ярко выраженными карьерными ориентациями, которые находятся в гармоничном сочетании друг с другом. Это состояние подчеркивает важность профессиональной деятельности для таких педагогов. Автор отмечает, что для успешных педагогов характерны ориентации на профессиональную компетентность, служение обществу и интеграцию профессиональных и личных жизненных стилей.

Результаты исследования карьерных ориентаций первокурсников представлены в таблице.

Таблица

Карьерные ориентации молодых педагогов

Карьерные ориентации	Распределение по выборке в %							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Менеджмент	4	3	25	5	33	8	8	14
Проф. Компетентность	8	25	13	25	21	8	-	-
Автономия	-	10	17	5	12	14	42	-
Служение	2	11	21	11	20	21	14	-
Вызов	-	-	8	17	17	21	21	16
Предпринимательство	-	-	10	13	27	28	14	8
Стабильность	10	27	21	13	13	15	1	-
Интеграция стилей жизни	65	23	8	4	-	-	-	-

Как показывают данные табл. 1, для 65 % исследовательской выборки значимой (1-е место) и 23 % (2-е место) является карьерная ориентация «Интеграция стилей жизни», что можно расценить как важность сохранения гармонии между личной жизнью и карьерой.

Среди значимых карьерных ориентаций также необходимо отметить «стабильность» (10 % – 1-е место и 27 % – 2-е место), что может свидетельствовать о том, что педагоги считают важным наличие стабильной работы, позволяющей не бояться увольнения и прогнозировать свои действия. Этот якорь характеризует человека, который склонен перекладывать ответственность за управление карьерой на работодателя.

Такие ориентации как «профессиональная компетентность» (для 8 % – 1-е место и 25 % – 2-е место по значимости) и «служение» (для 2 % на 1-м месте, для 11 % на 2-м месте по значимости) так же являются характерными для данной выборки испытуемых. Профессиональная компетентность является одной из самых заметных тенденций в профессиональной педагогической деятельности последних лет [1].

Не являются значимыми для выборки в целом такие ориентации как «автономия» и «предпринимательство». То есть у испытуемых отсутствует потребность быть независимыми, брать ответственность не только за решения других, но и свои собственные.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующий вывод о некоторых особенностях карьерных ориентаций молодых педагогов: наблюдается общая тенденция на баланс между личной жизнью и карьерой, необходимость в профессиональной компетентности и стабильности в месте работы. Однако среди молодых педагогов выявлены так же стремления на трансляцию собственных ценностей через профессиональную деятельность (ориентация «служение») и отсутствие стремления к независимости (ориентация «предпринимательство»). Для полного описания особенностей карьерных ориентаций представителей педагогической профессии требуется дальнейшее исследование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев娜 Е. Л., Чипизубова В. Н. Трудовые и карьерные мотивации современной молодежи иркутской области // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2021. № 53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudovye-i-kariernye-motivatsii-sovremennoy-molodezhi-irkutskoy-oblasti> (дата обращения: 24.01.2025).
2. Асташова Н. А., Малькина О. В. Ценности педагогической деятельности и карьерные ориентации современного учителя // Известия Смоленского государственного университета. 2015. № 2(30). С. 315–326. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23438472> (дата обращения: 29.01.2025)
3. Жданович А. А. Отношение студентов к профессиональной карьере // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 37–43.
4. Цариценцева, О. П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг : монография // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 6. С. 73–74. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=571> (дата обращения: 21.01.2025).
5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб. : Питер, 2002. 336 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Д. В. Каменских

ГБПОУ ИО «Ангарский автотранспортный техникум»

Ангарск, Россия

dasenok87@mail.ru

Поскольку в системе образования происходят существенные изменения, то и требования к педагогам существенно возрастают. Современный преподаватель – это не столько источник знаний, сколько наставник, который помогает студентам ориентироваться в мире информации, развивает критическое мышление и поддерживает их личностное развитие. Особенно эта тенденция ощущается в среднем профессиональном образовании, где особую роль играют преподаватели и мастера производственного обучения, которым необходимо не просто передавать знания и опыт, но и самим постоянно совершенствоваться, успевая за новыми реалиями [1; 2]. В связи с этим возникает ряд проблем: это и избыток социальных контактов с людьми разного возраста (студенты, родители, коллеги), к сожалению, не всегда общение складывается легко, зачастую возникают конфликты, и чрезмерные нагрузки, и постоянный режим многозадачности, и высокая ответственность, и наличие постоянного стресса и т. д. Все это приводит к профессиональному выгоранию педагогов.

Профессиональное выгорание – это синдром дезадаптации, который развивается на фоне хронического стресса и приводит к психологическому истощению. Ключевые проявления – выраженная усталость, отсутствие эмпатии, снижение заинтересованности в общении и выполнении рабочих задач. Понятие «выгорание» было введено американским психиатром Х.

Фрайденбергером в 70-х годах XX в., который проводил исследования в системе «человек – человек». Согласно этим исследованиям, профессиональному выгоранию наиболее подвержены педагоги, врачи, социальные работники. Среди учителей распространенность синдрома достигает 75 %. Из них у 30 % преобладает эмоциональная отстраненность, деперсонализация, ухудшение качества выполнения профессиональных обязанностей.

Существенную роль в профилактике профессионального выгорания играет психологическое сопровождение педагогов, поскольку оно способствует снижению стресса и нервно-психического напряжения, развитию личностных качеств (креативность, гибкость, умение управлять временем и планировать его), формированию конструктивных навыков общения, что улучшает отношения с субъектами образовательного процесса, повышению мотивации и приверженности профессии и др. [3; 4]

Обратимся к опыту работы в нашем учреждении. Педагогический коллектив в нашем техникуме разный, есть педагоги еще советской закалки, есть опытные, имеющие стаж 15–20 лет, а есть и совсем молодые, начинающие преподаватели и мастера, поэтому вопрос профессионального выгорания актуален для нас. В целях профилактической работы по профессиональному выгоранию с педагогическим коллективом ежемесячно реализуются релаксационные занятия общей продолжительностью 1 час в комнате релаксации с применением различных методов [5; 6]. Наиболее понравившимися методами релаксации, по отзывам, педагогического коллектива, стали мышечная релаксация Ж. Джекобсона, релаксация с сосредоточением на дыхании, мандалотерапия. Остановимся более подробно:

Мышечная релаксация Ж. Джекобсона – это метод саморегуляции, комплекс упражнений, направленных на снятие напряжения. Суть метода заключается в том, что после сильного напряжения мышцы стремятся к расслаблению, а за полной физической релаксацией следует спад эмоциональной активности, за счет чего достигается состояние покоя. Методика Ж. Джекобсона эффективна, проста, универсальна и позволяет достичь быстрых результатов, поскольку после 3–4 недель регулярных упражнений, алгоритм действия запоминается на уровне подсознания, а при возникновении стрессовой ситуации снятие эмоционального напряжения за счет нервно-мышечной релаксации происходит автоматически.

В профилактических целях нервно-мышечная релаксация полезна для людей, работающих в сфере с повышенной моральной и материальной ответственностью, или ведущих малоподвижный образ жизни. Комплекс нервно-мышечной релаксации по Джекобсону включает в себя 12 упражнений на расслабление мышц ног, рук, живота, спины и лица, которые выполняются сидя. Все упражнения выполняются по трехэтапной схеме: напрячься – почувствовать – расслабиться. Комплекс упражнений представлен в таблице.

Таблица

Комплекс упражнений мышечной релаксации Ж. Джекобсона

Упражнения для шеи, зоны затылка и лицевых мышц	Наклонить голову вниз. Постараться максимально подтянуть подбородок к груди, почувствовать, как напрягаются мышцы шеи. Зафиксировать положение, затем медленно поднять голову. Поднять вверх брови, максимально напрягая при этом мышцы лба. Ощутить напряжение. Зафиксировать положение, затем расслабиться. Сильно наморщить нос. Почувствовать, как напрягаются мышцы вредней части лица. Зафиксировать положение, затем медленно расслабиться. Плотно сжать зубы. Уголки губ растянуть в улыбке. Эта гримаса вызовет напряжение щек, подбородка и скул. Зафиксировать положение, затем медленно расслабиться
Упражнения для расслабления рук и плечевого пояса	Сжать руки в кулаки. Почувствовать, как напрягаются пальцы и предплечья. Зафиксировать положение на несколько секунд, потом медленно расслабить кисти. До предела согнуть руки в локтях. Ощутить напряжение бицепса. Зафиксировать положение, а затем медленно разогнуть руки, расслабляя их. Поднять плечи вверх. Постараться достичь максимального подъема. В наивысшей точке зафиксировать положение, ощутить растяжку сухожилий и напряжение мышц плечевого пояса и шеи. Затем медленно опустить плечи и расслабиться
Упражнения для спины и живота	Свести лопатки так сильно, насколько это возможно. Зафиксироваться в точке максимального напряжения, затем медленно расслабиться. Далее нужно напрячь живот. Почувствовать, как от напряжения уплотняются мышцы брюшного пресса. Подождать несколько секунд, затем расслабиться
Упражнения для ног	Упереть пятки в пол и напрячь мышцы бедер. Почувствовать, как мышцы приходят в тонус. Зафиксировать положение, затем медленно расслабить ноги. Потянуть носки на себя. Почувствовать, как растягиваются пяточные сухожилия и напрягаются икроножные мышцы. Зафиксировать положение, затем медленно расслабить ноги. Поджать пальцы ног, почувствовать напряжение в подошвенных мышцах и сухожилиях ступни. Зафиксировать положение, затем медленно разжать пальцы, расслабив стопу

Выполнение всего комплекса занимает 15–20 мин. Проводить сеанс нервно-мышечной релаксации рекомендуется в спокойной обстановке с соответствующим музыкальным сопровождением (звуки леса, моря, музыка для медитации). По завершении важно закрыть глаза и сделать 2–3 глубоких вдоха, затем прислушаться к своим ощущениям, почувствовать расслабление по всему телу. Перед тем, как открыть глаза, рекомендуется медленно сосчитать в обратном порядке от 10 до 1.

Поскольку методика универсальна, то имеются всего два противопоказания: физические патологии частей тела или внутренних органов; ограни-

чение по возрасту (не рекомендуется детям до 12 лет). Данные ограничения важно уточнить перед выполнением релаксации.

Релаксация с сосредоточением на дыхании. Данный подход предполагает физиологическое мышечное расслабление при каждом выдохе.

- Устройтесь удобно в положении лежа (при соблюдении всех основных требований: покой, просторная одежда, умеренная температура воздуха).

- Медленно закройте глаза.

- Следите за дыханием. С каждым новым выдохом вы все глубже входите в состояние расслабленности. Поступайте так до тех пор, пока не почувствуете, что достигли наиболее глубокой стадии расслабления, которая и требуется вашему телу.

- Вы лежите расслабленно, сознавая, что ваше дыхание стало более спокойным и глубоким. Чувствуете расслабленность во всем теле. Вы лежите неподвижно, безвольно, испытываете приятные ощущения. Чувствуете, что успокоение и расслабленность затронули и вашу душу. Вы наслаждаетесь ощущениями покоя и беззаботности.

- Тело само даст вам понять, когда почувствует себя достаточно бодрым. Релаксация перестанет приносить удовольствие, и вам захочется вернуться в активное, бодрое состояние.

- Не спешите с этим, медленно потянитесь и также медленно откройте глаза. Когда захотите – сядьте. Затем сделайте быстрый выдох.

Дыхательные техники не только позволяют расслабиться, но и сконцентрировать свое внимание, успокоить эмоции в разных ситуациях.

Мандала-терапия. Слово «мандала» имеет древнее происхождение, еще с санскрита оно переводится как «священный круг». Где сам круг – это символ, олицетворяющий модель вселенной, от малого до великого, от схематичного изображения клетки человека до «карта космоса». Первооткрывателем мандалотерапии стал Карл Густав Юнг.

Во многих древних культурах особенно на Востоке, в культуре индуизма, буддистов, мандала считается священной, а ее рисование используют для духовного развития и исцеления тела.

Изначально мандалы рисовали цветным песком, что до сих пор практикуют Тибетские Монахи, сегодня же мандалу рисуют, вышивают, выбивают на ткани и коже, изображают на песке, делают из витражей и вообще применяют почти все виды творчества!

В психологии мандала – это символическое изображение внутреннего мира, наиболее безопасное для нашего восприятия. Круг создает ощущение защищенного пространства, и это ощущение способствует большему раскрытию в момент творчества, позволяя проявиться самому важному и глубинному.

Мандала, созданная руками человека, уникальна и неповторима. Она является продуктом творчества, не только наших рук и сознания, а в первую очередь бессознательного, и создается в определенное время и в определенном месте. Именно поэтому мандала словно зеркало нашей души! Пробле-

мы, радости, тревоги, физическое состояние организма, ресурсы и многое другое – все это находит свое отражение в мандале. В процессе рисования мандалы мы можем ее гармонизировать. Ведь то, что окружает нас – всего лишь отражение того, что внутри, а значит, изменив внутреннее состояние, мы автоматически изменяем то, что нас окружает снаружи. А само рисование в круге красиво и настраивает человека на положительные мысли.

Таким образом, использование разных форм, методов в работе по профилактике профессионального выгорания способствует саморегуляции и восстановлению педагогов, повышению эффективности его работы, способствует улучшению морального климата в коллективе и сохранению здоровья педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулазимова Т. Х., Омарова Э. М., Малаев А. Х. К проблеме профессионального выгорания педагога // МНКО. 2023. № 6 (103).
2. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2007. 272 с.
3. Китаев-Смык Л. А., Боброва Э. С. Социально-психологические проявления стресса и синдрома «выгорания личности» // Активизация личности в системе общественных отношений : тез. Докл. К VII съезду Общества психологов СССР. М., 2009. С. 24–25
4. Трушкова С. В., Труняков В. В. Профессиональное выгорание у медработников и педагогов // Глобус. 2019. № 11 (44).
5. Еркинбекова М. А. Профессиональное выгорание педагогов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 25–2.
6. Гречищева Л. С., Хорошева О. А., Игнатова С. П. Профессиональное «выгорание» педагога // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. № 1.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРЕКАРНОЙ ЗАНЯТОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

А. И. Кириллова

*ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»
Таганрог, Россия
alex.i.kirillova@yandex.ru*

В условиях глобальной транзитивности современный рынок труда характеризуется растущей нестабильностью, распространением ранее нетипичных форм занятости (дистанционный формат, удаленная занятость) и увеличением числа людей, работающих на условиях фриланса, временных контрактов и частичной занятости. Эти явления могут объединяться понятием «прекариность» (от англ. Precariousness – ненадежность, неустойчивость) и оказывать существенное влияние на формирование и поддержание профессиональной идентичности личности в настоящее время.

Традиционные представления о профессиональной идентичности, связанные с долгосрочной занятостью, стабильной карьерой и членством в профессиональном сообществе, в условиях precarious занятости подвергаются трансформации. В связи с этим, по нашему мнению, возникает необходимость переосмысления концепции профессиональной идентичности и выявления стратегий, позволяющих специалистам сохранять и развивать ее в условиях нестабильности.

Данная статья направлена на актуализацию положительного вектора влияния precarious занятости на профессиональную идентичность личности и на выявление ее потенциальных возможностей для формирования и развития профессиональных навыков. В отличие от традиционных исследований, фокусирующихся на негативных последствиях precarious занятости (стресс, тревога, снижение самооценки), нами преследуется цель выявить стратегии, позволяющие работникам использовать precarious занятость в качестве трамплина для своего профессионального роста.

Проведённый ранее обзор психологических исследований precarious занятости выделяет: «неопределённость на рынке труда как фон и фактор трудовой активности человека, будучи проекцией глобальной нестабильности... снижение психологического благополучия в условиях precarious занятости, как наличие проблем с адаптацией к новым явлениям в сфере занятости» [1]. Также отмечается, недостаточность относительно исследований в области психологических аспектов precariousности, а именно, психологических предпосылок и механизмов адаптации к нестабильным формам занятости. Согласно С. А. Дружилову, precariousность индуцирует потенциальную опасность увольнения работника и вызванные этим стрессы, психосоматические расстройства и патологические процессы в психике [2].

В целом можно выделить следующие негативные аспекты precarious занятости:

1. Нестабильность и неопределенность. Установлено, что работники, занятые на условиях precarious занятости, часто испытывают тревогу и неуверенность в будущем, что затрудняет формирование долгосрочных планов и целей.

2. Отсутствие социальных гарантий: оплачиваемый отпуск, больничный, пенсионные отчисления может негативно сказываться на профессиональной уверенности, своей востребованности в социуме;

3. Социальная изоляция. Этот фактор представляет собой современный аспект precariousности, поскольку типичен для удаленной и дистанционной форм занятости, которые продолжают завоевывать рынок труда. Фрилансеры и временные работники часто сталкиваются с социальной изоляцией и отсутствием чувства принадлежности к профессиональному сообществу.

В современной литературе по психологии труда и карьерному консультированию достаточно развернуто говорится о совмещении профессий, о частой смене профессий и о слиянии, пересечении профессиональных

функций, что воплощается в понятии «поливариативная карьера» [3], что тоже весьма продуктивно отражается в современных контекстах занятости. Например, когда преподаватель английского языка совмещает в своей частной практике (работа репетитора, наставника, тьютера) и психологические навыки, и нейропсихологические подходы, и логопедические упражнения (с учётом наличия подтвержденных профессиональных компетенций), что делает его услуги высоко востребованными и уникальными в своём роде.

Руководствуясь принципами теоретического анализа и синтеза, а также построения аналогий, научной индукцией, сформулируем возможные позитивные аспекты:

1. Разнообразие опыта. Здесь нами видится «поливариативная карьера» в другом ключе: когда precarious занятость предоставляет возможность через опыт работы в различных сферах и компаниях, расширить свой профессионального кругозор и развить универсальные навыки, а также приобрести новые навыки и компетенции (выучиться чему-то новому профессионально).

3. Автономия и гибкость в контексте выбора проектов и организации своего рабочего времени, что способствует развитию самодисциплины и ответственности.

4. Возможность самореализации. Прекарная занятость может предоставить возможность заниматься любимым делом, реализовывать свой творческий потенциал и работать над проектами, которые соответствуют личным ценностям и интересам.

5. Развитие предпринимательских навыков. Здесь мы видим даже некоторую вынужденную необходимость. Фрилансеры и временные работники именно вынуждены самостоятельно искать клиентов, продвигать свои услуги и управлять своим бизнесом (на первых этапах особенно), что способствует развитию навыков, характерных для бизнес-стратегий и ведущих к повышению конкурентоспособности на рынке труда.

На основе проведенного анализа нами была выдвинута гипотеза «прекарной профессиональной идентичности», которая характеризуется следующими особенностями:

- готовностью к изменениям (адаптация и гибкость);
- умением быстро переключаться между проектами и задачами,
- способностью самостоятельно планировать свою работу, устанавливать цели и достигать их, планировать время и финансы;
- проактивностью: стремлением к постоянному обучению и развитию новых навыков, необходимых для поддержания конкурентоспособности на рынке труда.

Заключение

В условиях растущей нестабильности и распространения прекарной занятости формирование и поддержание профессиональной идентичности становится важной задачей для каждого профессионала. Прекарная занятость, несмотря на свои недостатки, может предоставить уникальные воз-

возможности для развития профессиональных навыков, самореализации и достижения карьерных целей. Главное – уметь использовать эти возможности и адаптироваться к меняющимся условиям рынка труда. Для смягчения негативных последствий прекарности необходимо разрабатывать комплексные стратегии, включающие меры социальной защиты и предоставление психологической помощи. Важно формировать у людей адаптивность, устойчивость и уверенность в себе, чтобы они могли успешно справляться с вызовами современного рынка труда и сохранять психологическое благополучие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дёмин А. Н. Психологические предпосылки включения личности в прекарную занятость // Российский психологический журнал. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-predposylki-vklyucheniya-lichnosti-v-prekarnuyu-zanyatost> (дата обращения: 01.03.2025).
2. Дружилов С. А. Вопросы нестандартной трудовой занятости: социально-гигиенические аспекты // Медицина труда и промышленная экология. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-nestandartnoy-trudovoy-zanyatosti-sotsialno-gigienicheskie-aspekty> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Могилёвкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография. СПб. : Речь, 2007. 336 с.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

М. В. Кирпиченкова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
kiprichenkova2001@mail.ru*

На данный момент является актуальным вопрос о мотивации учебной деятельности студентов, поскольку общество нуждается в людях с высоким уровнем профессионализма, поэтому считается важным изучать различные аспекты, оказывающие на нее влияние. Как известно, на современном этапе развития нашего общества наблюдается неутешительная статистика роста числа неполных семей. Разумеется, что структура семьи может влиять, в том числе, и на академическую успеваемость и мотивацию студентов. Что касается сравнительного анализа мотивации учебной деятельности студентов из полных и неполных семей, то эта проблема остается недостаточно исследованной и требует подробного изучения, что, в свою очередь, поможет лучше понять данные различия.

В дальнейшем результаты исследования могут быть использованы для преодоления представлений об исключительно негативном значении неполной семьи в формировании учебной мотивации будущих студентов. Анализ

литературы позволит рассмотреть различные теоретические подходы к мотивации учебной деятельности, в частности, ее особенности у студентов из полных и неполных семей.

В отечественной психологии мотивация учебной деятельности рассматривается как совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих человека к обучению и определяющих его отношение к учебному процессу. В работах В. Г. Асеева [1], В. К. Вилюнаса [2], В. Г. Леонтьева [6] и П. М. Якобсона [9] подчеркивается, что мотивация включает осознаваемые и неосознаваемые компоненты, формируется под влиянием социального окружения и является динамической системой, способной изменяться под воздействием внешних и внутренних условий.

Вопрос о влиянии семейной структуры на учебную мотивацию является дискуссионным. С одной стороны, считается, что дети из полных семей обладают более стабильной эмоциональной поддержкой, что положительно сказывается на их учебной деятельности. С другой стороны, исследования показывают, что студенты из неполных семей нередко демонстрируют высокую самостоятельность и осознанный подход к обучению, что связано с необходимостью раннего принятия ответственности за собственное будущее.

Согласно исследованиям, проведенным Т. Т. Щелиной [8] и ее коллегами, студенты из неполных семей чаще демонстрируют высокую социальную активность, стремление к карьерному росту и осознанный подход к учебе. Это объясняется необходимостью раннего принятия решений, связанными с построением жизненной стратегии. В условиях ограниченного семейного ресурса (финансового, эмоционального или временного) такие студенты нередко развивают в себе черты самостоятельности, настойчивости и адаптивности, что, в свою очередь, влияет на их учебную мотивацию. Исследования других отечественных исследований [4] подтверждают данные о том, что студенты из неполных семей чаще ориентированы на конкретные цели, связанные с будущей профессией, и демонстрируют более высокий уровень учебной ответственности.

Что касается мнения исследователей о студентах из полных семей, то здесь оно носит противоположный характер. Такие студенты, как правило, получают больше эмоциональной поддержки и наблюдают стабильные ролевые модели, что способствует формированию уверенности и способности принимать взвешенные решения. Они обычно обладают большими ресурсами для успешной адаптации в социуме, учатся социальным навыкам в более благоприятной обстановке и могут рассчитывать на большее внимание и поддержку, как со стороны матери, так и отца. У них выше индекс качества жизни, уровень настроения и самочувствия, а также ниже показатели ситуативной и личностной тревожности [4; 5; 7; 8]. Все это, в свою очередь, помогает им лучше справляться с академическими нагрузками и личными вызовами в процессе обучения.

Проблема учебной мотивации студентов из полных и неполных семей также связана с их эмоциональным состоянием. Исследования Л. А. Костиной [5] и ее коллег показывают, что студенты из неполных семей чаще испытывают повышенную тревожность и внутренний дискомфорт, что может сказываться на их мотивации. Однако в то же время они демонстрируют более высокий уровень адаптивности, умение преодолевать трудности и независимость в принятии решений. Для студентов из полных семей характерна большая эмоциональная стабильность, они не испытывают психическое напряжение, вызванное неудовлетворенностью положением и достижениями в социуме.

Таким образом, семейная структура оказывает значительное влияние на учебную мотивацию студентов, формируя различные типы мотивов и стратегии учебного поведения. Понимание этих различий может способствовать разработке более эффективных образовательных программ, учитывающих индивидуальные потребности студентов и способствующих их успешному обучению и профессиональному становлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
3. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.
4. Зудилина И. Ю., Романов Д. В., Филатов Т. В. Мотивационно-потребностные характеристики социальной активности студентов из неполных семей // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. Вып. 1 (293). С. 24–32.
5. Костина Л. А., Кубекова А. С., Мамина В. П. Особенности эмоциональной сферы у юношей и девушек в полных и неполных семьях // КПЖ. 2019. № 3 (134).
6. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск : Новосиб. Полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
7. Михайлова С. В., Денисов Р. А. Характеристика студентов из неполных семей // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 6, ч. 3.
8. Сравнительный анализ физического состояния и социально-психологических особенностей студентов из полных и неполных семей / Т. Т. Щелина, С. П. Акутина, С. В. Михайлова, Т. В. Сидорова, Т. А. Полякова // Вестник МГПУ. Естественные науки. 2024. № 3 (55). С. 131.

Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.

ГЕОГРАФИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ДОЛГОСРОЧНОГО ЭФФЕКТА ПРОГРАММ СНИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ СОТРУДНИКОВ

И. А. Конопак, М. Ю. Кузьмин, А. С. Пирожок

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

Email: mirroy@mail.ru

Проблема выгорания продолжает занимать ключевое положение среди проблем трудовой деятельности в педагогической среде и сфере здравоохранения, которая затрагивает не только сотрудников, но и всю организацию в целом [3]. Например, связанный с работой стресс и выгорание приводят к ухудшению здоровья и увеличению числа прогулов [2].

Несмотря на интерес научного сообщества к проблеме выгорания, определение данного феномена все еще остаются ограниченными, а в некоторых случаях – противоречивыми [1]. Так же противоречивыми оказываются данные о географии изучения проблемы выгорания, несмотря на то, что данный аспект может оказывать некоторое влияние на результаты исследования, так как может определять актуальность проблемы, состав выборки, культурные и контекстуальные особенности личности участников и т. д.

В рамках финансовой поддержки гранта Иркутского государственного университета для молодых ученых № 091-24-323 мы проводили изучение долгосрочной эффективности программ снижения профессионального выгорания у медицинских работников в зарубежной литературе. В этих тезисах мы сосредоточимся на анализе географии изучения программ выгорания.

Отбор литературы для исследования проводился в базе данных PubMed, опубликованных в период с 2010 по 2024 г. с использованием поисковых формулировок «профессиональное выгорание медицинских работников», «коррекция профессионального выгорания медицинских работников» и «программы снижения профессионального выгорания медицинских сотрудников». Всего поисковая система обнаружила 6334 иностранных работ.

Эта первоначальная база подверглась отбору с помощью критериев включения: а) наличие эмпирического экспериментального материала по апробации программы снижения выгорания; б) использование стандартизированных инструментов диагностики, в) методы психологической помощи, отраженные в программах, являлись психологическими. В итоге совокупность исследований для анализа была представлена 37 публикациями.

Так, географическое распределение публикаций представлено следующими странами: США, Израиль, Голландия, Швеция, Германия, Австралия, Ирландия, Турция, ОАЭ, Япония, Испания, Великобритания, Канада, Индия, Польша. Количественное распределение по странам представлено в таблице.

Таблица

Географическое распределение публикаций (в %)

Страна	США	Австралия	Великобритания	Германия	Израиль
Кол-во публикаций	18	3	3	2	1
Страна	ОАЭ	Ирландия	Голландия	Япония	Турция
Кол-во публикаций	1	1	1	1	1
Страна	Польша	Индия	Швеция	Канада	Испания
Кол-во публикаций	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %

Таким образом, можно обратить внимание, что проблема выгорания у врачей и возможностей его снижения распространена во многих регионах, но особое внимание к данной проблеме наблюдается в США, а также европейских странах. Значительно меньше публикаций на данную тему наблюдается в азиатских странах, а также полное отсутствие – на просторах африканского континента.

Такое распределение может объясняться как уровнем финансированием со стороны государства, вниманием к сфере человеческого потенциала, осведомленностью о проблеме, уровнем развития тенденции к интенсификации труда, так и риском ошибки в объяснении результатов, конфликта интересов и последующих судебных последствий.

Резюмируя, можно отметить высокой интерес к проблеме профессионального выгорания медицинских работников во многих странах, а выраженность этого интереса во многом может определяться экономическими факторами и тенденциями в трудовой, социальной и научно-образовательной политики отдельных государств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлова К. В., Муравьева О. И., Корытова Г. С. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 1 (23). С. 18–27.
2. Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J. A. Burnout: A Review of Theory and Measurement // Int. J. Environ Res. Public Health. 2022. Vol. 19, N 3.
3. Niedhammer I., Bertrais S., Witt K. Psychosocial work exposures and health outcomes: a meta-review of 72 literature reviews with meta-analysis // Scandinavian Journal of Work Environment & Health. 2021. Vol. 47, N 7.

СТРЕССОВЫЕ СОСТОЯНИЯ И РАССТРОЙСТВА У СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОЖАРНОГО НАДЗОРА

А. А. Крахмальническая

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»
Санкт-Петербург, Россия
krakhmalnickaya.A.a@list.ru*

Незаметная на первый взгляд, но очень важная работа у инспекторов Государственного пожарного надзора. Проверить противопожарное состояние объекта, построить прогноз на безопасность, предложить меры, исключающие возможность возникновения пожара – вот основная обязанность [1; 2]. Для этого необходимо знать правила пожарной безопасности, все действующие строительные нормы и правила, технологию того или иного производства, уметь применить свои знания в конкретной ситуации, что накладывает определенные обременения на работу инспектора с точки зрения психологии служебной деятельности.

У пожарного инспектора большой объем задач и разнообразные направления работы. Инспектор ежегодно проверяет множество организаций (от школ до производственных складов, от офисов до магазинов) и все они, в зависимости от типа здания и его условий, будут иметь свои особенности и требования, которые инспектор обязан не только знать, но и уметь правильно применять на практике. В результате проведения проверок сотрудники МЧС России привлекают к ответственности нарушителей, выписывают им штрафы, выносят предписания об устранении нарушений, а также консультируют и дают необходимые рекомендации гражданам и организациям [3; 4].

Сотрудники надзорного органа занимаются выяснением причин уже случившихся пожаров. При выезде на место происшествия инспектора опрашивают владельцев имущества и свидетелей, проводят осмотр территории, изымают вещественные доказательства, что позволяет установить обстоятельства, приведшие к возгоранию, а также выявить виновных лиц. Эта работа требует определенных качеств, таких как непреклонность, незаинтересованность в развитии дела и его итогах, внимательность и непредвзятость во мнении, так как виновные в возникновении пожара могут понести как административную, так и уголовную ответственность за причиненный ущерб.

В профессии инспектора существуют определенные трудности, в основном, психологического характера: тяжело видеть погибших при пожарах, горе людей, потерявших близких, оставшихся без крова. Также осознание того, что трагедии происходят, в основном, по вине самих же погорельцев, ведь инспектор тратит огромное количество времени на профилактические мероприятия с населением, отвечает на вопросы в приемные часы

граждан, консультирует организации по исполнению требований пожарной безопасности, гражданской защиты и поведение при чрезвычайных ситуациях [5; 6].

В общем и целом, инспектор должен владеть огромным объемом информации и уметь правильно и доходчиво донести до объектов надзора, граждан, проводить ряд мероприятий по устранению нарушений и иметь незыблемый авторитет для мотивации соблюдения правил противопожарного режима. Такие факторы как неопытность, мнительность, излишняя эмоциональность могут негативно сыграть в работе, а также негативно отразиться на психическом здоровье инспектора.

Вначале своей карьеры молодой инспектор сталкивается сразу с большим объемом информации, рядом задач, которые выполнять идеально достаточно проблематично с точки зрения воздействия внешних факторов и раздражителей:

- стрессовые ситуации (новый сотрудник часто сталкивается с высокими уровнями стресса. Работа в МЧС связана с риском, и молодые сотрудники должны быстро адаптироваться к экстренным условиям, которые могут включать спасение людей в опасных ситуациях);

- постоянная необходимость обучаться (молодые сотрудники проходят интенсивное обучение, которое включает как теоретические, так и практические занятия. Они должны быстро усваивать информацию о законодательных актах, протоколах действий и техниках спасения);

- необходимость работы в команде (молодой сотрудник должен научиться эффективно работать в команде, подчас состоящей из различных по темпераменту и взглядам людей, что, в свою очередь, не должно влиять на успех проведения спасательной операции независимо от отношений в коллективе. Командная работа – ключ к успешному выполнению задач);

- поддержание физической формы (инспектор должен поддерживать хорошую физическую форму. Молодые сотрудники проходят регулярные фитнес-тесты и занятия, направленные на повышение физической выносливости);

- эмоциональная устойчивость (необходимость разбираться с травмирующими ситуациями, например, помощь пострадавшим в ДТП, ликвидация последствий стихийных бедствий, что требует высокой эмоциональной устойчивости и навыков управления своими эмоциями);

- сложность освоения специализированного программного обеспечения (инспектор в своей ежедневной деятельности должен использовать ряд специализированных программ, трудоёмких в освоении);

- уголовная ответственность (за нарушения, допущенные в работе, которые привели к травмированную или гибели людей на ответственном за инспектором объекте, он несёт прямую ответственность, что является стрессовым фактором, постоянно воздействующим на сотрудника);

- устаревшее оборудование (в процессе анализа деятельности инспекторов надзора МЧС России было выявлено, что большинство сотрудников

работают на устаревшей компьютерной технике, которая замедляет работу специалистов и является источником деморализации);

- понятийный разрыв в моделях понимания и ведения деятельности руководителей и подчинённых (частым явлением в работе сотрудников является не понимание и отсутствие желания у руководителей улучшать условия труда и способствовать решению личных проблем у подчинённых);

- соблюдение профессиональной этики (молодые сотрудники должны следовать строгим этическим стандартам, учиться принимать решения, основываясь на моральных принципах и профессиональной ответственности.

- ненормированный рабочий день (долгие смены и работа по неформальному графику могут повлиять на личную жизнь. Нужна способность управлять временем и находить баланс между работой и личной жизнью).

Эти факторы могут создать значительное давление на молодых сотрудников МЧС, требуя от них как физической, так и эмоциональной стойкости, чтобы эффективно выполнять свои обязанности.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что труд сотрудника ГПН относится к тем видам деятельности, отличительной особенностью которых является постоянное столкновение с опасностью и чрезвычайными обстоятельствами.

В результате своей работы инспекторы предотвращают большое количество пожаров, спасая жизни и охраняя материальные ценности.

Осуществляя свою деятельность, инспектор находится в постоянном стрессе, что негативно сказывается на ментальном здоровье. Важно понимать, что все эти факторы влияют на сотрудника критично и при превышении нагрузок может снижаться мотивация к выполнению задач, возникают проблемы со здоровьем, что приводит к частым больничным с последующим увольнением со службы. Это несёт для министерства большой ущерб в виде потери боевой единицы отдела надзорной деятельности и профилактической работы субъекта.

Таким образом, профессия сотрудника Государственного пожарного надзора является экстремальной в аспекте когнитивно-психологического воздействия на организм инспекторов и требует особой подготовки и поддержки. Для снижения факторов риска необходима детальная проработка выявленных аспектов как законодательно, так и на местах силами руководителей подразделений. Учёт выявленных факторов и снижение их влияния на инспекторов позволит повысить как эффективность их труда специалистов, так и сохранит их здоровье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корчемный П. А. Психические состояния личного состава в экстремальных ситуациях и управление ими. М., 2005. 427 с.
2. Вострых А. В., Терёхин С. Н. Реализация беспрепятственного доступа к информационным ресурсам для построения оптимальных маршрутов // Региональная информатика «РИ-2018»: материалы конф. СПб., 2018. С. 566–567.

3. Осницкий, А. В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности. М. : Серебряный век, 2004. 384 с.

4. Вострых А. В., Терёхин С. Н. Информационно-управляющая система на основе риск-ориентированного метода обеспечения пожарной безопасности субъекта Российской Федерации // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2019. № 1 (10). С. 422–425.

5. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 11. С. 2–16.

6. Вострых А. В., Терёхин С. Н., Скуртул И. В. Решение задач нахождения кратчайшего маршрута следования спецтранспорта МЧС России к месту вызова на основе алгоритма «поиска в ширину BFS» // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2019. № 3. С. 87–94.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Е. В. Кузьмина, Е. Л. Трофимова

ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»

Иркутск, Россия

anurcevae@yandex.ru, trofimova-bgu@mail.ru

Проблема повышения учебной мотивации неизменно остается одной из самых актуальных. В настоящее время в связи с развитием современных информационных технологий, цифровизации, с одной стороны, появляются новые возможности разнообразить учебный процесс, с другой стороны, становится все сложнее замотивировать студентов учиться и в принципе обосновать важность обучения. Как следствие, это влияет и на будущую профессиональную идентичность студентов, ведь именно во время обучения закладываются необходимые навыки и компетенции, которые впоследствии понадобятся студенту в его работе. «Но, так или иначе, профессиональная идентичность всегда развивается в условиях вполне определенного профессионального сообщества, с которым человек себя идентифицирует, принимая его ценности, нормы, правила и т. д.» [1, с. 92].

Что касается идентичности, в русском языке она, как и многие другие термины, имеет множество определений: тождество, совпадение, опознавание или узнавание. Соответственно, профессиональную идентичность мы можем рассматривать как отождествление себя со специалистом в определенной области; понимание и узнавание в себе тех профессиональных черт и качеств, которые нам необходимы для выполнения нашей профессиональной деятельности.

И, говоря о формировании профессиональной идентичности, нельзя не отметить Дж. Марсиа, выделившего четыре состояния идентичности [3]:

1. Преждевременная идентичность.
2. Диффузная идентичность.

3. Мораторий.

4. Достигнутая позитивная идентичность.

Преждевременная идентичность складывается тогда, когда человек уже имеет представление о том, что ему интересно, у него есть определенные убеждения на тот или иной счет, оформляется четкая позиция в отношении чего-либо. И все нормы и ценности, в основном, «считываются» со значимых взрослых (родители, учителя и т. д.).

Диффузная идентичность похожа на преждевременную тем, что и в том, и в другом случае у человека еще не наступал кризис идентичности. Однако ключевое различие заключается в том, что в данном случае у человека, напротив, нет четкого понимания того, чего он бы хотел, нет поставленных целей, очень размыты убеждения и ценности.

Мораторий – тот самый тип идентичности, когда человек находится в кризисе и все силы направляет на его разрешение: ищет различную информацию, пробует себя в разных сферах, формирует ценности и убеждения и примеряет их на себя, принимая их впоследствии либо ища что-то новое и подходящее.

Достигнутая позитивная идентичность характеризуется прохождением кризиса идентичности и окончательным обретением убеждений, принципов и ценностей.

Рассматривая учебную мотивацию и профессиональную идентичность обучающихся, мы поставили целью исследования выявление их взаимосвязи у студентов колледжа. Нередкой является ситуация, когда девушки и юноши, получающие среднее профессиональное образование, не задумываются ни об обучении, ни о профессии в силу возраста и раннего самоопределения, поскольку у их ровесников, выбравших поступление в высшее учебное заведение, есть еще как минимум два года для того, чтобы принять решение о будущей профессии.

Базой исследования стал колледж Байкальского государственного университета. Респонденты – 31 чел. – студенты очной формы обучения колледжа 1-го и 2-го курсов по направлению «Экономика» возрастом от 15 до 18 лет. Предполагается, что все они уже сделали свой профессиональный выбор, поступив в данное учебное заведение.

Несмотря на то что учебная мотивация и профессиональная идентичность довольно плотно изучены, вопрос профессионального выбора будущих студентов и их мотивация к обучению сохраняет свою теоретическую и практическую значимость. Абитуриенты часто ориентируются на успешность, статус и материальные блага, которые может предоставить профессия, и представляется проблемой то, что настоящих профессионалов становится меньше, поскольку важными для будущих специалистов всё больше становятся не знания и умения, которые они в будущем будут применять, а популярность направления. Таким образом, наблюдается существенный разрыв между тем, что, с одной стороны, профессиональные учебные заве-

дения на то и профессиональные: предполагается, что абитуриент поступает для получения определенных навыков и умений, однако, с другой стороны, в реальности мы видим другую картину.

Исследование проводилось с помощью следующих психодиагностических методик: методика «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской, методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер, методика исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер.

Результаты исследования показали, что главным аспектом профессиональной готовности студентов стало эмоциональное отношение: страх самостоятельности и ответственности, отсутствие склонности к риску, нежелание взрослеть и трудность в определении и выражении своего мнения являлись определяющими. Важно отметить, что меньше всего у студентов выражен аспект информирования: большинство практически ничего не знает или знает крайне мало о том, что за учебное заведение в целом и профессию в частности они выбрали, кем они могут работать по окончании колледжа и какие преимущества или недостатки есть у выбранной ими специальности.

Определяющим критерием мотивации к обучению стало получение знаний, а меньше всего студенты ориентировались при своём выборе на овладение профессией. Однако необходимо отметить, что при выборе учебного заведения этот аспект должен быть если не на первом месте, то хотя бы в начале списка, поскольку овладение профессией – это непосредственно то, на что нацелены заведения среднего профессионального образования: выпустить на рынок труда специалистов с конкретными навыками и умениями.

Что касается личностной идентичности, то она практически совпадает с результатами профессиональной: в первую очередь у студентов выявлена диффузная профессиональная идентичность. Это означает, что убеждения, ценности и нормы, связанные с выбранной профессией, размыты, нет четких ориентиров, нет понимания себя и своих навыков и умений. Личностная же идентичность преждевременная, когда все ценности и убеждения еще на стадии формирования и кризис идентичности еще не пройден.

В обоих случаях (и личностная, и профессиональная идентичность) меньше всего у студентов выражена достигнутая позитивная идентичность, при которой у человека уже достаточно сформированы ценности и убеждения.

Важно отметить, что по обоим позициям на втором месте сохраняется мораторий, что означает, что большинство студентов на данный момент проходит кризис идентичности: и профессиональной, и личностной.

Корреляционный анализ позволил выявить несколько значимых связей (рис.).

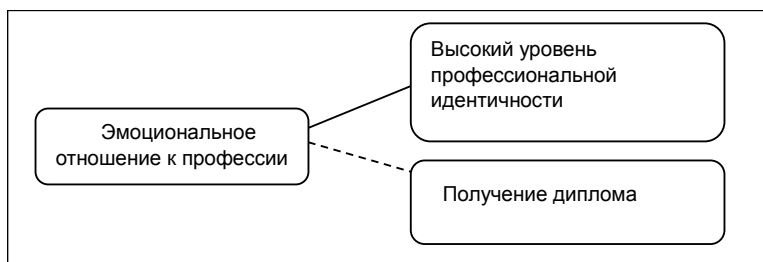


Рис. Условные обозначения: положительная корреляционная связь представлена сплошной линией, отрицательная связь – пунктиром

Установлена положительная корреляционная связь между эмоциональным отношением к профессии и уровнем профессиональной идентичности ($r = 0,31$). То есть чем более эмоционально привлекательна профессия для студентов, тем выше уровень идентификации в профессии и желание состояться. Также обнаружена отрицательная корреляционная связь между эмоциональным отношением и получением документа об образовании ($r = -0,23$): чем выше эмоциональная привлекательность профессии, тем меньше респонденты ориентированы на формальное получение диплома.

Таким образом, полученные результаты подчеркивают необходимость разработки и реализации для студентов, находящихся на этапе обучения в профессиональном колледже, программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на профессиональное самоопределение студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулезнева И. Н. Специфика развития профессиональной идентичности студентов среднего специального учебного заведения // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2007. Т. 13. С. 90–93.
2. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М. : Владос-Пресс, 2004
3. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности : учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. И доп. М. : Юрайт, 2024. 328 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С КРЕАТИВНОСТЬЮ И ЖИЗНЕННЫМИ ЦЕННОСТЯМИ

К. Н. Леонтьева

*МБДОУ «Детский сад № 83»
Иркутск, Россия
13kseniya5@mail.ru*

Мир вокруг нас постоянно меняется. За последние годы произошел глобальный переворот в социальной, экономической и политической сферах. В создавшейся ситуации обществу нужны люди, обладающие креативным мышлением и способностью к нестандартному разрешению проблем. Креативное мышление помогает человеку справляться со сложными жизненными обстоятельствами в условиях социальной нестабильности и конкурентной экономической среды. Каждый человек обладает потенциальной креативностью, и уровень ее актуализации в практической деятельности зависит не только от врожденных предпосылок, но и от внешних факторов и социума. В научных трудах аргументировано суждение о взаимосвязи креативности педагога с креативностью его учеников. Мы предприняли попытку исследования креативности педагогов дошкольного образования, поскольку они являются важным посредником становления личности ребенка, его готовности к переходу на школьное обучение.

Перед нами была поставлена цель определить взаимосвязь профессиональной продуктивности с креативностью и жизненными ценностями педагогов дошкольного образования. Теоретическая гипотеза исследования заключалась в то, что профессиональная продуктивность педагогов дошкольного образования является системным образованием, включающим когнитивный, коммуникативный, эстетический и поведенческий компоненты, которые нелинейно взаимосвязаны с креативностью и жизненными ценностями личности педагога. Также нами был выдвинут ряд исследовательских гипотез: уровень профессиональной продуктивности педагога ДО может быть определен с помощью экспертной оценки по критериям, соответствующим структурным компонентам профессиональной продуктивности; профессиональная продуктивность и квалификационный статус педагогов дошкольного образования взаимосвязаны с их жизненными ценностями, такими как: развитие себя, собственный престиж, достижение, высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности; профессиональная продуктивность и квалификационный статус педагогов дошкольного образования взаимосвязаны со всеми жизненными сферами; профессиональная продуктивность педагогов дошкольного образования имеет прямую взаимосвязь с уровнем их креативности.

Задачами исследования явился следующий ряд мероприятий: осуществить анализ научной литературы по теме исследования; обосновать структурную модель профессиональной продуктивности педагогов ДО; разработать методику оценки профессиональной продуктивности педагогов дошкольного образования в соответствии с ФГОС; провести эмпирическое исследование и установить взаимосвязь креативности с профессиональной продуктивностью и жизненными ценностями педагогов дошкольного образования; разработать рекомендации повышения профессиональной продуктивности педагогов дошкольного образования.

Исследование проводилось в 2022 г. в Иркутске на базах трёх детских садов: № 128, 133 и 163. В нем приняли участие 50 женщин в возрасте от 22 до 71 года. Все респонденты являются педагогами ДОУ и занимают различные должности: воспитатели, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре. Педагогический стаж работников ДОУ находится на промежутке от 1 до 48 лет. Среди респондентов есть педагоги, у которых нет квалификационной категории и те, у кого она есть (первая и высшая).

Для выявления уровня креативности педагогов дошкольного образования были применены многофакторные диагностические методики: «Тест речемыслительной креативности» (РМК) С. Медника и «Тест креативности» Е. Торренса (образная батарея теста) [2]. Для определения терминальных ценностей и ведущих жизненных сфер был использован тест – опросник «Оценка жизненных ценностей» В. Сопова и Л. Карпушиной. Опираясь на ФГОС к педагогам ДОУ были разработаны критерии для оценки профессиональной продуктивности «Карта оценки деятельности педагога дошкольного образования». Обработка первичных данных осуществлялась с помощью Excel и SPSS. Достоверность гипотез определялась по *U*-критерию Манна Уитни и по *H*-критерию Крускала – Уоллиса для независимых выборок. Взаимосвязь устанавливалась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Для оценки профессиональной продуктивности педагогов ДО нами был составлен бланк «Карта оценки деятельности педагогов ДО». В основу данной карты легли требования ФГОС, предъявляемые к педагогам, а также принципы работы педагогов ДО [1].

Бланк состоит из 4 основных блоков: когнитивный, коммуникативный, поведенческий и эстетический.

В когнитивный блок входят:

1. Результативность образовательной деятельности (результаты освоения образовательной программы, результативность участия воспитанников в конкурсах, кружковая работа).
2. Организация развивающей предметно – пространственной среды в соответствии с требованиями ФГОС (оформление стендов и буклетов, разработка дидактического материала) [4].

3. Методическая деятельность (участие в конкурсах профессионального мастерства, обобщение и распространение педагогического опыта, публикации в СМИ, самообразование и повышение профессионального уровня, разработка авторских программ, использование ИКТ – технологий в работе с детьми).

4. Общественная активность (работа в комиссиях, творческих группах, выполнение срочных разовых и продолжительных поручений администрации, связанных с чрезвычайной ситуацией или выходящих за рамки рабочего времени).

Коммуникативный блок оценивает взаимодействие всех участников образовательного процесса (отсутствие конфликтов, обоснованных жалоб, участие родителей в жизни детского сада, проведение мероприятий для родителей).

В поведенческий блок входят:

1. Трудовая дисциплина (соблюдение правил внутреннего распорядка, проведение занятий согласно расписанию, отсутствие замечаний, своевременное оформление документации, выполнение годового плана работы, исполнение приказов, решений, рекомендаций).

2. Охрана жизни и здоровья детей (посещаемость, заболеваемость, отсутствие детского травматизма, качество организации физкультурно-оздоровительной работы, соблюдение санитарно – эпидемиологического режима) [3].

Эстетический блок учитывает внешний вид и грамотную речь.

«Карты оценки деятельности педагогов ДОУ» были предоставлены специальной комиссии ДОУ, в которую вошли: заведующий, заместитель заведующего по воспитательной работе, педагог – психолог. Такая комиссия создавалась в каждом ДОУ и анализировала педагогов своей организации. Оценка производилась за отчётный учебный год с 2021 по 2022 гг. Основу оценки составили наблюдение за педагогическим коллективом, а также предоставляемая документация (справки по результатам мониторинга и заболеваемости, табеля посещаемости, сертификаты, дипломы, докладные и т. д.).

Используя «Карту оценки деятельности педагогов ДОУ», мы выявили общий уровень профессиональной продуктивности, а также смогли определить результат в конкретном блоке. По результатам общей диагностики профессиональной продуктивности было выявлено: 6 % (3 чел.) – низкий уровень; 94 % (47 чел.) – минимальный уровень. Высокого уровня продуктивности не было.

Оценивая отдельные блоки профессиональной продуктивности, мы обнаружили: когнитивный блок: низкий уровень – 36 % (18 чел.), минимальный уровень – 62 % (31 чел.), высокий уровень – 2 % (1 чел.); коммуникативный блок: низкий уровень – 8 % (4 чел.), высокий уровень – 92 % (46 чел.); поведенческий блок: низкий уровень – 22 % (11 чел.), минималь-

ный уровень – 64 % (32 чел.), высокий уровень – 14 % (7 чел.); эстетический блок: минимальный уровень – 4 % (2 чел.), высокий уровень – 96 % (48 чел.)

Анализируя полученные результаты, мы видим, что среди наших респондентов нет тех, кто по всем четырём блокам достиг бы высокого уровня профессиональной продуктивности. Однако при оценке отдельных блоков мы наблюдаем выраженность данного уровня продуктивности.

Также стоит отметить, что педагоги ДОУ в своём большинстве имеют высокие коммуникативные способности (92 %) и эстетические навыки (96 %).

36 % испытуемых имеют низкий уровень продуктивности на когнитивном блоке, что свидетельствует о слабой мотивации к личностному росту данных испытуемых. По остальным блокам профессиональной продуктивности педагогов ДО низкий уровень характеризуется меньшей выраженностью, а в эстетическом блоке совсем отсутствует.

Минимальный уровень профессиональной продуктивности наиболее выражен на когнитивном (62 %) и поведенческом (64 %) блоках. Это говорит о том, что большинство респондентов нацелены на успешное развитие в своей области и подчиняют своё поведение согласно поставленной цели.

6 % (3 чел.) по результатам общей диагностики находятся на низком уровне продуктивности. Данный факт может свидетельствовать о низкой мотивации к профессиональной деятельности и неверно выбранной профессии, либо об эмоциональном выгорании педагогов.

Анализ научных представлений о креативности показал, что существует множество теорий, изучающих данный феномен с разных сторон. На данный момент в научном сообществе не определено общего подхода к пониманию механизма развития креативности.

Изучая проблему влияния жизненных ценностей на формирование личности, мы так же столкнулись с огромным количеством теоретических знаний, но большинство научных источников склоняется к тому, что саму личность и жизненные ценности являются неразделимыми понятиями, на которые воздействуют социокультурные факторы, экономика, история, политика и религия.

Эмпирические исследования взаимосвязи профессиональной продуктивности педагогов ДО с креативностью и жизненными ценностями выявили ряд интересных фактов.

— Развитие индекса продуктивности и уникальности невозможно при тесной коммуникативной связи с обществом. У педагогов, получивших высокие баллы по коммуникативному блоку, данные индексы были менее выражены.

— Почти все показатели креативности (кроме абстрактности, с ней не было ни одной корреляционной связи) имеют положительную двустороннюю связь с блоками профессиональной продуктивности, что, в свою

очередь, означает, что при увеличении креативности профессиональная продуктивность тоже увеличивается.

— Развитие жизненных ценностей и сфер положительно влияет на развитие когнитивного блока профессиональной продуктивности.

— Развитие поведенческого блока профессиональной продуктивности тесно связано с общественной активностью, духовной удовлетворенностью, креативностью и собственным престижем. При увеличении этих жизненных ценностей показатели поведенческого блока тоже увеличиваются.

— Развитие эстетического блока профессиональной продуктивности зависит от социальных контактов.

Подводя итог по выше сказанному, хочется отметить, что в своём исследовании мы смогли выявить взаимосвязь профессиональной продуктивностью педагогов ДО с креативностью и жизненными ценностями. Полученные результаты помогли конкретизировать характер взаимосвязи, а также выявить различие во взаимосвязи профессиональной продуктивности с вербальной и образной креативностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкова Ю. А., Соломенникова О. А. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации: монография. М. : АСОУ, 2019. 164 с.
2. Кыштымова И. М. Методы диагностики творческих способностей человека : учеб.-метод. пособие. Иркутск, 2003.
3. Концепции дошкольного воспитания. URL: <http://gigabaza.ru/doc/63548.html> (дата обращения: 2.10.2022)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 11.10.2022)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У БАНКОВСКИХ СОТРУДНИКОВ

Я. Н. Лисичко

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

lisichko.yana@mail.ru

Актуальность исследования проблемы эмоционального выгорания у банковских сотрудников обусловлена тем, что, учитывая турбулентность последних лет, в связи с изменением макроэкономической ситуации, сотрудники Банков находятся в условиях возросшего психологического давления, так, многие ранее доступные банковские операции претерпели значительные изменения, либо вовсе оказались недоступны, следовательно, сотрудники вынуждены справляться с поиском новых решений для клиентов, в частности, от этого, в некоторой мере, зависит и развитие, а в отдельных случаях, сохранение обычной хозяйственной деятельности предприятий, что еще в большей мере оказывает психологическое давление.

Изучая теоретический материал, мы столкнулись с многообразием терминов, называющих этот феномен, на его сложность и неоднозначность, заключающуюся в многообразии позиций исследователей относительного самого термина, природы его возникновения, структуры. Так, в литературе упоминаются: эмоциональное выгорание (Герберт Дж. Фрейденбергер 1974 г.), эмоциональное сгорание (Б. Г. Ананьев), синдром эмоционального выгорания (В. В. Бойко), синдром эмоционального перегорания (В. Д. Вид, Е. И. Лозинская), психическое выгорание (В. Е. Орел). [1; 2; 3]

Не смотря на многообразие терминов, используемых разными авторами, нам удалось определить существенные признаки определения исследуемого феномена: выгорание – сложный и многомерный процесс, проявляющийся негативно и влияющий на личность человека, он формируется под влиянием личностных и ситуативных факторов, без глубоких личностных нарушений и характеризуется физическими, поведенческими и психологическими признаками, чаще у людей профессий с активным взаимодействием. [1; 2; 3]

Следует упомянуть так же, что мы в исследовании объединили «профессиональное» и «эмоциональное» выгорание, сместив фокус на сущности феномена в целом, так как основные признаки схожи и нет ясной теоретической разницы.

Проведя анализ теоретического материала можно говорить о том, что исследования феномена эмоционального выгорания показывают явно просматриваемую связь развития эмоционального выгорания с деятельностью, в том числе и профессиональной (Б. Г. Ананьев, Т. В. Форманюк, В. В. Бойко, В. Е. Орёл, Х. Дж. Фрейденберг, Р. Шваби, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Стар-

ченкова и др.) [1–6]. Учитывая вышесказанное, нам видится возросшая необходимость изучения феномена психологического выгорания у Банковских сотрудников во взаимосвязи с трудовой деятельностью, в связи с этим было проведено исследование, с целью выявления уровня эмоционального выгорания у сотрудников Банка во взаимосвязи с профессиональной деятельностью.

Базой для проведения эмпирического исследования стал РОСБАНК ФИЛИАЛ АКЦИОНЕРНОГО ОБЩЕСТВА «ТБАНК». Общая численность исследуемых составила 30 чел., сотрудники обоих полов, примерно равного соотношения между мужчинами и женщинами (46 против 54 %), с уровнем образования не ниже высшего профессионального, в одной структуре должностей (отдел по работе с корпоративным бизнесом), в возрасте от 35 до 42 лет. Психодиагностика сотрудников проводилась при помощи тестирования по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко), в табл. 1 приведены результаты.

Таблица 1

	Фаза напряжения		Фаза резистенции		Фаза истощения	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Сформирована	10,0	3	30,0	9	10,0	3
Формируется	36,7	11	36,7	11	26,7	8
Не сформирована	53,3	16	33,3	10	63,3	19

В табл. 2 представлено распределение сотрудников банка, прошедших диагностику, по группам с разным уровнем сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

Таблица 2

Подгруппы	Фазы СЭВ	N = 30 чел.
Сформировано не менее одной фазы СЭВ	Напряжение	14 %
	Резистенция	30 %
	Истощение	10 %
	Всего	12 чел.
Формируется не менее одной фазы СЭВ	Напряжение	58 %
	Резистенция	58 %
	Истощение	43 %
	Всего	19 чел.
Формируется/сформированы не менее двух фаз	Всего	18 чел.
Формируется/сформированы все три фазы	Всего	5 чел.
Фазы СЭВ не сформированы и не формируются	Всего	8 чел.

Изучение результатов свидетельствует о том, что 73,34 % работников уже имеют минимум одну сформированную фазу, что составляет 40 % от всего числа сотрудников, или находятся в процессе формирования фазы СЭВ, что составляет 41,4 % от общего числа работников. В общей сложности из 30 участников исследования: 13 чел. Имеют как минимум одну

сформировавшуюся фазу; у 19 чел. Не менее одной фазы формируется; 18 чел. Завершили или находятся в процессе формирования как минимум двух фаз; 5 чел. Завершили или проходят все три этапа, у 8 чел. Нет сформированных или формирующихся фаз СЭВ.

При рассмотрении структуры СЭВ у исследуемых, можно увидеть, что у них особенно выражена фаза «резистенция (сопротивление)». Она сформирована или формируется у 66,7 % сотрудников, имеющих признаки СЭВ. Необходимо обратить внимание, что фаза «резистенции» сформирована в три раз чаще, чем фаза «напряжение», и фаза «истощение». Здесь необходимо уточнить, что в фокус группу входили сотрудники, работающие в корпоративном отделе, занимающиеся сопровождением крупных предприятий, общающихся с первыми лицами компаний, имеющие соответствующий банковский опыт и стаж работы (в среднем от 7 лет). Оплата и условия труда (особенно в рамках регионов) являются привлекательными. Существует конкурс на вакантные должности, проводятся многоуровневые собеседования, необходимо не только знание регионального рынка, но и глубокие познания в области банковской сферы. Сотрудники, прошедшие столь сложный профессиональный отбор, имеют достаточно высокий уровень стрессоустойчивости, позволяющий им, какое-то время справляться с профессиональным давлением, трудностями во время выполнения трудовых обязанностей.

И, с нашей точки зрения, мы можем сделать вывод, что преобладание фазы «резистенции» отражает активное использование приемов психологической защиты, а в рамках нашего исследования, мы видим интересную закономерность, что сформированная фаза «напряжения» присутствует у 3 чел., а сформированная фаза «резистенции» у 9 чел., что объясняется тем, что профессиональная деятельность является очень важной для сотрудника.

Также мы должны помнить о том, что сравнивать баллы фаз, для определения их роли в синдроме, не совсем корректно, так как это просто позволяет определить наличие фазы, и тут должны быть освещены следующие вопросы: какие симптомы ведущие; какими сложившимися или ведущими симптомами сопровождается «резистенция» и объяснима ли она субъективными или факторами профессиональной деятельности; какой симптом (симптомы) более всего воздействуют на эмоциональное состояние работника; насколько поведение самой личности подлежит коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, трудовой деятельности и клиентам.

Так, анализируя данные анкетирования, мы видим, что наибольшее количество баллов сформировали: «переживание обстоятельств», интересным видится то, что даже у сотрудников, который этот симптом не формируется, набрано высокое количество баллов; «тревога и депрессия»; «загнанность в клетку». «Неудовлетворённость собой» же набрало наименьшее количество баллов. Вышесказанное позволяет нам судить о том, что на формирование фазы «напряжения» в значительной мере влияет внешняя ситуация,

и не связано с переживаниями сотрудника относительно себя как работника, профессионала.

Следует отметить также то, что исследование проводилось в условиях сложно и болезненно происходящей реорганизации Банка, что оказало существенное влияние на формирование эмоционального выгорания, что выражается в переживании психотравмирующих обстоятельств (условия трудовой деятельности и межличностные отношения воспринимаются как психотравмирующие), учитывая то, что данный симптом сформирован даже у сотрудников без наличия сформировавшейся фазы.

В фазе «резистенции» ведущими являются: «неадекватное реагирование» (от 17 до 28 баллов); «эмоциональная дезориентация» (от 20 до 23 баллов); «расширение сферы экономии» (от 16 до 20 баллов); «редукция профессиональных обязанностей» (от 17 до 28 баллов).

Интерпретируя результаты анкетирования, мы видим, что в коллективе нет ведущей тенденции реагирования, однако наибольшее количество наибольших баллов было набрано в графе «редукция профессиональных обязанностей», что может говорить о том, что в коллективе формируется тенденция к упрощению и сокращению эмоционально затратных обязанностей и уменьшению времени, затрачиваемого на работу.

Фаза истощения в рамках нашего исследования оказалась наименее выраженной. Только два испытуемых показали балы свыше 15 (18–22 балла). При этом наибольшее количество баллов было набрано в шкалах «эмоциональный дефицит» и «эмоциональная отстраненность», шкала личностная отстраненность практически не выражена, психосоматические нарушения не встречаются ни у одного сотрудника.

Связываем практически не проявленную сферу личностной отстраненности с тем, что в рамках обслуживания корпоративных клиентов, где сотрудник не только выполняет свои прямые обязанности, но и выступает финансовым консультантом представителей руководства компаний, держит в курсе экономических новостей, предлагает новые финансовые инструменты, а также поддерживает теплые партнерские отношения, сопровождая клиента многие месяцы и годы, сотрудник может испытывать глубокие переживания, при столкновении компаний с трудностями, учитывая это становится понятным, что респонденты не склонны проявлять личностную отстраненность по отношению к клиентам. Однако среди ответов, мы обратили внимание, что часто встречаются ответы о негативном влиянии коллег или партнеров на настроение, желание ограничить общение или проявить меньше внимания. Это может привести к ухудшению самочувствия и развитию циничного отношения.

Еще следует упомянуть, что при проведении тренингов у участников группы было выявлено снижение мотивации к работе, сотрудники, в большинстве своем, продолжают в достаточной мере выполнять свои обязанности, но при этом отмечали несвойственное для них нежелание идти на работу.

По этим сотрудникам было повторно проанализировано анкетирование, и выявленные симптомы подтверждают высокий уровень развития у них СЭВ.

На основании высказываний участников группы, выделяются следующие негативные факторы, которые, как мы полагаем, могли привести к распространению и усилению СЭВ: сотрудники ощущают «крушение Империи» из-за реорганизации Банка; неопределенность будущей профессиональной судьбы; противоречия с вышестоящими подразделениями; влияние внешних событий на работу и обслуживание клиентов; необходимость интенсивного изучения нового материала и неизвестность его применения; высокая ответственность и стресс.

Резюмируя полученные нами результаты, мы можем сделать выводы, что наше исследование показывает высокое распространение СЭВ среди сотрудников Банка и находится в тесной взаимосвязи с трудовой (профессиональной) деятельностью. Также обнаружена взаимосвязь СЭВ от организационного фактора (ситуации неопределенности, новизна ситуации, неопределенность). В условиях внутреннего несогласия сотрудников банка с преобразованиями повышается риск синдрома эмоционального выгорания. Для снижения этого риска необходим комплекс мероприятий от Банка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орёл В. Е. Синдром «психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33–39.
2. Шишкова И. М. Сравнительное изучение эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере врачей и педагогов) // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 3.
3. Лаврентьева Е. С., Сорокина Ю. В. Синдром эмоционального выгорания как механизм психологической защиты // Известия Института систем управления СГЭУ. 2021. № 1 (23). С. 62–66.
4. Пионтковская Ю. А. Проблема эмоционального выгорания банковских работников // URL: <http://www.jurnal.org/articles/2011/psih10.html>
5. Мурашенко Т. В. Особенности личности банковских работников, подверженных и неподверженных эмоциональному выгоранию // Молодой ученый. 2024. № 8(507). С. 243–259. URL: <https://moluch.ru/archive/507/111476/> (дата обращения: 18.10.2024)
6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. Пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2024. 299 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ ВОЕННОГО СЛЕДСТВЕННОГО ОТДЕЛА СЛЕДСТВЕННОГО КОМИТЕТА

С. А. Луценко

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
pitisko1996@mail.ru*

Актуальность исследования определяется необходимостью раннего выявления первых признаков профессионального выгорания, для предупреждения развития профессиональной деформации сотрудников. Термин «burnout» (выгорание) впервые появился в научной литературе в 1974 г., когда американский психиатр Х. Фреуденсбергер упомянул его в своей статье. Это понятие ученый использовал для объединения особенностей расстройства личности у здоровых людей [4]. Проблема выгорания в отечественной науке исследуется, начиная с 1980-х гг. Н. Водопьянова и Е. Старченкова считают, что выгорание это комплекс психических переживаний и поведения [1]. С точки зрения К. Маслач, синдром больше характеризует работу, чем личные особенности человека. Исследователи связывают появление синдрома эмоционального выгорания с профессиями типа «человек-человек» [2]. Вопрос возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания у сотрудников силовых структур проходящих службу в Вооруженных Силах Российской Федерации распространенное явление. Военнослужащие подвергаются регулярному давлению и воздействию негативных факторов, которые в свою очередь, вызывают негативные эмоции. Немаловажное воздействие оказывает и характер организации труда военнослужащего (регламент рабочего времени, перекладывание обязанностей, уставные отношения и т. п.), а также рост стажа военной службы [3]. Влияние сильного физического и эмоционального перенапряжения у людей, работающих в силовых структурах, приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания у личного состава силовых структур быстрее, чем у людей, связавших свою жизнь с иным направлением деятельности [5].

Таким образом, исходя из изучения различных источников научной литературы, можно вывести определение эмоционального выгорания личности, которое наиболее полно отражает разные мнения ученых. Профессиональное выгорание – это негативные изменения личности человека, которые спровоцированы однообразием работы, возникающими разными противоречиями и трудностями, плохими условиями труда, отношениями с коллегами по работе, руководством [6].

В связи с этим было проведено исследование с целью изучения уровня профессионального выгорания сотрудников Военного следственного отдела Следственного комитета.

Исследование проводилось на базе «Военного Следственного отдела Следственного комитета Российской Федерации по гарнизону Владивосток». В исследовании приняли участие сотрудники военного следственного отдела (далее ВСО) в количестве 22 чел.

Проведение диагностики осуществлялось с помощью опросника профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексона (адаптированная Н. Е. Водопьяновой).

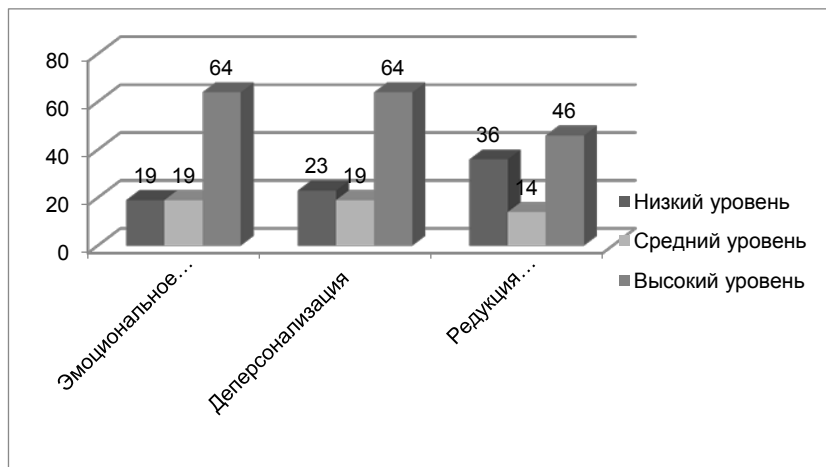


Рис. 1. Результаты уровней проявления профессионального выгорания

Как видно из рис. 1, по первому показателю в группе обследованных сотрудников ВСО, более половины испытуемых имеют высокий уровень эмоционального истощения (64 %), меньше четверти (19 %) – средний и так же 19 % сотрудников показывают низкий уровень. Так, профессиональное истощение у большинства сотрудников (14 чел.) находится на высоком уровне. Этот факт говорит об их склонности к профессиональному напряжению, усталости, истощению и уменьшению профессиональных ресурсов, утомляемости. У испытуемых, данное состояние, связанное скорее со стажем службы, так как он составляет в среднем более 10 лет.

По второму показателю можно увидеть, что более половины испытуемых имеют высокий уровень деперсонализации (64 %), меньше четверти (19 %) – средний и 23 % сотрудников показывают низкий уровень.

В ходе анализа результатов уровня «деперсонализация», который является второй стадией эмоционального выгорания и отражающий уровень отношений с коллегами по работе, а также общее ощущение себя как личности в связи с профессиональной деятельностью, показывает, что 14 испытуемых воспринимают свою работу как рутину, а не как, то, что они делают

с удовольствием. Сотрудник может становиться всё более критичным по отношению к себе и окружающим, а также чувствовать себя оторванным от рабочего окружения или коллег. Как и в первом уровне, данное состояние, связанное скорее со стажем службы, так как он составляет в среднем более 10 лет.

Для части сотрудников (5 чел.) не свойственно циничное бездушное отношение к реципиентам, к себе и своим коллегам. Данный результат отразили сотрудники, стаж службы которых в системе менее 3 лет.

Третий показатель имеет обратный характер, чем большее значение баллов, тем меньший уровень редукции личных достижений. Данный уровень отражает степень удовлетворенности работника собой как личностью и как профессионалом. Анализируя данную шкалу, мы видим, что высокий уровень у большинства сотрудников (46 %), средний 14 % и низкий 36 %. Так, высокий уровень у 10 испытуемых отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, что ведет к снижению профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности. Три испытуемых (средний уровень) и восемь человек (низкий уровень) испытывают чувство общего оптимизма, веру в свои силы и веру в способность решать возникающие проблемы, позитивное отношение к работе и коллегам. У данной категории профессиональное выгорание выражено в меньшей степени, чем у сотрудников с высоким уровнем.

На рис. 2 представлены результаты суммы трех компонентов «эмоциональное истощение, «деперсонализация», «редукция личностных достижений».

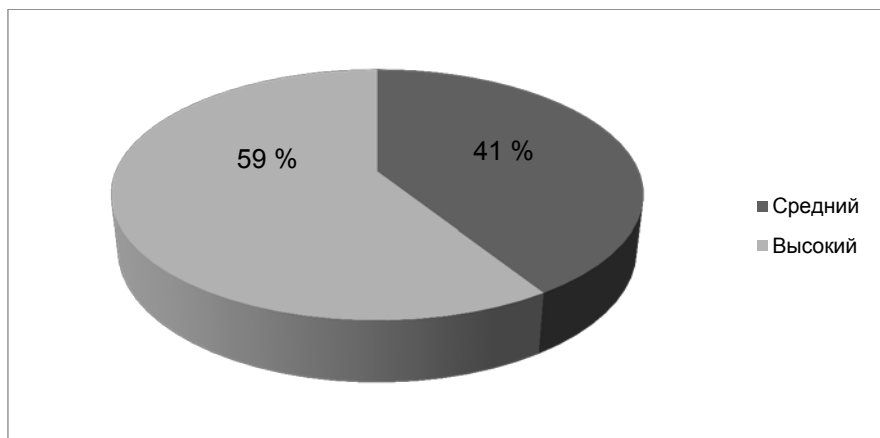


Рис. 2. Результаты профессионального выгорания по сумме всех компонентов

Представленные данные свидетельствуют о том, что среди сотрудников ВСО наблюдается выраженное проявление синдрома эмоционального выгорания. Об этом говорят результаты трех шкал. Более половины испытуемых (59 %) показали высокий уровень профессионального выгорания, что означает присутствие в работе профессиональной усталости, опустошенности, безразличия. Средний уровень 41 % – характеризуется тем, что работники начинают недооценивать важность своей деятельности и чувствуют первые признаки эмоционального истощения.

Причинами таких результатов, могут быть такие, как: ощущение сотрудником постоянного напряжения, отсутствие нормированных выходных, общение с категорией людей нарушающих закон, недостаток сна и отдыха, дефицит свободного времени, высокая ответственность при принятии важных решений, отсутствие обратной связи с людьми. Данной категории сотрудников ВСО необходима помощь психолога в коррекции данного состояния.

Таким образом, по результатам диагностики из общей выборки 22 сотрудника ВСО мы выделили людей, чей уровень эмоционального выгорания превышает норму. Это количество составило группу из 13-ти сотрудников ВСО, с которой будет проводиться коррекционная работа по снижению профессионального выгорания в процессе психологического консультирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков И. П. Руководителю о человеческом факторе. СПб. : Питер, 2018. 271 с.
2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. URL: <http://www.ucheba.ru/referats/4504.html>
3. Мачульская И. А. Феномен эмоционального выгорания военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности // Территория науки. 2015. № 5. С. 72–77.
4. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / Рос. Акад. наук, Ин-т психологии. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. 329 с.
5. Хасенова Д. М. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания у военнослужащих в условиях прохождения воинской службы // Достижения науки и образования. 2018. № 4(26). С. 62–67.
6. Чердымова Е. Л., Чернышова Е. Л., Мачнев В. Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста : монография . Самара : Изд-во Самар. Ун-та, 2019. 124 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛАНКОВЫХ И КАРТОЧНЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ В ИОКК

Н. В. Миromanова

*ГБПОУ «Иркутский областной колледж культуры»
Иркутск, Россия
mirtas2000@mail.ru*

В федеральных стандартах профессионального образования система компетенций появилась после 2007 г. Так, все требования к результатам обучения в колледжах и вузах приводятся перечнями компетенций – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Понятие «компетентность», в свою очередь, означает обладание набором компетенций, требуемых для выполнения профессиональных задач, т. е. компетенция, по сути, составная часть компетентности.

Получается, что профессиональное образование представляет собой формирование у человека определённого набора компетенций – или, одним словом, компетентности, чтобы он мог работать по специальности. Компетентный работник – специалист имеет не только знания и умения, но легко может применять их на практике, в своей профессиональной деятельности, причем, так как любая профессиональная деятельность динамична, то и компетентное лицо должно легко подстраивать свои компетенции (знания и умения) под изменяющиеся условия.

Психологические дисциплины, такие как «Психология общения», «Этика и психология профессиональной деятельности», «Основы коммуникации» дают возможность активно развивать общепрофессиональные компетенции молодого специалиста социально-культурной сферы.

ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам;

ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности;

ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по правовой и финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях;

ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде.

В рамках изучаемых тем: «Ведущие качества специалиста социально-культурной сферы», «Самообразование и осознанное построение карьеры», «Целеполагание», «Мотивация» и т. д. мы предлагаем использовать карточные и бланковые игры, описанные Пряжниковым Н. С. В методическом по-

соби «Бланковые и карточные игры профессионального и личностного самоопределения». Они могут использоваться для активизации интереса учащегося к изучаемой дисциплине, для установления межпредметных связей и стимулирования критического мышления, для формирования мобильности и умения находить выход в нестандартных ситуациях. Игры оттачивают коммуникативные навыки: разрешение в игровой форме конфликтных ситуаций, объединение в команды для решения поставленных задач. Они могут выступать в качестве тренажера действия в эмоционально напряженных ситуациях – в стрессовой ситуации цейтнота, ситуации конкуренции, в ситуации успеха и неуспеха на фоне других участников игры. Также на наш взгляд одну и ту же игру можно использовать как иллюстрацию к нескольким темам, возвращаясь и рассматривая ее результаты под другим углом.

На наш взгляд перед использованием карточных и бланковых игр необходимо четко сформулировать цель использования игры и поставить ее перед учащимися, разбив на конкретные задачи. Цель и задачи лучше всего представить студентам в наглядном виде на доске или экране. Фиксация на целях и задачах необходима для акцентирования связи игры с реальными знаниями, умениями студентов, профессиональными ситуациями. На основе поставленных целей и задач после игры будет проведен ее анализ, в котором и заключается итоговая обучающая ценность игры.

Игра сама по себе является очень привлекательным моментом даже в обучении достаточно взрослых студентов, поэтому студенты могут увлечься самим процессом игры и тогда она становится только развлечением и отдыхом, однако, именно разбор игры является особенно ценным, ее осознанность, а не азарт и веселье. В целом игра воспринимается как отдушина, особенно на фоне обилия сложного или монотонного теоретического материала. Как показывает практика, студенты очень любят играть. Игра ассоциируется у них со свободой проявлений и действий, интересом, нестандартностью ситуации. Во время игры возможно то, чего не может быть в академической обстановке, что порицается на обычных занятиях: эмоциональные выкрики, шутки, остроты, в некоторых играх перемещения по классной комнате. Игра – это не учеба в традиционном понимании, в нее включаются даже те студенты, которые не увлечены предметом и имеют не очень высокую успеваемость, потому что игра – это легко, это не проверка знаний и связанное с ней напряжение, это манящая неопределенность. Игра – это возможность проявить себя, быть удачливым, хитрым, расчетливым или напротив удивить всех и себя, в том числе, провалом, ведь это только игра, условность, она не несет реальной угрозы жизни, здоровью, благополучию. Именно поэтому, игра часто заканчивается фразами: «Посмотрите на результаты, которые вы получили. Если у вас все получилось – прекрасно! Если нет – не отчаивайтесь! Делайте выводы и помните, что это была только игра. В реальной жизни все может быть иначе!» Таким образом мы не обесцениваем игру, а подводим студента к осознанию ее результатов.

Для понимания влияния любой профессиональной деятельности на организм человека, мы используем игру «Медоворот». Эта игра затрагивает такие вопросы, как построение карьеры, понимание баланса труда и отдыха, влияние индивидуальных физических особенностей на результативность трудовой деятельности, возможности укрепления некоторых сторон физического и психического здоровья в ходе профессиональной деятельности, приобретение профессиональных деформаций и профессиональных болезней. Таким образом, игра «Медоворот», на наш взгляд способствует формированию ОК 03.

Для студентов, ориентированных в дальнейшем на создание самостоятельных творческих коллективов, хорошо подходит игра «Бизнес-рискмен». Игра в шуточной форме показывает, как действует человек в условиях неопределенности и риска. Игра раскрывает стратегии поведения играющего студента. Игрок в условиях неопределенности и риска должен выполнять игровые действия и после них наступают последствия положительные – «большая прибыль» или отрицательные – «тюрьма». Ценность игры еще и в том, что она эмоционально захватывает студентов. Игрок может испытать восторг от неожиданной «большой прибыли», досаду из-за неправильно принятого решения или даже страх при попадании в «тюрьму». Данная игра развивает ОК 01 и ОК 02.

Игра «Сударь – государь», по сути, является моделью государства и потому больше ориентирована на жизненное самоопределение. Она раскрывает жизнь людей, выполняющих определенные социальные роли, показывает влияние различных внешнеполитических событий и событий внутренней политики на благосостояние людей. В этой карточной игре на практике студенты видят зависимость жизни отдельной организации, творческого коллектива, личности от событий, которые происходят в мире, в стране, в организации, а коллективе. Кроме того, игра «Сударь – государь» подразумевает активное взаимодействие студентов, которые являются по условиям игры главами государств. Они могут сотрудничать друг с другом в разных сферах деятельности, или же негативно влиять друг на друга, ухудшая или улучшая уровень жизни определенных групп населения, проживающих в государствах. Игра «Сударь – государь» конкретизирует и формирует ОК 01, ОК 03 и ОК 04.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова А. И., Смирнова Ж. В., Мокрова А. А. применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 16–21.
2. Жемойтяк В. А. Современные технологии игровых методов обучения в медицинском университете // Журнал Гродненского ГМУ. 2005. № 3(11). С. 238–240.
3. Журбенко В. А., Саакян Э. С., Тишков Д. С. Деловая игра как форма обучения студентов в медицинском вузе // Педагогика высшей школы. 2015. № 2 (2). С. 38–40. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/7/170/> (дата обращения: 27.02.2025).

4. Пряжников Н. С. Бланковые и карточные игры профессионального и личностного самоопределения : метод. пособие. М. : Ин-т практ. Психологии : Воронеж : МОДЭК, 1997. 64 с.
5. Семененко Т. А. Использование игровых технологий для формирования профессиональных компетенций у студентов среднего профессионального образования. URL: <https://goo.su/U74UVCD> (дата обращения: 27.02.2025).
6. Сидоревич С. Н. Эффективность использования метода педагогической игры при обучении студентов медицинского колледжа // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2022/02/08/profilaktika-emotsionalnogo-vygoraniya> (дата обращения: 27.02.2025).

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ АДВОКАТОВ

Т. В. Ожигова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
o_t_v@inbox.ru*

Сущность эмоционального выгорания состоит в истощении, обусловленном нервными перегрузками, депрессией, апатией. Развитие соответствующего состояния происходит постепенно. Исходно снижаются относящиеся к работе, трудовой деятельности позитивные эмоции. Человек утрачивает интерес к профессиональной деятельности, становится равнодушным [3]. На современном этапе актуальность связанных с эмоциональным выгоранием проблемных вопросов постоянно возрастает. Данное обстоятельство обусловило признание в 2019 г. эмоционального выгорания в качестве заболевания.

Такая профессия, как адвокат, характеризуется повышенной сложностью. Адвокат должен обладать стрессоустойчивостью, терпимостью, знать комплекс нормативных и этических аспектов регулирования многообразных правовых отношений, иметь обширные знания законодательства, нормативно-правовых положений. Взаимодействие адвокатов с клиентами является сложным в психологическом отношении. В силу указанных обстоятельств осуществляемая адвокатами профессиональная деятельность характеризуется высокой опасностью возникновения связанных с профессиональным выгоранием симптомов.

При развитии эмоционального выгорания у адвокатов отмечается снижение качества представления интересов клиентов в судебных органах. Соответственно в случае, если у адвоката развивается эмоциональное выгорание, данное обстоятельство негативно влияет не только на адвокатов, но и на их клиентов [1].

Таким образом, существует потребность в том, чтобы обеспечивать результативность, эффективность профессиональной деятельности адвокатов, поддерживать их эмоциональное благополучие, противодействовать развитию эмоционального выгорания. В силу данного обстоятельства анализ связан-

ных с эмоциональным выгоранием адвокатов вопросов характеризуется повышенной актуальностью. Следует отметить, что степень разработанности указанных вопросов недостаточна.

В качестве профессионального выгорания адвокатов представляется необходимым рассматривать феномен, который включает комплекс физиологических, психологических изменений, в силу которых происходит снижение производительности трудовой деятельности лиц соответствующей профессиональной принадлежности [2].

Для того чтобы оценить наличие у адвокатов указанных физиологических, психологических изменений, т. е. выявить эмоциональное выгорание, нами проведено исследование. Базой исследования являлась Центральная коллегия адвокатов Иркутской области. Число участников исследования составляло тридцать, возраст участников – 27–56 лет.

Исследование проводилось с применением методик, разработанных В. В. Бойко и Д. Фонтаной – методики диагностики уровня эмоционального выгорания и шкалы профессионального стресса соответственно.

Применение методики, разработанной Д. Фонтаной, позволило выявить, что у 12 и 4 участников уровни стресса являются высокими и очень высокими соответственно. Доли участников с данными уровнями стресса составили 40 % и 13 %.

В отношении данных лиц существует потребность в том, чтобы незамедлительно проводить психологическую коррекцию. У соответствующих участников отсутствует самостоятельная возможность преодоления затруднений.

На основе изучения ответов, представленных указанными лицами, следует отметить, что данные лица характеризуются отсутствием энергичности и оптимизма в силу того, что сталкиваются с отрицательными ситуациями в профессиональной и личной сферах.

Соответствующие участники отметили, что постоянно вспоминают события прошедшего дня, непрерывно думают о них.

Часть данных лиц отмечает наличие сомнений в том, что их работа является необходимой, полезной.

Данные участники отмечают, что не справляются с делами, указывают на недостаток энергии, усталость, низкий аппетит.

10 участников характеризуются умеренной выраженностью стресса, доля данных участников составила 34 %. Указанные участники сталкиваются с необходимостью выполнения работы в значительном объеме. Им требуется развивать навыки преодоления стресса, противодействовать увеличению стресса.

У четырех участников профессиональный стресс является низким. Доля данных участников 13 %. Участники данной категории не испытывают затруднений, связанных с профессиональным стрессом.

При применении методики, разработанной В. В. Бойко, выявлено отсутствие связанных с фазой напряжения признаков у 10 участников исследу-

дования. Установлено наличие сформированной фазы напряжения у 7 участников. У большей части участников – 13 адвокатов – отмечен процесс формирования соответствующей фазы. Доли участников указанных категорий составили 32, 25 и 43 % соответственно.

В качестве признака формирования эмоционального выгорания является фаза напряжения. Проявления данной фазы представлены в виде следующих признаков:

- разочарования в профессии и в себе, депрессии, тревоги,
- переживания обстоятельств, являющихся психотравмирующими;
- осознания усиления влияния связанных с профессиональной деятельностью факторов, являющихся психотравмирующими;
- отсутствия удовлетворенности собой и далее – собственной профессией, своими профессиональными обязанностями.

Проведенный анализ характеризующих фазу напряжения по методике В. В. Бойко признаков позволяет отметить следующее.

Изучение соответствующих признаков позволило установить, что у 23 участников имеется связанный с неудовлетворенностью собой признак. Доля данных участников – 82 %. Соответствующий признак связан с фрустрацией. Следствием его сформированности является недовольство, имеющееся в отношении профессиональной деятельности, профессиональных обязанностей, в отношении себя.

Отсутствие признака, связанного с ощущением беспомощности и отсутствия возможности изменения существующей ситуации, установлено у 20 участников, формирование данного признака – у 6 участников. Данный признак является сформированным у 4 участников. Доли участников указанных категорий – 65, 20 и 15 %.

Выраженность признака, связанного с переживанием обстоятельств, являющихся психотравмирующими, невелика. Отсутствие данного признака отмечено у 6 участников, формирование – у 17, наличие – у 7. Доли участников данных категорий – 20, 55 и 25 %.

Необходимо обратить внимание на низкий уровень выраженности наиболее характерных для фазы напряжения признаков, таких как депрессия, тревога. Отсутствие соответствующих признаков отмечено у 7 участников, формирование – у 18 участников, наличие – у 5 участников. Доли участников данных категорий – 25, 59 и 16 % соответственно.

Анализ связанных с фазой напряжения признаков позволил отметить выраженность у участников связанного с переживанием психотравмирующих ситуаций признаков.

При изучении в соответствии с разработанной В. В. Бойко методикой выраженности фазы резистенции установлено, что признаки данной фазы отсутствуют у 6 участников, формируются у 13 участников, имеются у 11 участников. Доли участников данных категорий – 20, 43 и 37 %.

Анализ распределения показателей, характеризующих сформированность относящихся к фазе резистенции признаков, позволил выявить следующее.

У 13 участников (43 %) отмечено наличие признака, связанного с переходом эмоционального выгорания во взаимоотношения с близкими.

Проявления связанного с эмоционально-нравственной дезориентацией признака отсутствуют у 13 участников, указанный признак формируется у 9 участников, имеется у 8 участников. Доли участников данных категорий – 43, 29 и 28 %.

Выявлено отсутствие признаков, связанных с формированием симптома эмоционального реагирования, являющегося избирательным и неадекватным, у 6 участников, формирование данных признаков – у 9 участников, наличие данных признаков – у 11 участников. Доли участников данных категорий составили 24, 36 и 40 %.

Выявлено отсутствие связанных с редукцией профессиональных обязанностей признаков у 12 участников, формирование соответствующих признаков у 5 участников, и их наличие у 9 участников. Доли участников данных категорий составили 47, 15 и 38 %. Сущность указанных признаков состоит в стремлении к облегчению связанных с эмоциональными усилиями задач.

Проведенный анализ наличия относящихся к фазе резистенции признаков позволил выявить, что у адвокатов выражены признаки, связанные с эмоционально-нравственной дезориентацией и неадекватным эмоциональным реагированием.

Выраженность фазы истощения по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания», с характерным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы у 35 % (10 чел.) фаза сформирована, у 36 % (11 чел.) фаза истощения находится в стадии формирования, у 29 % (9 чел.) отмечается отсутствие признаков формирования фазы истощения.

Распределение показателей сформированности симптомов фазы истощения позволили сделать следующий вывод: у большинства испытуемых 33 % (10 чел.), сформирован симптом эмоциональной отстранённости, проявляющийся полным исключением эмоций из сферы профессиональной деятельности, стадия формирования симптома отмечается также у 36 % (11 чел.), у 31 % (9 чел.) признаки формирования симптома эмоциональной отстранённости не выявлены.

Симптом эмоционального дефицита, выражающийся в ощущении сотрудником своей неспособности к взаимодействию со своими воспитанниками, с характерными негативными проявлениями: резкостью, грубостью, раздражительностью наблюдается у 17 % (5 чел.), у 54 % (16 чел.) симптом находится на стадии формирования, у 29 % (9 чел.) признаков формирования симптома эмоционального дефицита выявлено не было.

Симптом личностной отстранённости, выражающийся в изменении ценностей человека сформирован и выявлен у 31 % (9 чел.), на стадии фор-

мирования симптом находится у 35 % (11 чел.), у 34 % (10 чел.) признаков формирования симптома личностной отстранённости не было выявлено.

Симптом психосоматических и психовегетативных нарушений у адвокатов выделяется незначительно. Он сформирован у 25 % (7чел.), находится на стадии формирования у 27 % (8чел.), у 48 % (15 чел.) признаков формирования симптома психосоматических и психовегетативных нарушений выявлено не было.

Таким образом, проведя анализ профессионального выгорания по методике В. В. Бойко, было выявлено, что у адвокатов в большей степени выражен симптом переживания психотравмирующей ситуации, для них характерен симптом неадекватного эмоционального реагирования и преобладание симптома эмоционально-нравственной дезориентации.

У большинства адвокатов сформирован симптом эмоциональной отстранённости, проявляющийся полным исключением эмоций из сферы профессиональной деятельности.

Обобщая полученные результаты, подчеркнём, что эмоционально-личностные детерминанты являются факторами формирования выгорания адвокатов.

Профессиональное выгорание как психологический феномен представляет собой специфические, характерные симптомы (переутомление, нежелание общаться с кем-либо, дефицит эмоций, а также отсутствие планов на будущее), проявляющиеся у человека в течение жизни в процессе осуществления им своей профессиональной деятельности.

Профессиональное выгорание проявляется при помощи внешних (хроническая напряжённая психоэмоциональная деятельность, ответственность за исполняемые функции и операции, психологический дискомфорт, специфика клиентуры) и внутренних факторов, которые зависят от индивидуальных характеристик личности и проявляются в имеющейся предрасположенности к эмоциональной ригидности; усиленной актуализации обстоятельств профессиональной деятельности; слабой мотивации к профессии, отсутствию эмоций при осуществлении профессиональных действий; дезориентации личности и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 2020. 474 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2023. 299 с.
3. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенционального анализа // Психология. 2008. № 2.

АНАЛИЗ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (БАКАЛАВРИАТА)

Е. А. Пархоменко, А. В. Егизаров

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
Краснодар, Россия
parhomenkokpi@mail.ru*

В современном мире наблюдается увеличение требований к индивидуальной эффективности, что делает навыки саморегуляции особенно важными. Умение управлять своей деятельностью влияет на карьерный рост и общее качество жизни [1]. Студенты и работники испытывают высокий уровень стресса, что поднимает вопрос о необходимости развития навыков саморегуляции для улучшения психоэмоционального состояния и предотвращения выгорания.

Многочисленные исследования показывают, что саморегуляция напрямую влияет на успехи в обучении. Так как, саморегуляция способствует развитию ключевых личностных качеств, таких как ответственность, целеустремленность и способность справляться с трудностями. Понимание вопросов саморегуляции может помочь разработать эффективные методы и стратегии для преподавателей, улучшая процесс обучения и способствуя развитию студентов как самостоятельных субъектов деятельности [3; 5; 6].

Личностная саморегуляция – это в первую очередь динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира, функционирование которой направлено на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки. Проблемы саморегуляции активности оказывают значительное влияние на становление личности, ее способность адаптироваться к социальным условиям и достигать успеха в различных сферах жизни.

Индивидуальный стиль саморегуляции, формирующийся в отдельном субъекте, подробно рассмотрен в исследованиях В. И. Моросановой, которая ввела понятие «индивидуальный стиль саморегуляции», описывающее уникальный комплекс стилевых особенностей личности. Эти особенности включают индивидуальные подходы к планированию, моделированию, программированию и оценке результатов деятельности, а также такие черты, как самостоятельность, надежность, гибкость и инициативность [4]. По мнению В. И. Моросановой, индивидуальный стиль саморегуляции представляет собой устойчивое и присущее для человека своеобразие его произвольной активности. Она также выделяет две формы индивидуального стиля саморегуляции: «стиль активности», связанный с различными видами деятельности, и «стиль саморегуляции», характеризующий функционирование сознания.

С целью рассмотрения вопроса об эффективности применения специализированных методик саморегуляции активности, становления личности и субъекта деятельности, было проведено анкетирование с последующим опросом. Участники были выбраны из разных учебных заведений, что обеспечило разнообразие в образовательных и социальных контекстах. В проведенном нами исследовании участвовали 70 студентов в возрасте от 17 до 23 лет, из которых 35 чел. Были женского пола и 35 – мужского.

В качестве инструментов, в изученных материалах, мы использовали – анкетирование посредством опросника «Саморегуляция поведения – ССП-98», разработанный по В. И. Моросановой, посредством которого можно оценить степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы.

В рамках проведенного нами исследования, были получены следующие результаты, которые изображены в таблице.

Таблица

Результаты уровня развития осознанной саморегуляции студентов первого уровня высшего образования (бакалавриата)

Шкалы	Значение (баллы)	Уровень развития
Планирование	5,2	Средний уровень
Моделирование	4,8	Средний уровень
Программирование	6,1	Высокий уровень
Оценка результатов	5,5	Средний уровень
Гибкость	3,9	Низкий уровень
Самостоятельность	4,3	Средний уровень

Данные результаты демонстрируют, что выбранная группа с умеренными показателями способна самостоятельно планировать собственные цели и задачи, моделировать возможные результаты в кратко и долгосрочной перспективе, адекватно соотносить результативность своих действий и автономность в процессах. Отдельно стоит отметить, что респонденты данной группы обладают высоким уровнем способности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, развернутости разрабатываемых программ.

Также в опрашиваемой группе присутствует низкий показатель по шкале «гибкости», что говорит о возможной неуверенности в себе и своих действиях при воздействии факторов извне, с трудом склонны к изменениям в жизни и обстановке.

В оценке общего уровня саморегуляции среди опрошенных студентов, можно представить следующие результаты исследования (рис.).

В общей выборке 57,10 % студентов продемонстрируют средний уровень осознанной саморегуляции активности, что говорит о развитости сформированности компонентов саморегуляции, т. е. у студентов сформированы потребности в осознанном планировании деятельности, гибко адаптируясь к изменению условий, анализируя и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. А также, хорошо развиты регуляторно-личностные свойства самостоятельность и гибкость (рис.).

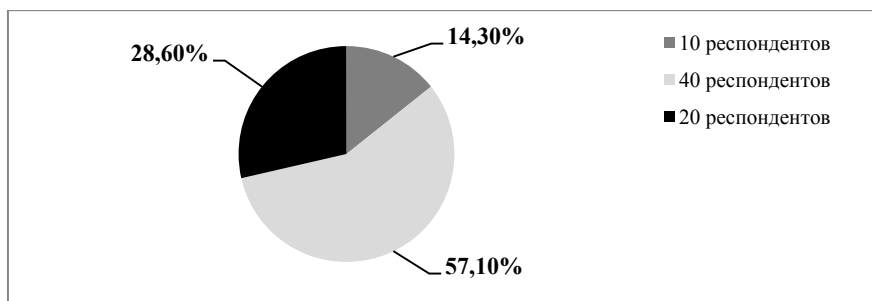


Рис. Результаты общего уровня саморегуляции студентов ($n = 70$)

Таким образом, стилевые особенности регуляторных процессов как феномен стиля саморегуляции человека может, проявляется в планировании, программировании и оценка результатов для достижения целей, коррекция активности для достижения результатов деятельности.

В качестве рекомендаций к проведенному нами исследованию, можно выделить следующие положения:

1. Внедрение в программу обучения психологических и мотивационных тренингов, семинаров для повышения уровня осознанности, «гибкости» и самостоятельности студентов.

2. Мониторинг посредством опросника ССП-98 ситуации с оценкой уровня саморегуляции возрастной группы, получающей высшее образование, с целью последующего изучения значения саморегуляции в процессе обучения, так как этот процесс играет ключевую роль в успешном обучении. Понимание механизмов саморегуляции и факторов, на него влияющих, позволяет разработать эффективные стратегии для поддержки студентов в их учебной деятельности. Улучшение саморегуляции может способствовать не только академическим успехам, но и общему личностному развитию студентов.

Самостоятельная регуляция активности закладывается и формируется на протяжении жизни человека. Но особенное место в формировании занимает возраст получения профессионального академического образования. Это чуткий и восприимчивый период, позволяющий активно реагировать и образовывать собственный стиль саморегуляции деятельности в процессах жизнедеятельности. Она способствует их академическому успеху, формирует важные личностные и профессиональные качества, помогает справляться со стрессом и адаптироваться к изменениям. Развитие навыков саморегуляции является ключевым элементом подготовки человека к успешной и устойчивой жизни в быстро меняющемся мире. В дальнейшем саморегуляция активности позволяет оптимизировано выполнять задачи, достигать поставленных целей и добиваться определенных результатов именно в профессиональной сфере личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова А. К., Пурецкий М. М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 64–74.
2. Бычкова Е. С., Лыткина А. В. Проблема формирования личностной саморегуляции студентов педагогического вуза в процессе психолого-педагогического сопровождения // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. 2019. № 4 (16). С. 40–44.
3. Кудрявцева М. В. Способность к саморегуляции как основа личностного и профессионального развития индивида // Вестник современных исследований. 2019. № 3.11.С. 103–106.
4. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М. : Ин-т психологии РАИ. 2007. 213 с.
5. Пархоменко Е. А., Дубовова А. А. Особенности сформированности саморегуляции как компонента психологической культуры у спортсменов подросткового и юношеского возраста // Рудиковские чтения-2020 : материалы XVI Всерос. науч.-практ. Конф. С междунар. участием / под общ. ред. Ю. В. Байковского, В. Ф. Сопова, В. А. Москвина. 2020. С. 192–195.
6. Пархоменко Е. А., Дубовова А. А., Матвеева И. С. Особенности сформированности саморегуляции как компонента психологической культуры у спортсменов разного возраста // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 9 (187). С. 488–492.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЛИЦИИ ПОСЛЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ПРОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ НА УКРАИНЕ

Р. В. Потёмкин

*ОМОН «Удар» Управления Росгвардии по Иркутской области
Иркутск, Россия
roman-potemkin@mail.ru*

Экстремальные условия, с которыми приходится сталкиваться сотрудникам Росгвардии специальных подразделений полиции при выполнении служебно-боевых задач в зоне проведения специальной военной операции (СВО¹), с психологической точки зрения, характеризуется крайне сильным психотравмирующим воздействием, поэтому психологическое сопровождение и организация медико-психологической реабилитации прибывших из служебной командировки из зоны СВО является важной составляющей психологического сопровождения [2; 4; 9; 10].

Цель исследования – выявить уровень адаптационных резервов и психофизиологического состояния организма сотрудников после выполнения служебно-боевых задач в зоне СВО по возвращению из служебной командировки.

В исследовании приняли участие 33 сотрудника специального подразделения полиции Росгвардии по Иркутской области, средний возраст обследуемых составил ± 28 лет.

¹ СВО – специальная военная операция на Украине

Для реализации требований ведомственного приказа² по организации медико-психологической реабилитации проводилась диагностика личного состава, прибывшего из служебной командировки из зоны СВО. Обследование сотрудников проводилось силами штатного психолога подразделения, а также специалистами МСЧ МВД России по Иркутской области в апреле 2022 г., в течение первых трех дней с момента прибытия из служебной командировки.

Для решения поставленных задач применялись методы диагностики: «индивидуальная минута» (Ф. Халберга), оценка физического состояния (Е. А. Пироговой), определение адаптационного потенциала (Р. М. Баевского), индекс «Кердо» (И. Кердо).

Такой подход обеспечил в сжатые сроки, собрать максимально возможно объективную и доступную информацию о состоянии организма и психики сотрудников полиции специального назначения, выполнявших служебно-боевые задачи в зоне СВО.

Исследование проходило в три этапа, где каждый этап включал в себя определенные задачи. Первый этап, диагностика сотрудников, апрель 2022 г., в течение трех дней с момента прибытия из служебной командировки зоны СВО.

На втором этапе обследуемые были разделены на три группы исходя из результатов обследования.

В первую группу вошли те сотрудники, которые показали предболезненные изменения в состоянии здоровья, нуждающиеся в снижении стрессорного действия условий окружающей среды, в восстановлении защитных свойств организма;

Во вторую группу вошли сотрудники – имеющие неспецифические пограничные отклонения в состоянии здоровья.

Третья группа, состояла из сотрудников – имеющих результаты, нормального уровня здоровья.

С сотрудниками, отнесенными к первой и второй группам, организация реабилитационных мероприятий осуществлялась в соответствие с требованиями ведомственного приказа по реализации медико-психологической реабилитации в ведомственных учреждениях [6].

² Об утверждении Перечня показаний к медико-психологической реабилитации и соответствующей им продолжительности медико-психологической реабилитации, Перечня категорий военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации и лиц, проходящих службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации и имеющих специальные звания полиции, подлежащих при наличии показаний медико-психологической реабилитации, а также Порядка и мест проведения медико-психологической реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации и лиц, проходящих службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации и имеющих специальные звания полиции : Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 15.06.2018 № 204 // КонсультантПлюс

С сотрудниками, отнесёнными к третьей группе, применялся комплекс реабилитационных мероприятий, применялись методы коррекции и специализированное оборудование: «Аппарат психоэмоциональной коррекции» (АПЭК), «НоваPRO 100», нейрографика, транс-медитативная методика «Встреча с целителем» (В. А. Ананьев), гипнограммы [1; 3; 5; 10–12].

Сотрудники из числа тех, которые были отнесены к третьей группе по состоянию здоровья, для качественной работы с ними, делились на группы по 5–6 чел. Проведено пять сессий коррекционных мероприятий, в которые входило: применение АПЭК – 5 сеансов совместно с транс-медитативной методикой «Встреча с целителем» (В. А. Ананьев); 5 сеансов «НоваPRO 100» и 5 сеансов гипнограмм. Сессии коррекции чередовались, учитывались пожелания сотрудников в применении тех или иных аппаратов и технологий, в конечном итоге все сотрудники прошли все методы коррекции. После каждого сеанса проводилась сессия с применением нейрографика.

По окончании психо-коррекционных мероприятий произведен проведен повторный срез функциональных и психофизиологических показателей состояния организма сотрудников.

Полученные результаты контрольного среза показателей обработаны методом математического анализа – Т-критерием Вилкоксона.

Обобщённые результаты обработки функциональных и психофизиологических показателей методом математической статистики после психо-коррекционных мероприятий, отражены в таблице.

Таблица

Показатели адаптации сотрудников полиции специального назначения Росгвардии после проведения психокоррекционных мероприятий

Тест	$T_{кр} = 151 (p \leq 0,01)$ $T_{кр} = 187 (p \leq 0,05)$ $N = 33$	Статистическая достоверность результатов
«Индивидуальная минута»	$T_{эмп} > T_{кр} (0,05)$	Данные не имеют статистически достоверные сдвиги
Вегетативный индекс «Кердо»	$T_{эмп} > T_{кр} (0,05)$	Данные не имеют статистически достоверные сдвиги
Адаптационный потенциал	$T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$	Данные имеют статистически достоверные сдвиги
Уровень физического состояния	$T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$	Данные имеют статистически достоверные сдвиги

Полученные результаты исследования позволяют сделать выводы:

Методы «Индивидуальная минута» и вегетативный индекс «Кердо» не показали статистически достоверные изменения после коррекционных мероприятий, поскольку эти методы в значительной мере зависят от особенностей функционирования организма и деятельности нервной системы человека.

Результаты, полученные в методах «адаптационный потенциал» и «уровень физического состояния» имеют статически достоверные изменения. Такой подход к организации психо-коррекционной работы доказал

свою состоятельность, что позволяет его применять в последующем при сопровождении оперативно-служебной деятельности.

Данные, полученные в исследовании, дают основания полагать, что выработанная программа психо-реабилитации, с тем набором методов и средств имеет высокую эффективность и позволяет в кратчайшие сроки восполнить адаптационные ресурсы организма человека.

Примененные методы диагностики позволяют оперативно и информативно провести оценку состояния сотрудников, в том числе и в полевых условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев А. В. «Встреча с целителем». Методика трансово-медитативной регуляции : метод. руководство. СПб. : ИМАТОН, 2009. 32 с.
2. Гирич А. В., Макаренко Ю. Б. Профессионально важные качества сотрудника, привлекаемого для участия в контртеррористической операции : учеб.-метод. пособие. М. : ДГСК МВД России, 2015. 104 с.
3. Зверев В. А., Мамедов Ю. Э. Аппарат психоэмоциональной коррекции (АПЭК). Паспорт и инструкция по эксплуатации ЯЮКЛ. 941549.020 ПС.ВНПО «Световид» НИИ Информации и Цвета, ОАО НИИП. М. ; Томск, 2004. 30 с.
4. Кобозев И. Ю. Психологическое обеспечение служебной деятельности : учеб. пособие. М. : ДГСК МВД России, 2015. 144 с.
5. Никифоров Г. С. Практикум психологии / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Питер, 2005. С. 26–29.
6. Об утверждении Перечня показаний к медико-психологической реабилитации и соответствующей им продолжительности медико-психологической реабилитации, Перечня категорий военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации и лиц, проходящих службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации и имеющих специальные звания полиции, подлежащих при наличии показаний медико-психологической реабилитации, а также Порядка и мест проведения медико-психологической реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации и лиц, проходящих службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации и имеющих специальные звания полиции : приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 15.06.2018 № 204.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2000. 350 с.
8. Упорникова-Пивоварова И. В. «Профессионально-психологическая подготовка сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях». ДГСК МВД России, 2010. 150 с.
9. Федотов А. Ю., Медведев И. Н. Эмоциональные состояния, негативно влияющие на профессиональную деятельность сотрудников органов внутренних дел, и их преодоление : учеб.-метод. пособие. 2-е изд. М. : ДГСК МВД России, 2014. 120 с.
10. URL: <https://mindmachine.ru/catalog/shop/nova-pro-100/>
11. URL: <https://piskarev.ru>
12. URL: <https://psi-technology.net>

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

М. А. Романова

*МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 176»
Иркутск, Россия
sazonova.marina23@yandex.ru*

Процессы, происходящие в современном мире, приводят к трансформации института образования [1]. Однако неготовность к переосмыслению собственной роли в современном образовательном процессе и неспособность разрешать возникающие профессиональные трудности могут стать причиной возникновения у педагога серьезных социально-психологических проблем: от усиления внутренней неудовлетворенности до нарастания деструктивных черт в отношении педагогической деятельности. Неудовлетворенность работой, внутренние конфликты, ощущение отсутствия профессиональной перспективы и смысла труда, в ряде случаев становятся факторами, выступающими катализаторами возникновения у педагога нарушений эмоционально-поведенческой сферы и признаков профессионального выгорания. Особенно актуальна проблема сохранения эмоционально-профессионального благополучия молодого педагога [2; 3].

Проблема эмоционально-профессионального выгорания педагогов является сложной и на сегодняшний день выражена в противоречии исследовательских мнений об однозначной корреляции между ее проявлениями и возрастом педагогов, а также факторах, которые способствуют возникновению синдрома выгорания. Недостаточный уровень смысловых образований современного педагога, на наш взгляд, может обуславливать проявление симптомов эмоционально-профессионального выгорания и потенциальный уход из профессии молодых кадров. В рамках нашего исследования мы хотели определить, каким образом особенности смысловых образований молодого педагога связаны с проявлениями и динамикой развития у него синдрома эмоционально-профессионального выгорания и возможна ли коррекция синдрома в контексте данных взаимосвязей?

В нашем исследовании приняли участие 26 молодых педагогов в возрасте от 25 до 30 лет с педагогическим стажем менее 5 лет. Гендерное распределение: 19 женщин и 7 мужчин.

Сбор эмпирического материала производился посредством следующих методик: тест смысложизненных ориентаций, СЖО/PII в адаптации Д. А. Леонтьева, краткий опросник смысложизненного кризиса (К. В. Карпинский, 2019) и опросник профессионального выгорания Маслач, МБИ/ПВ в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Полученные в рамках эмпирического исследования данные и их статистическая обработка продемонстрировали, что молодые педагоги с низкими и средними показателями смысловых образований, а также с умеренно выраженным показателем смысложизненного кризиса более подвержены воздействию симптомов эмоционально-профессионального выгорания, чем молодые педагоги с высокими показателями осмысленности жизни и низким уровнем смысложизненного кризиса. В частности, эмпирически было установлено, что показатель осмысленности жизни и отдельные компоненты смысловых образований личности педагога имеет выраженную корреляционную связь с показателями эмоционально-профессионального выгорания.

Далее мы рассматривали особенности взаимосвязи показателей профессионального выгорания и смысложизненных ориентаций тех педагогов, которые имеют повышенные показатели симптомов выгорания и низкие показатели общего уровня осмысленности жизни (группа А) и тех педагогов, которые имеют повышенные показатели симптомов выгорания и средние показатели общего уровня осмысленности жизни (группа Б). Полученные данные продемонстрировали, что средние значения показателей эмоционального истощения и деперсонализации в группе А выше, чем значения показателей группы Б. В то же время значение показателей редукции профессиональных достижений в группе Б выше, чем в группе А. (рис. 1).

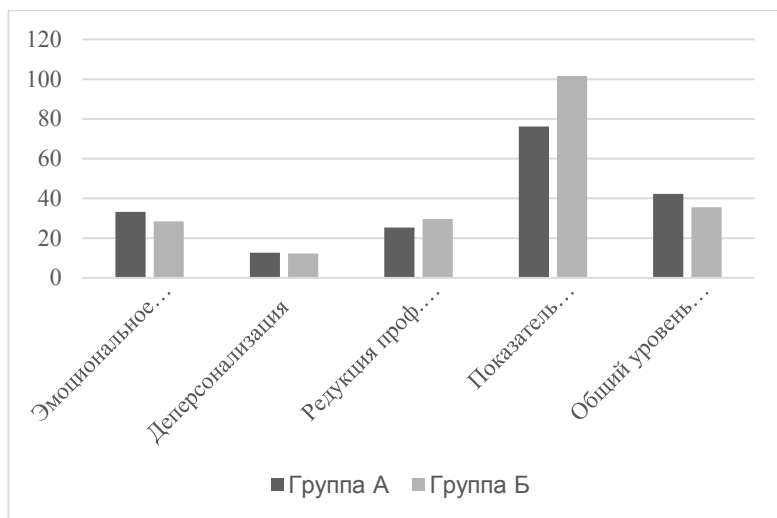


Рис. 1. Сравнение средних значений показателей группы А и группы Б

Рассмотренные данные обусловили основание полагать, что низкий уровень смысловой направленности молодых педагогов может являться причиной возникновения и протекания симптомов эмоционально-профессионального выгорания у них. В то же время повышение показателей смысловых образований может способствовать снижению влияния эмоционально-профессионального выгорания на личность педагога. Дальнейшее применение психолого-педагогических мероприятий по снижению эмоционально-профессионального выгорания осуществлялось с акцентом на повышение показателей, взятых за основу из методики смысложизненных ориентаций Д. Леонтьева. При создании психолого-педагогического комплекса мероприятий мы ориентировались на развивающую стратегию смыслообразования, которая, на наш взгляд наиболее полно способна влиять на формирование творческой устремленности личности и которая, сможет быть направлена на раскрытие с новой стороны смысла профессиональной деятельности.

В результате завершения формирующего эксперимента, повысились средние значения показателей смысложизненных ориентаций, средний показатель осмысленности жизни у молодых педагогов с выраженными показателями профессионального выгорания также возрос. В то же время понизились значения показателей профессионального выгорания по шкалам «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», по шкале «Редукция профессиональных достижений» значения показателей, в свою очередь, возросли как у молодых педагогов с низким уровнем смысловых образований, так со средним уровнем смысловых образований (рис. 2).

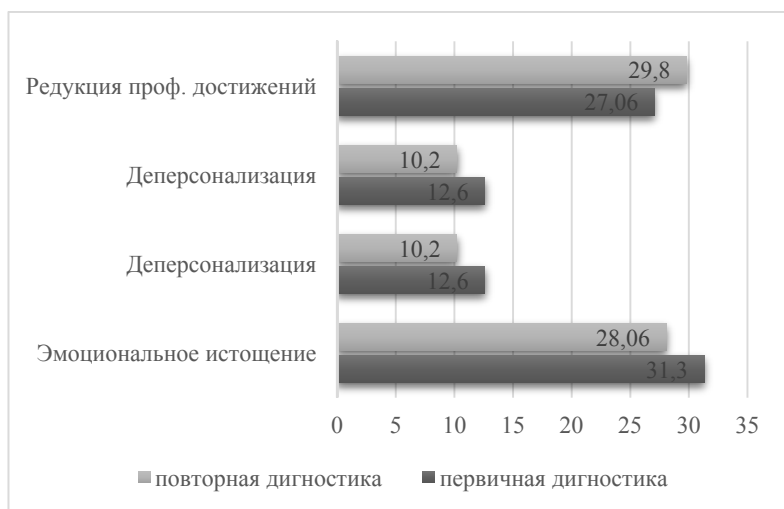


Рис. 2. Сравнение средних значений показателей профессионального выгорания

В заключение следует отметить, что мы отметили, что разница средних показателей повторной диагностики и средних показателей первичной диагностики не столь высока, поскольку значимость повышения смысло-жизненных ориентаций и поиск нового смысла в профессиональной деятельности могут быть индивидуально сформированы в рамках особенностей ценностно-смысловой сферы личности самого педагога. Однако в рамках данного исследования мы можем говорить о наличии положительного формирующего воздействия на повышение смысловых образований и снижение симптомов эмоционально-профессионального выгорания у молодых педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева В. С. Основания психологического сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов: обзор научной литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–4. С. 348–351. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49119683>
2. Ожогова Е. Г. Психологические аспекты профессионального здоровья молодых педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–4. С. 72–75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35689135>
3. Блинков А. Н., Лебединцева О. И. Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы) // Акмеология. 2018. № 1 (65). С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32605675>

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

А. В. Сай, С. П. Ревенко

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Херсон, Россия

anna. Say2014@yandex.ru, sprevenko@yandex.ru

Актуальность изучения профессиональной идентичности обусловлена значимостью данного явления для успешного профессионального становления личности и психологического благополучия в сфере труда. На современном этапе развития психологической науки особое внимание уделяется детерминантам формирования профессиональной идентичности, особенно в контексте высшего образования. Теоретическая база данной проблематики была заложена работами таких авторов, как В. Джеймс, Э. Эриксон, А. Маслоу и Л. Шнейдер, которые подчеркивали важность профессиональной идентичности как феномена, обеспечивающего целостность личности, ее социальную интеграцию и психологическую стабильность [2]. Тем не менее, несмотря на значительные достижения в изучении закономерностей формирования профессиональной идентичности, периодов профессиональных кризисов и влияния образовательно-профессиональной деятельности на этот процесс, остается недостаточно исследованным вопрос динамики фор-

мирования профессиональной идентичности будущих специалистов определенных специальностей, в частности студентов-психологов.

На современном этапе развития психологической науки актуализируется изучение проблемы профессиональной идентичности, включая детерминанты ее формирования, особенно в контексте высшего образования (W. James, 2007)[2]. Некоторые аспекты динамики развития конфиденциальности были успешно описаны через призму периодизации профессионального становления и социализации в вузах (E. Erikson, 1996; R. Jenkins, 1996)[2]. Исследования также фокусируются на профессиональной социализации студентов, их профессиональной самоидентификации и самосознании как субъектов определенной профессии (E. Erikson, 1996)[2]. Определены принципы активного социально-психологического тренинга, направленного на развитие профессиональных качеств будущих специалистов (Е. Е. Блинова и соавторы, 2020; З. Ковальчук, 2019) [1; 3]. Изучение национальной идентичности в рамках профессиональной идентичности представляет собой перспективное направление исследований (С. Федоренко и соавторы, 2020)[2].

Несмотря на значительные достижения в изучении закономерностей, этапов формирования профессиональной идентичности, профессиональных кризисов и влияния образовательно-профессиональной деятельности на этот процесс, остается недостаточно исследованным вопрос динамики формирования профессиональной идентичности будущих специалистов определенных специальностей, в частности психологов. Проблема структурных компонентов профессиональной идентичности и их кризисных периодов требует дальнейшего эмпирического осмысления.

Ведущей деятельностью взрослой личности является трудовая деятельность, которая существенно влияет на общее психическое благополучие человека. Степень его самореализации в профессии становится ключевым фактором психологического комфорта (А. Налип и соавторы, 2020; 2021)[2]. Профессия выступает не только как совокупность обязанностей, навыков и способностей, но и как система характеристик, таких как престиж, уровень образования, материальный доход, социальная значимость труда и власть. Эти параметры формируют основу для социальной стратификации и мобильности.

Когда человек меняет содержание своей работы или профессиональную среду, это неизбежно влечет за собой изменения в престиже работы, ее социальной значимости, необходимых уровнях образования и материальной обеспеченности. Таким образом, он фактически переходит в другой социальный слой, что предполагает новые требования к знаниям, навыкам и умениям, необходимым для выполнения данного вида деятельности. Это, в свою очередь, вызывает трансформацию образа профессионального «Я» и изменение профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность рассматривается как психологическая категория, включающая осознание принадлежности к определенной

профессии как виду деятельности и профессиональному сообществу. Подобно другим типам идентичности, она содержит когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [2].

Поведенческий компонент профессиональной идентичности отражает результат решения жизненно важных задач, где каждый выбор индивида основан на системе личных ценностей и смыслов и способствует формированию или изменению идентичности. Приобретенная профессиональная идентичность характеризуется наличием соответствующего базового образования, определенного уровня профессиональных знаний и навыков, четкого осознания своей принадлежности к данной профессии (когнитивный компонент), положительного отношения к ней (эмоционально-оценочный компонент) и наличия черт, соответствующих требованиям профессии (поведенческий компонент) [1; 2].

На основе типологии идентичности можно выделить следующие варианты: зрелая профессиональная идентичность, диффузная («размытая») профессиональная идентичность с несформированными целями и перспективой, преждевременная идентичность, основанная на престижности профессии без достаточной реализации внутренних ресурсов личности, и псевдоидентичность [2; 3].

Профессиональная идентичность представляет собой многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий личности целостность, идентичность и определенность в профессиональной сфере. Формирование этого феномена происходит в процессе профессиональной подготовки и последующей деятельности.

Л. Шнейдер подчеркивает значение собственной активности личности, т. е. процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации [2]. Профессиональное самоопределение связано с обретением личностных смыслов работы, которые обеспечивают целостность личности. Процесс профессиональной персонализации предполагает вхождение в профессиональное сообщество, что отражает аспект идентичности. Процесс самоорганизации, в свою очередь, затрагивает вопросы структурирования времени, порядка действий и независимости в организации жизни, что обеспечивает определенность личности.

Профессиональная идентичность выступает феноменом, который характеризует восприятие индивидом своей социальной ценности, уникальности и смысла жизни. Особое внимание уделяется временному измерению – формированию представлений о будущем, прошлом и настоящем [2].

Существуют значительные пробелы в понимании динамики формирования профессиональной идентичности студентов-психологов. Необходимо более глубоко исследовать структурные компоненты профессиональной идентичности, такие как:

- когнитивный компонент: наличие профессиональных знаний и понимание своей роли в профессии;

- эмоционально-оценочный компонент: отношение к выбранной профессии, формирование системы профессиональных и моральных оценок;
- поведенческий компонент: демонстрация профессионально значимых черт в практической деятельности.

Особенно важно выявить кризисные периоды в развитии профессиональной идентичности студентов-психологов, поскольку они оказывают существенное влияние на успешность профессионального становления и дальнейшую карьеру.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что профессиональная идентичность является комплексным феноменом, который развивается в процессе профессионального обучения и практической деятельности. Главной чертой зрелой личности и ответственного поведения является способность руководствоваться в своем выборе собственным осознанием и сформированными целями. Для эффективного профессионального становления необходимо учитывать все три компонента идентичности: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Будущие исследования должны быть направлены на выявление динамики формирования профессиональной идентичности студентов-психологов, включая кризисные периоды, которые могут возникнуть в процессе обучения и адаптации к профессиональной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Personality Factors of Choosing Adaptation Strategies in a Different Cultural Environment by Labor Migrants from Ukraine / O. Blynova, I. Popovych, N. Semenova, Y. Kashyrina, O. Ursulenko, O. Kononenko // Amazonia Investiga. 2020. N 9 (32). P. 45–54. <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.32.08.5>
2. Dynamics of Successful Formation of Professional Identity of Future Psychologists in Higher Education Institutions / O. Zaverukha, I. Popovych, Y. Karpenko, O. Kozmenko, O. Stelmakh, O. Borysenko, I. Hulias, Z. Kovalchuk // Revista Romana pentru Educatie Multidimensional. 2022. Vol. 14, N 1. P. 139–157.: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/511>
3. Kovalchuk, Z. The influence of socio-psychological factors on the self-realization of the individual in the educational environment of higher education // Theoretical and applied problems of psychology. 2019. N 3 (50). P. 41–52. URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/3105> (дата обращения: 20.02.2025).

ВЗАИМОСВЯЗЬ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ И РЕЧЕВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Д. Н. Самсонова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

samsonova. Dasha2017@yandex.ru

Уверенность в себе играет ключевую роль в жизни современного человека, влияя на его социальное взаимодействие, профессиональную деятельность и самоощущение. Неуверенность в себе, напротив, вызывает страх перед публичными выступлениями и трудности в общении, что особенно актуально в эпоху развития информационных технологий и возможности общения в социальных сетях. Поэтому люди начинают всё чаще испытывать тревогу в реальных социальных контактах. А речевая тревожность, как проявление неуверенности, может негативно сказываться на качестве коммуникации и профессиональной деятельности. Это делает изучение взаимосвязи уверенности в себе и речевой тревожности особенно значимым. В частности, для студентов-психологов, чья профессиональная деятельность требует качественного публичного представления своих научных работ и взаимодействия с клиентами.

Феномен уверенности исследуется психологами более полувека, однако его трактовки остаются неоднозначными. Проблема толкования данного феномена наблюдается как минимум и в том, является ли уверенность в себе той же «уверенностью», что реализуется по отношению к действиям или суждениям. Для этого обратимся к определениям разных авторов. Например, А. С. Прангишвили определяет уверенность как «установку на действие», связанную с готовностью к деятельности [5]. Другие авторы рассматривают её как интеллектуальное психическое состояние, особенность нервной системы, уровень напряжения, «релевантное Я» [9] и др. Однако, на наш взгляд, данные определения не исчерпывают понятие «уверенность в себе». Так как в них основой выступает необходимость рассмотрения уверенности как внутренней «правоты» или психофизиологического состояния. Мы же в нашем исследовании говорим об уверенности в себе как структуре, связанной с личностными образованиями.

Такое определение содержится в работе Е. А. Серебряковой. Она разграничила два вида уверенности: как устойчивую черту личности и как состояние, аналогично разведению личностной и ситуативной тревожности [7]. Таким образом, можно выделить два основных аспекта конструкта уверенности – это личностная уверенность в себе и ситуативная уверенность в правильности своих решений и также в правильности выносимых суждений.

Одним из основных современных исследователей психологического феномена «уверенности в себе» является В. Г. Ромек. Для него понимание данного феномена становится возможным при рассмотрении «ядра» уверенности – генерализованное устойчивое позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, т. е. принятие себя [6]. Оно проявляющееся в ситуациях общения, предполагающих личную вовлечённость индивида. В свою очередь, О. В. Соловьева и А. А. Папура определяют основные составляющие уверенности, которыми служат следующие компоненты: личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий [8].

Таким образом, личностная уверенность в себе – это комплексная характеристика личности, представляющая собой осознание человеком самооффективности, стремление к самодостаточности, эмоциональную зрелость и уверенное поведение в социуме.

В современной науке также начинают выделять такой психологический конструкт как социальная тревожность – тревожность, триггером которой выступают различные ситуации социального взаимодействия. Собственно речевая тревожность является феноменом, малоизученным в современной психологической науке, поэтому ее часто рассматривают как форму ситуативной тревожности, а иногда и общей. В немногих публикациях, рассматривающих указанную проблему, вводятся термины «речевая тревога» как «чрезмерные переживания по поводу собственной речи» и «логофобия», буквально – «страх речи» [4]. Тогда под речевой тревожностью можно понимать «склонность к переживанию особого эмоционального состояния в момент речи, а также беспокойство, опасения человека, связанные с его собственной речью» [2]. То есть она может провоцировать ситуацией речевого неуспеха, а в случае повторных неудач закрепляется как типичная реакция, тогда при повышенной сензитивность юноши даже единичный факт может сыграть определяющую негативную роль. Таким образом, мы однозначно можем определить речевую тревожность как аспект социальной ситуативной тревожности.

По нашему мнению, взаимосвязь уверенности в себе и речевой тревожности может быть обусловлена тем, что речевая тревожность – это проявление неуверенности в себе. Например, Х. Хекхаузен отмечал, что при исследовании тревожности Ч. Спилбергером: респонденты указывали на некоторое типичное чувство (например: «Мне не хватает уверенности в себе»). Тогда такие социальные страхи, приведенные Дж. Вольпе, как: страх критики, быть отвергнутым, оказаться в центре внимания, показаться неполноценным, могут быть рассмотрены как наиболее адекватный пример проявления данной взаимосвязи [3]. Теперь мы можем предположить, что уверенность в себе и речевая тревожность взаимосвязаны между собой, и между ними будет наблюдаться отрицательная связь. Чем будет выше уровень речевой тревожности, тем ниже уверенность в себе и наоборот.

Психолог-консультант – специалист помогающей профессии, который непосредственно вербально и невербально взаимодействует с клиентом. Однако профессия психолога определяет необходимым также выступления на различных научных конференциях, частое повышение квалификации и постоянное саморазвитие. В каждом приведенном компоненте практической деятельности психолога можно обнаружить взаимосвязь речевой тревожности и уверенности в себе у студентов-психологов.

В тестировании [1] приняли участие 50 студентов 2–4-го курса факультета психологии ИГУ, в возрасте от 19 до 23 лет. Студенты 1-го курса не вошли в выборку данного исследования, так как они только начали профессиональное обучение.

Данные, полученные с использованием методик «Карта контроля состояния речи» Р. Эриксона (адаптация В. А. Калягина и Л. Н. Мацько), «Тест уверенности в себе» (В. Г. Ромек) и коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена, указывают на очень сильную отрицательную взаимосвязь (0,841 при $p \geq 0,01$) между уверенностью в себе и речевой тревожностью у студентов-психологов (табл.). Так уверенность в себе можно трактовать как фактор, снижающий речевую тревожность перед коммуникативными ситуациями, а речевая тревожность является проявлением неуверенности в себе.

Таблица

Показатели взаимосвязи уверенности в себе и речевой тревожности
у студентов-психологов

Критерий речевой тревожности	Критерий уверенности в себе	Коэффициент корреляции Спирмена
Общая речевая тревожность	Уверенность в себе	–0,841**
	Социальная смелость	–0,840**
	Инициатива в социальных контактах	–0,512**
Тревога, направленная на речь	Уверенность в себе	–0,558**
	Социальная смелость	–0,578**
	Инициатива в социальных контактах	–0,227
Тревога, направленная на общение	Уверенность в себе	–0,730**
	Социальная смелость	–0,797**
	Инициатива в социальных контактах	–0,448**
Тревога, направленная на уверенность	Уверенность в себе	–0,822**
	Социальная смелость	–0,713**
	Инициатива в социальных контактах	–0,557**

** Корреляция значима на уровне 0,01

Также обнаружена сильная отрицательная взаимосвязь между показателями шкал теста «Уверенность в себе» В. Г. Ромека – социальная смелость и инициатива в социальных контактах, и субшкалами методики «Карта контроля состояния речи» Р. Эриксона – тревога, направленная на речь; общение; уверенность.

Таким образом, результаты показывают, что уверенность в себе и социальная смелость могут быть ключевыми факторами, снижающими речевую тревожность и ее частные проявления у студентов-психологов. Инициативность в социальных контактах также играет роль, но менее значимую, так как без уверенности и социальной смелости, инициативность может быть недостаточной для полного снижения речевой тревожности. Для снижения тревожности важно развивать уверенность в себе и социальную смелость, что особенно важно для студентов-психологов, чья будущая профессиональная деятельность требует высоких коммуникативных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Качественные и количественные методы исследования в психологии. 2-е изд. М. : Юрайт, 2018. 148 с.
2. Валявко С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития // Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-perezhivaniya-v-situatsii-rechevogo-obscheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechevogo-razvitiya> (дата обращения: 20.11.2024).
3. Вольпе Д. Психотерапия посредством реципрокного торможения // Техники консультирования и психотерапии: Тексты / под ред. У. С. Сахакян (Описание метода «из первых рук»). М. : 2000. С. 349–382.
4. Калягин В. А. Речевая тревога: за и против // Современные проблемы речевого диалогогенеза: психолого-педагогические аспекты : междунар. сб. науч. тр. / под ред. С. М. Валявко. М. : Спутник+, 2011. С. 81–88.
5. Прангишвили А. С. Воспоминание и установка: (основы уверенности при воспоминании) // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских авторов периода 1918–1945 годов / ред. И. И. Ильясков, В. Я. Ляудис. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1980. С. 277–282.
6. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1997. 242 с.
7. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1955. 15 с.
8. Соловьева О. В., Папура А. А. Феномен уверенности: понятие, подходы, составляющие // СПЖ. 2010. № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-uverennosti-ponyatie-podhody-sostavlyayushchie> (дата обращения: 14.10.2024)
9. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. М. : Смысл, 2003. 860 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ

О. В. Синёва, Т. С. Ляшко

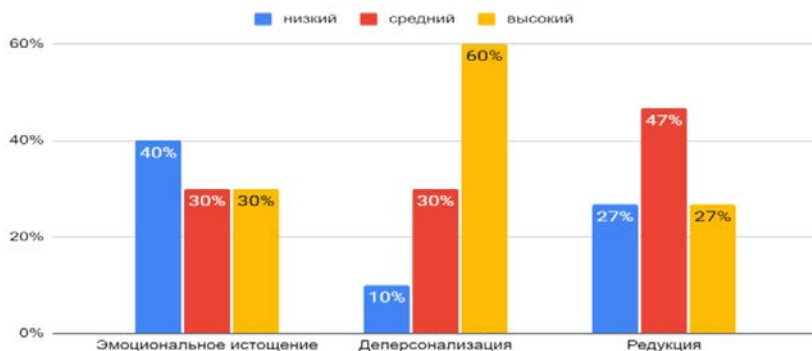
*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
lyashkotatyana13@mail.ru*

В современных условиях активного темпа жизни руководитель компании должен обладать набором ключевых качеств, которые помогут ему успешно справляться с меняющимися вызовами сегодняшнего времени. К числу таких качеств можно отнести способность адаптироваться к новым условиям ведения бизнеса, стрессоустойчивость, умение эффективно общаться, решительность и возможность делегировать задачи своим работникам. Деятельность современного руководителя коммерческих организаций связана с высоким уровнем стресса ввиду изменяющейся социальной среды, социально-экономических условий, дефицита кадров на рынке труда и, как следствие, повышенного стресса. Коммуникативная компетентность для руководителя компании – это способность эффективно общаться и взаимодействовать с различными группами людей внутри и вне организации. Сегодня многие руководители говорят о возникновении тренда на удержание сотрудников внутри компании, о внутренней клиентоориентированности как инструменте совладания с дефицитом кадров на рынке труда.

Ряд научных исследований достаточно полно раскрывают сущностные характеристики профессионального выгорания и коммуникативной компетентности руководителей. Так, проблема профессионального выгорания подробно изучается в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как: А. Ф. Лебедев, В. В. Бодров, Т. А. Бойко, Г. Фрейденберг, К. Маслач, Р. Лазарус и др. Результаты исследований различных аспектов коммуникативной компетентности руководителей организаций представлены в публикациях А. А. Кибанова, Т. В. Базарова, Э. Шейна и др.

Эмпирическое исследование взаимосвязи профессионального выгорания и коммуникативной компетентности у руководителей было проведено в октябре – ноябре 2024 г. на базе различных коммерческих организаций г. Иркутска. Выборку составили 45 руководителей в возрасте от 28 до 56 лет. В диагностический комплекс вошли разработанная К. Маслач и С. Джексон методика «Опросник профессионального выгорания руководителей», адаптированная Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, а также «Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности» (КСК). Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась при помощи критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты диагностики руководителей по методике К. Маслач представлены на рис. 1.



Условные обозначения: синий – низкий уровень выраженности симптома; оранжевый – средний уровень выраженности симптома; серый – высокий уровень выраженности симптома.

Рис. 1. Результаты диагностики профессионального выгорания у руководителей (Опросник К. Маслач, адаптирован Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой)

Из рис. 1 видим, что большинство руководителей в нашей выборке равномерно распределены по предложенным уровням. 40 % демонстрируют низкий уровень эмоционального истощения, в 30 % случаях мы наблюдаем средний и низкий уровни эмоционального истощения. У 60 % респондентов выявлен высокий уровень деперсонализации. То есть, большинство руководителей, скорее всего, относятся к окружающим людям цинично, негативно, чрезмерно отстраненно. 10 % респондентов имеют низкий уровень деперсонализации. Данный факт показывает, что данная категория обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта, управляют своими эмоциями, что снижает возникновение чувства отчуждения. У 30 % опрошенных руководителей выявлен средний уровень деперсонализации. Анализируя данный параметр, можно предположить, что эта категория руководителей сталкивается с высоким уровнем требований и частым отключением своих эмоций. Говоря о шкале «редукция», можем отметить, что практически у половины испытуемых (47 %) наблюдается средний уровень, а значит наверняка есть склонность критично относиться к своим профессиональным компетенциям.

Результаты выборки по параметрам коммуникативной компетентности представлены на рис. 2.

Результаты математико-статистической оценки взаимосвязи профессионального выгорания и коммуникативной компетентности у руководителей представлены в таблице.

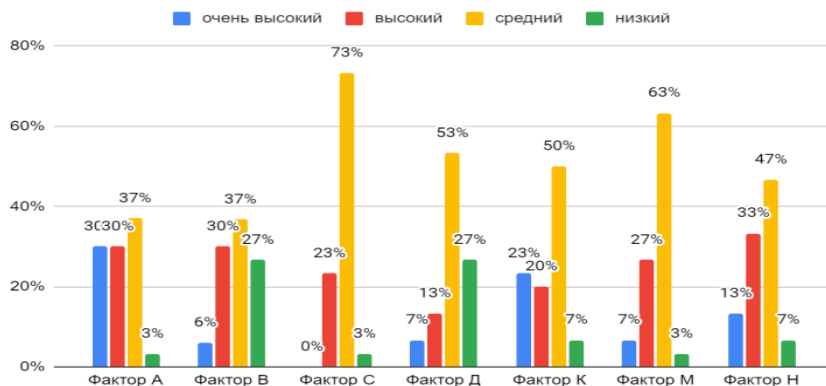


Рис. 2. Результаты диагностики коммуникативной компетентности у руководителей

Взаимосвязь профессионального выгорания и коммуникативной компетентности у руководителей

Название шкал	Фактор А	Фактор В	Фактор С	Фактор Д	Фактор К	Фактор М	Фактор Н
Эмоциональное истощение	0,356*	0,057	-0,011	0,116	-0,108	-0,070	0,061
Деперсонализация	0,306*	0,203	-0,132	0,342*	0,116	-0,147	0,231
Редукция	-0,081	0,200	0,012	-0,030	0,325*	0,188	-0,176

Условные обозначения: * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; А – фактор «общительность»; В – фактор «логическое мышление»; С – фактор «эмоциональная устойчивость»; Д – фактор «беспечность»; К – фактор «чувствительность»; М – фактор «независимость»; Н – фактор «самоконтроль».

Из таблицы видим, что математико-статистический анализ взаимосвязи эмоционального выгорания и коммуникативной компетентности у руководителей позволил обнаружить ряд значимых корреляционных взаимосвязей. Так, была обнаружена значимая прямая взаимосвязь между эмоциональным истощением и фактором А (общительность) (А): $r = 0,356$ ($p \leq 0,05$). Это может указывать на то, что руководители, которые очень открыты и общительны, могут испытывать эмоциональное истощение, которое проявляется даже на физическом уровне. Факторы А (общительность) и Д (беспечность) обнаруживают прямую взаимосвязь с симптомом деперсонализации: (А) $r = 0,306$ и (Д) $r = 0,342$ ($p \leq 0,05$). Положительная корреляционная связь между симптомом деперсонализации и общительностью может говорить о том, что более легкие, беспечные, открытые руководители компаний в большей степени склонны зайти в стадию деперсонализации.

эмоционального выгорания. Наблюдаемая положительная корреляционная связь между общительностью и беспечностью обращает наше внимание на значимость нахождения правильного баланса между открытым общением и ответственным управлением для достижения эффективных результатов в работе команды. Обнаружена значимая прямая взаимосвязь между редукцией личных достижений и фактором К (чувствительность) (К): $r = 0,325$ ($p \leq 0,05$), которая подчеркивает важность развития эмоционального интеллекта и способности к чуткому управлению в условиях изменений.

Таким образом, результаты исследования взаимосвязи профессионального выгорания и коммуникативной компетентности у руководителей подчеркивают необходимость разработки и проведения профилактических мероприятий для оптимизации их трудовой деятельности и повышения общей производительности организации. Разработка данных программ представляется актуальной практико-прикладной задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2018. 338 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. С. 443–463.
3. Семенков В. Е., Черноиванова А. С. Профилактика выгорания как условие повышения качества работы сотрудников: факторы формирования, симптомы и методы профилактики // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2021. № 2. С. 34–47.
4. ЭКОПСИ. Первое Всероссийское исследование HSE-бренда компании. URL: <https://hse-russia.ru> (дата обращения: 27.10.2024).

ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

О. В. Синёва, А. С. Мальцева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
asyawork@bk.ru*

В настоящее время на отечественном рынке труда увеличивается востребованность профессиональных психологов-консультантов. Порядка 349 российских вузов готовят специалистов в этой сфере. Однако не все психологи, получившие высшее образование, остаются в профессии. Проблемы профессиональной самореализации, развития профессионального самосознания и профессиональной идентичности психологов-консультантов на сегодняшний день остаются актуальным вопросом. Становление профессиональной идентичности специалиста – длительный, динамичный процесс, который сопровождается кризисами. Так, многие отечественные (Н. А. Самойлик, Ю. Г. Овчинникова, Л. Б. Шнейдер, Т. С. Тимофеева, И. В. Сидякина, Е. М. Кочнева, М. М. Блохина, О. С. Андреева, Е. В. Цаплин, Р. Г. Петрова) и зарубежные (Э. Эриксон, Дж. Марсия, А. Ватерман, Дж. Мид, Ч. Кули, Д. П. Макадамс) исследователи изучают кризис идентичности.

Профессиональная идентичность – это осознание человеком своей принадлежности к определенной профессиональной группе, принятие ее норм, ценностей и стандартов поведения, а также осознание своих профессиональных возможностей и перспектив [1]. По мнению Л. Б. Шнейдер, кризис профессиональной идентичности соответствует статусу моратория (статусная модель Дж. Марсия). Мораторий соответствует периоду, когда человек находится в процессе поиска возможных вариантов в соответствии с его системой ценностей, целей, интересов. При этом выбор еще не сделан, ответственность не принята. Большинство авторов, придерживается мнения, что кризис профессиональной идентичности – это сложный и многогранный феномен, сопровождающийся изменениями в профессиональном становлении и развитии личности в целом. Основные критерии кризиса профессиональной идентичности включают: изменения в ценностно-смысловой системе, внутренний характер переживаний, внезапность возникновения, длительность и устойчивость новообразований, не привязанность к возрасту [2]. Кризис профессиональной идентичности у педагогов изучали Е. М. Кочнева, М. М. Блохина, у госслужащих О. С. Андреева и Е. В. Цаплин, у врачей Р. Г. Петрова. Их исследования показывают, что причиной кризиса могут быть различные факторы: стресс, осознание трудностей дальнейшей реализации, недостаток практического опыта, ролевое напряжение и др. Специфика деятельности психологов-консультантов заключается в оказании профессиональной психологической помощи людям и регла-

ментирована этикой и профессиональным стандартом. По мнению некоторых авторов (Т. С. Тимофеева, Л. Б. Шнейдер), развитие личностных качеств у психологов (эмпатия, безоценочное суждение и др.), имеет большее значение, чем развитие профессиональных.

Эмпирическое исследование особенностей кризиса профессиональной идентичности психологов-консультантов проведено на базе Иркутского государственного университета в январе – феврале 2025 г. Выборку составили психологи-консультанты, осуществляющие частную психологическую практику. В исследовании приняло участие 59 чел., из них 53 женщины и 6 мужчин в возрасте от 27 до 61 года со стажем работы от трех месяцев до 25 лет. Для диагностики особенностей кризиса профессиональной идентичности были использованы методики: «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) Н. А. Самойлик; Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер; Методика «Шкала удовлетворенности карьерой». К. В. Карпинский, Т. В. Гижук. Методы математической статистики: коэффициент линейной корреляции (r) Пирсона.

На рис. 1 представлены результаты диагностики статусов профессиональной идентичности МИПИ Л. Б. Шнейдер.

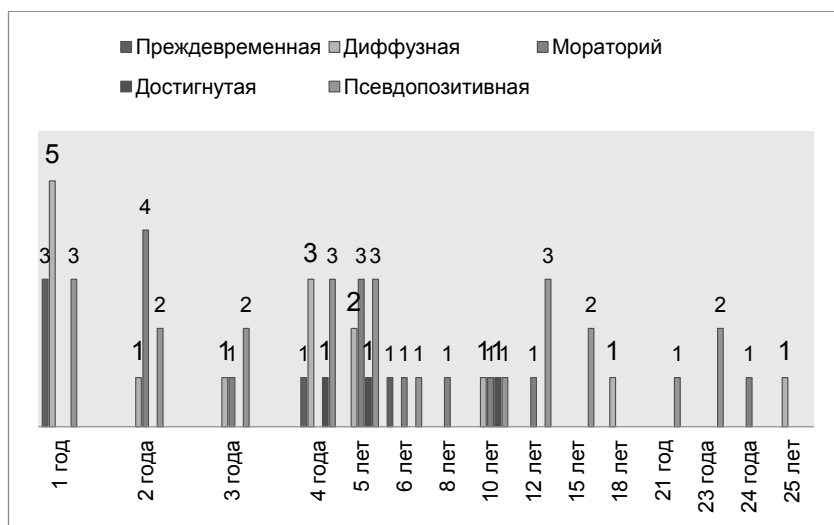
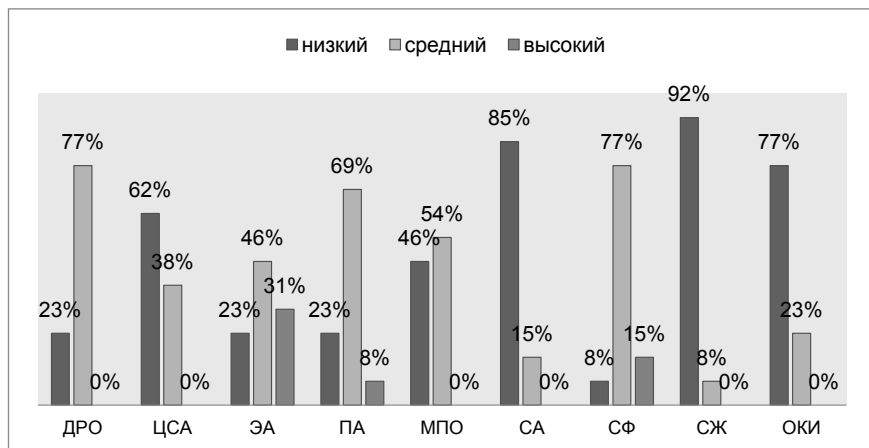


Рис. 1. Показатели статусов профессиональной идентичности у психологов-консультантов

Из рис. 1 видим, что 22 % респондентов, имеют статус профессиональной идентичности «мораторий», показывающий наличие у психолога состояния кризиса профессиональной идентичности. Из них 10 женщин и 3 мужчины. Возраст респондентов от 27 до 51 года со стажем работы от 2 до 24 лет. Большинство из них (62 %) имеют стаж работы 0–5 лет. Из них 31 % специалистов со стажем 2 года (4 чел.) и 31 % со стажем 5 лет (4 чел.). Схожие данные были выявлены и в исследованиях Т. С. Тимофеевой, которая указывает, что на данном этапе кризис сопровождается разочарованием, негативными эмоциями и поиском новых целей, переоценкой смыслов деятельности, неудовлетворённостью достигнутым и своим статусом [4].

На рис. 2 представлены результаты исследования кризисной идентичности по методике ОКИ Н. А. Самойлик у психологов в статусе моратория в процентах.



Условные обозначения: ДРО – Детско-родительские, семейные отношения, ЦСА – Ценностно-смысловой аспект, ЭА – Эмоциональный аспект, ПА – Поведенческий аспект, МПО – Межличностные и профессиональные отношения, СА – Сексуальный аспект, СФ – Стрессовые факторы, СЖ – Социальная желательность, ОКИ – Общий показатель кризиса идентичности

Рис. 2. Показатели кризисной идентичности по шкалам ОКИ в процентах у психологов-консультантов в статусе моратория

Анализ полученных результатов показал, что у большинства респондентов проживающих кризис профессиональной идентичности, детско-родительские отношения носили довольно ровный характер; у них есть четкие цели на будущее; эмоциональный фон несколько возбужден: в проблемных ситуациях, возможны вспышки агрессии или апатия, тревожность, напряжение; у большинства опрошенных возможна некоторая поведенческая активность, но часто события воспринимаются как нечто отдельное от своего «Я», возможна импульсивная реакция на критику; возможна некая

скованность в обществе, но в целом, межличностные и профессиональные отношения не вызывают напряжения и носят бесконфликтный характер, выбранная профессия их устраивает; сексуальный аспект гармоничен; такие люди подвержены как дистрессу, так и аутострессу. В целом большинство опрошенных отличаются высоким личностным адаптационным потенциалом, имеют определенную систему ценностей и убеждений, знают, кто они и к чему им стремиться.

Нами были выявлены корреляционные связи между шкалами МИПИ Л. Б. Шнейдер и ОКИ Н. А. Самойлик (табл.).

Таблица

Взаимосвязь статуса профессиональной идентичности и шкалами аспектов кризисной идентичности

МИПИ \ ОКИ	ДРО	ЦСА	ЭА	ПА	МПО	СА	СФ
Преждевременная	–0,038	0,229	0,168	0,353	0,269	0,070	–0,060
Диффузная	–0,028	–0,071	0,112	0,265	0,088	0,052	0,025
Мораторий	0,168	0,307	0,310	0,022	0,157	–0,196	0,424
Достигнутая	0,059	0,118	0,009	0,043	–0,031	0,146	–0,339
Псевдопозитивная	–0,123	–0,382	–0,463	–0,476	–0,352	0,014	–0,196

Из таблицы видим, что статус моратория по методике МИПИ коррелирует с 3-мя шкалами методики ОКИ: аспектом стрессовые факторы, ценностно-смысловым аспектом и эмоциональным аспектом.

Корреляционная связь между статусом мораторий и аспектом стрессовые факторы ($r = 0,424$) указывает на наличие значимой положительной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше уровень стрессовых факторов, тем более вероятно, что психолог-консультант находится в статусе моратория и наоборот. Во время переживания кризиса может возникать напряжение, тревога, апатия, в результате чего адаптивные навыки снижаются и становится сложнее справляться со стрессом.

Умеренно-значимая корреляционная связь между статусом мораторий и ценностно-смысловым аспектом на уровне $r = 0,307$ указывает на то, что психологи-консультанты, во время кризиса, склонны к рефлексии, переосмыслению своих ценностей и поиску жизненных ориентиров. Это подтверждают работы Дж. Марсия, который говорил о том, что в период кризиса принятие решений приостановлено, поскольку предпочтения остаются неясными. Полученные результаты также находят отражение мнениями ученых, выделявших ценностно-смысловой аспект в структуре идентичности (А. Ватерман, Ю. П. Поваренков, Л. Б. Шнейдер, Н. Л. Иванова, Е. В. Конева Е. В, А. А. Озерина и др.). По мнению Н. С. Пряжникова, именно в период кризиса особую важность приобретают вопросы «зачем?» и «ради чего?», которые усиливают рефлексии, побуждая к анализу.

Умеренно-значимая (на уровне $p \leq 0,05$) прямая корреляция между статусом мораторий и эмоциональным аспектом на уровне $r = 0,310$, свидетельствует о том, что чем более выражен статус моратория, тем более ярко

выражены эмоциональные переживания. Это говорит о том, что период кризиса сопровождается сильными эмоциональными процессами. Это может быть связано с неопределенностью, необходимостью принятия важных решений и высокой рефлексией.

Результаты по методике «Шкала удовлетворенности карьерой» К. В. Карпинский, Т. В. Гижук: низкая удовлетворенность карьерой – 15 %, средняя у 85 %. Это свидетельствует о том, что большинство 85 % психологов консультантов, проживающих кризис, в целом довольны и удовлетворены своей профессиональной деятельностью, но все же имеются некоторые аспекты, которые можно улучшить. 15 % психологов-консультантов, проживающих кризис, недовольны своей профессиональной деятельностью и испытывают неудовлетворенность.

Таким образом, результаты эмпирического исследования кризиса профессиональной идентичности у психологов-консультантов приводят к нескольким важным выводам:

Во-первых, психологи-консультанты проживают кризис профессиональной идентичности в процессе профессиональной деятельности. В большей части кризису подвержены психологи консультанты на втором и пятом годах частной практики;

Во-вторых, переживание кризиса профессиональной идентичности у психологов-консультантов неоднородно по своему содержанию;

В-третьих, чем выше уровень стрессовых факторов, тем более вероятно, что психолог находится в статусе кризиса и наоборот;

В-четвертых, психологи-консультанты, проживающие кризис профессиональной идентичности, склонны к глубокому переосмыслению своих ценностей;

В-пятых, чем более выражен кризис, тем более ярко выражены эмоциональные переживания.

Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость разработки и внедрения программы психологического консультирования для психологов-консультантов, направленную на профилактику и помощь в проживании кризиса профессиональной идентичности. Успешное преодоление кризиса способствует принятию профессиональной идентичности, что, учитывая специфику профессии, благополучно отразится как на личности психолога, так на обществе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 42 с.
2. Самойлик Н. А. Феноменология кризиса идентичности // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6–2. С. 119–121.
3. Овчинникова Ю. Г. Роль конструктивного кризиса идентичности в развитии личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М, 2004. 29 с.
4. Тимофеева Т. С. Особенности структуры профессиональной идентичности психолога на разных этапах карьерного роста : монография. Волгоград : Сфера, 2022. 220 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

О. В. Синёва, С. С. Михайлова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

igel-1986@yandex.ru

Выгорание является своего рода ответной реакцией на продолжительные стрессы в сфере межличностного общения. Факторами, оказывающими влияние на развитие данного синдрома, могут быть организационные и профессиональные стрессы, являющиеся следствием погони за прибылью и не всегда правильно организованной работы с коллективом и партнерами. В связи с этим интерес к теме профессионального выгорания можно считать вполне оправданным, в частности, в контексте управления персоналом, поскольку человеческие ресурсы – один из самых важных элементов функционирования организации. Когда человек сталкивается с тяжелой жизненной ситуацией, крайне важным становится стратегия, которую он изберет для ее преодоления. То, какие копинг-стратегии используют люди в своей обычной практике, является важным фактором преодоления стресса и негативных эмоциональных переживаний. В связи с этим исследование стратегий преодолевающего поведения видится не менее актуальным в их взаимосвязи с профессиональным выгоранием. Понимание этих взаимосвязей может помочь в разработке эффективных программ психологической помощи для работающих людей, которые сталкиваются с трудностями, связанными с профессиональным выгоранием.

Проблема профессионального выгорания изучается в зарубежной и отечественной психологии уже не одно десятилетие. Данный феномен был предметом исследования как зарубежных (Х. Фреденбергер, К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Энзманн), так и отечественных (Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, Т. В. Большакова, К. С. Милевич, М. В. Борисова, Т. В. Темиров, Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова, В. И. Майстренко, М. А. Буянкина, М. А. Надежина, Е. А. Трухан) ученых. Анализ научной литературы позволяет рассматривать профессиональное выгорание как психологический синдром, который вызван продолжительной ответной реакцией на постоянный эмоциональный и межличностный стресс в рабочей среде (К. Маслач) [1]. Выгорание в данном понимании является отражением значительного рассогласования между профессией и работником. И этот процесс занимает годы, проходя несколько стадий. Мы можем наблюдать упадок сил, снижение работоспособности, нарушения памяти, подавленность и измождение, а

также повышенную восприимчивость к инфекциям и различные жалобы психосоматического характера. В трехфакторной модели американского психолога К. Маслач синдром выгорания рассматривается в совокупности трех основных компонентов: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений [2]. По выраженности этих компонентов определяется степень профессионального выгорания.

Поскольку изучаемый феномен представляет собой интегральное психическое образование, требуется рассмотрение его и с позиции динамики развития симптоматики данного синдрома (динамические концепции). В процессуально-динамической модели В. В. Бойко [3], исследуемый феномен выгорания называется «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ), который проходит следующие стадии или фазы развития: 1) напряжение; 2) резистенция; 3) эмоциональное истощение. Каждая фаза СЭВ проявляется определенными симптомами. В. В. Бойко в своих исследованиях развивает и доказывает идею о том, что выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще – профессионального поведения [3]. В этом свете как раз интересна взаимосвязь сформировавшихся симптомов выгорания и привычных стратегий преодолевающего поведения.

Совладающее поведение как феномен изучали зарубежные ученые (Дж. Амирхана, Р. Лазарус и С. Фолькман, А. Биллингс и Р. Моос и другие) и отечественные психологи (Л. И. Анцыферова, Е. Р. Исаева, Т. Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочавер, И. Г. Малкина-Пых, Л. А. Пергаменщик, Н. А. Сирота, С. А. Станибула, В. М. Ялтонский и другие). На сегодняшний день выделено более 400 стратегий преодоления жизненных трудностей (Skinner, 2003), тем не менее общепринятой классификации нет. Более десятка методик используются в российских исследованиях совладающего поведения. Большое разнообразие в определении копинг-стратегий и многочисленность эмпирических подходов значительно усложняет обобщение информации о проведенных исследованиях. В нашем исследовании копинг-стратегий использована модель, предложенная С. Хобфоллом в 1994 г., а именно многоосевая модель «поведения преодоления» и шкала SACS, построенная на ее основе. В данной модели преодолевающее поведение рассматривается как стратегии (тенденции) поведения, а не как отдельные типы поведения. Поведенческий подход, по мнению С. Хобфолла, позволяет более дифференцированно подойти к различиям в преодолении. Кроме этого, он является перспективным с точки зрения возможности психологического вмешательства в процесс преодоления негативных последствий профессиональных стрессов [2]. Мы предположили, что существует взаимосвязь между профессиональным выгоранием личности и стратегиями преодоления стресса. А именно симптомы профессионального выгорания имеют прямую связь с неконструктивными копинг-стратегиями: агрессивные действия, избегание и асоциальные действия и обратную связь с конструктивными копинг-стратегиями: вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки.

Эмпирическое исследование взаимосвязи профессионального выгорания и копинг-стратегий было проведено в январе – феврале 2025 г. на базе специализированного предприятия, оказывающего сервисные услуги нефтедобывающим предприятиям, располагающего штатом около 240 чел. Квалифицированного персонала. Выборку составили 40 сотрудников предприятия, представители различных профессий, из них 33 женщины и 7 мужчин в возрасте от 25 до 54 лет, работники различных служб офиса. В диагностический комплекс вошли: опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ, К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) [4]; методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (ДЭВЛ, В. В. Бойко) [3] и Шкала «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS, С. Хобфолл, в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой) [4]. Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием коэффициента линейной корреляции r Пирсона.

Результаты измерения степени выраженности и распространенности синдрома выгорания у сотрудников предприятия представлены в табл. 1.

Таблица 1

Степень выраженности и распространенности синдрома выгорания по опроснику «Профессиональное выгорание» (К. Маслач, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

Шкала ПВ	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Эмоциональное истощение	17,50	42,50	40,00
Деперсонализация	25,00	35,00	40,00
Редукция личных достижений	22,50	35,00	42,50

В целом результаты исследования, представленные в табл. 1, показывают достаточно высокий уровень профессионального выгорания у сотрудников предприятия, включенных в выборку. Так у 40 % (16 чел.) высокий уровень эмоционального истощения, у 40 % (16 чел.) высокий уровень деперсонализации и у 42,5 % (17 чел.) высокий уровень редукции личных достижений. При этом высокий уровень выгорания по всем трем шкалам у 22,5 % (9 чел.) испытуемых. Истощение может проявляться у сотрудников предприятия снижением эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемостью и аффективной лабильностью, равнодушием, неспособностью испытывать сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные, утратой интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущением «пресыщенности» работой и неудовлетворенности жизнью в целом. Деперсонализация может проявляться в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей, а в отдельных случаях – в раздражительности, негативизме и циничном отношении к коллегам. Редукция личных (профессиональных) достижений у сотрудников предприятия может проявляться в негативном оценивании себя, результатов своего труда и возможностей для профессионального развития. Это может

привести к снижению профессиональной мотивации, нарастанию негативизма в отношении служебных обязанностей, переключению обязанностей и ответственности на других людей, к изоляции от окружающих, отстраненности и неучастия.

В табл. 2 представлены показатели сформированности фаз СЭВ по методике «Диагностика эмоционального выгорания личности» (ДЭВЛ, В. В. Бойко).

Таблица 2

Показатели сформированности фаз СЭВ по методике
«Диагностика эмоционального выгорания личности» (ДЭВЛ, В. В. Бойко)

Фаза СЭВ	Не сформирована, %	В стадии формирования, %	Сформирована, %
Напряжение	72,50	20,00	7,50
Резистенция	25,00	32,50	42,50
Истощение	52,50	20,00	27,50

Анализируя показатели табл. 2, можно отметить, что наиболее ярко выражена стрессовая фаза «резистенция», сформирована у 42,5 % (17 чел.). Данная фаза интерпретируется как «сопротивление», в которой человек пытается оградить себя от неприятных впечатлений путем эмоциональной защиты. Фаза «напряжение» является предвестником в формировании профессионального выгорания, проявляется ощущением эмоционального истощения, усталости, вызванной собственной профессиональной деятельностью. Она менее проявлена в выборке. Фаза «истощение» проявляется в психофизическом переутомлении человека, опустошенности, нарушении профессиональных коммуникаций, развитии циничного отношения к коллегам, а также в развитии психосоматических нарушений. И мы видим, что у 27,5 % испытуемых фаза сформирована, у 20 % находится в стадии формирования.

При анализе показателей по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко важно обратить внимание на доминирующие симптомы. Как видно из рисунка, наибольшее их число приходится на фазу резистенции. В целом по выборке наиболее ярко доминируют симптомы: неадекватного избирательного эмоционального реагирования, редукции профессиональных обязанностей, расширения сферы экономии эмоций (симптомы фазы резистенции), а также личностной отстраненности (ведущий симптом фазы истощения). Симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» может выражаться в не контролируемом влиянии настроения на профессиональные отношения. Симптом «редукции профессиональных обязанностей» проявляется в стремлении как можно меньше времени тратить на выполнение профессиональных обязанностей. Симптом «расширения сферы экономии эмоций» может выражаться в эмоциональной замкнутости, отчуждении, желании прекратить любые коммуникации. Ведущий симптом фазы истощения «личностной отстраненности» обычно проявляется нарушением профессиональных отношений, развитием циничного отношения к тем, с кем приходится общаться.

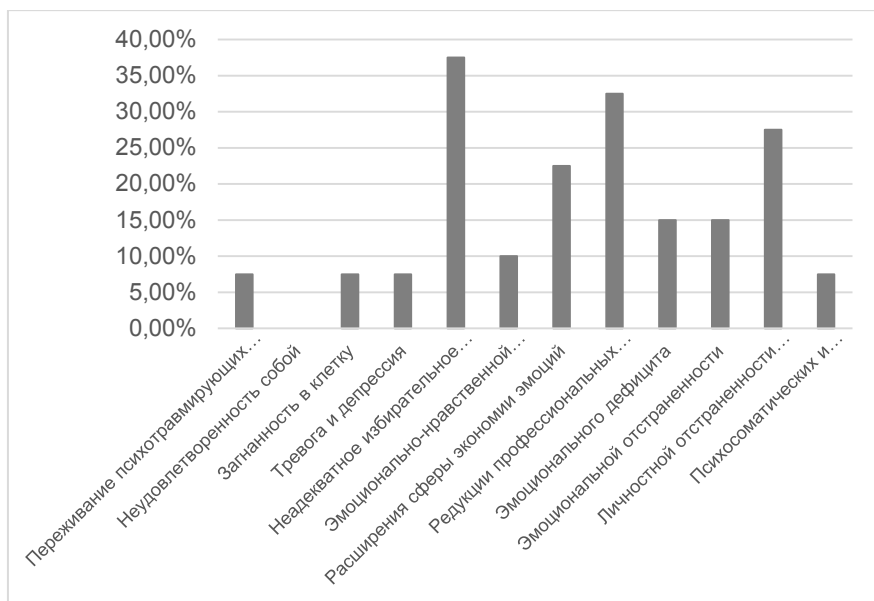


Рис. Анализ показателей доминирующих симптомов по методике
«Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко (% чел.)

Учитывая общий показатель СЭВ (общая оценка 181 балл и более), у 17,5 % испытуемых уже сформировано профессиональное выгорание. Показатели симптомов по фазам резистенции и истощения свидетельствуют о значительном профессиональном стрессе у сотрудников организации.

Модели поведения могут способствовать или препятствовать успешному преодолению профессионального стресса, а также оказывать влияние на сохранение здоровья человека как субъекта труда и общения. В этом смысле интересно посмотреть на взаимосвязь показателей выраженности моделей преодолевающего поведения и показателей симптоматики профессионального выгорания. Результаты математико-статистического анализа взаимосвязей симптомов выгорания и копинг-стратегий у сотрудников предприятия представлены в табл. 3.

В процессе корреляционного анализа достаточно отчетливо обнаружены прямые положительные связи симптомов выгорания с неконструктивными стратегиями преодоления: агрессивные действия, избегание и ассоциальные действия. Например, была выявлена прямая положительная связь между шкалой «агрессивные действия» и практически всеми шкалами симптомов выгорания. Также выявлены обратные связи симптомов СЭВ с такими конструктивными копинг-стратегиями, как вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки.

Таблица 3

Корреляция между параметрами опросников ДЭВЛ и SACS

Шкалы	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0,116	-0,212	-0,297	-0,296	0,063	0,386	0,294	0,332	0,415
Неудовлетворенность собой	0,306	-0,313	-0,250	-0,250	0,075	0,144	0,411	0,225	0,397
Загнанность в клетку	0,057	-0,064	-0,014	-0,075	0,070	0,210	0,415	0,263	0,485
Тревога и депрессия	0,213	0,122	-0,191	-0,115	-0,016	0,034	0,057	0,131	0,366
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,128	-0,261	-0,317	-0,202	0,165	0,096	0,500	0,248	0,526
Эмоционально-нравственной дезориентации	-0,201	-0,207	-0,304	0,080	0,144	0,262	0,273	0,265	0,325
Расширения сферы экономики эмоций	-0,090	-0,303	-0,295	-0,345	0,064	0,465	0,185	0,045	0,374
Редукции профессиональных обязанностей	-0,074	-0,117	-0,154	-0,031	0,164	0,317	0,380	0,265	0,452
Эмоционального дефицита	-0,108	-0,258	-0,219	-0,284	0,157	0,351	0,478	0,310	0,628
Эмоциональной отстраненности	0,013	-0,284	-0,306	-0,101	-0,177	0,230	0,348	0,344	0,444
Личностной отстраненности (деперсонализации)	-0,074	-0,350	-0,291	-0,292	0,176	0,242	0,410	0,347	0,573
Психосоматических и психовегетативных нарушений	-0,081	0,056	0,040	-0,226	0,296	0,086	0,403	0,422	0,520

Примечание: светло-серый – корреляция значима на уровне 0,05; серый – корреляция значима на уровне 0,01; темно-серый – корреляция значима на уровне 0,001.

Рассмотрим наиболее сильные положительные связи подробнее ($p \leq 0,001$). Из табл. 3 видим, что достаточно сильная положительная связь выявлена между шкалой копинга «агрессивные действия» и шкалой симптома «эмоционального дефицита» на уровне $r = 0,628$. Это означает, что по мере увеличения уровня эмоционального дефицита, наблюдается заметное увеличение агрессивных действий. Вероятно, сотрудники предприятия, испытывая эмоциональный дефицит как симптом выгорания, становятся менее способными к эмпатии, уменьшается страх разрушить отношения. Это может привести к агрессивным реакциям. Эмоциональный дефицит может вызывать ощущение беспомощности, что может побуждать людей проявлять агрессию как способ выражения своего недовольства.

Достаточно сильная положительная связь выявлена между шкалой копинга «агрессивные действия» и шкалой симптома выгорания «личностной отстраненности (деперсонализации)» на уровне $r = 0,573$. Это означает, что по мере увеличения уровня личностной отстраненности наблюдается значительное увеличение агрессивных действий. Сотрудники предприятия, испытывающие деперсонализацию, могут чувствовать себя как бы «за стеклом», что может вызвать у них фрустрацию и беспомощность. Это состояние мо-

жет способствовать агрессивным реакциям, когда человек не может выразить свои эмоции конструктивным образом. Это может быть попыткой восстановить контроль над ситуацией или выразить недовольство.

Умеренно сильная положительная связь выявлена между шкалой копинга «агрессивные действия» и шкалой симптома выгорания «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» на уровне $r = 0,526$. Сотрудники, испытывающие эмоциональное выгорание, могут реагировать на стрессовые ситуации чрезмерно или неадекватно, что может привести к агрессивным реакциям. Например, они могут легко раздражаться или проявлять гнев в ситуациях, которые обычно не вызывают таких эмоций. Возможны недопонимание и конфликты в отношениях с коллегами, друзьями или близкими. Это может ухудшить качество коммуникации и вызвать дальнейшее напряжение. Постоянное проявление агрессии и эмоционального истощения может привести к более серьезным проблемам со здоровьем, таким как хронический стресс, тревожные расстройства или депрессия.

Умеренно сильная положительная связь выявлена между шкалой копинга «агрессивные действия» и шкалой симптома выгорания «психосоматических и психовегетативных нарушений» на уровне $r = 0,520$. Это может объясняться тем, что при выгорании, когда человек переживает стресс, нарушения могут проявляться в виде физического дискомфорта, который не имеет явной медицинской причины, например, головные боли, повышенное давление, мышечные зажимы. Чем более человек проявляет агрессию или даже аутоагрессию, тем более разрушительно это сказывается на теле с точки зрения соматики. Люди, испытывающие такие нарушения, могут чувствовать себя уязвимыми и истощенными, что также может способствовать возникновению агрессивных реакций.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что у сотрудников действительно проявлено профессиональное выгорание, наиболее ярко выражена фаза резистенции, для которой как раз характерно избыточное эмоциональное истощение, провоцирующее развитие защитных реакций. Можно сказать, что неконструктивные стратегии преодоления стресса положительно коррелируют с симптомами профессионального выгорания. Поэтому, предпочтение неконструктивных стратегий поведения выступает в качестве риска развития синдрома выгорания. Также результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость разработки и внедрения профилактических и психокоррекционных программ, направленных на обучение сотрудников предприятия использованию продуктивных копинг-стратегий с целью профилактики проявлений синдрома профессионального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выгорание и профессионализация : сб. науч. тр. / В. В. Лукьянов, А. Б. Леонова, А. А. Обознов, А. С. Чернышев, Н. Е. Водопьянова. Курск : Изд-во Курского гос. ун-та, 2013. 440 с.

2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. Пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 299 с.
3. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб. : Сударыня, 1999. 28 с
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 336 с. : ил. (Практикум).

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. В. Синёва, С. А. Соловьев

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
igel-1986@yandex.ru*

В настоящее время возрастает число лиц с ограниченными возможностями здоровья, стремящихся к самореализации и карьерному росту. Политика социально-ориентированного государства стимулирует предприятия предоставлять сертифицированные места для сотрудников с ОВЗ, что актуализирует проблему трудовой мотивации данной категории работников. Феномен трудовой мотивации рассматривается зарубежными психологами в рамках содержательных (А. Маслоу, К. Альдерфер, Д. Макгрегор, Ф. Герцберг, Д. Маккеланд и др.) и процессуальных (В. Врум, Э. Лок, Л. Портер, Э. Лоулер, Г. Лэтам и др.) моделей. В отечественной психологии мотивация профессиональной деятельности изучается с позиций метасистемного и системогенетического подходов (В. И. Герчиков, А. В. Горбушина, А. В. Карпов, Е. В. Карпова, Г. И. Корчагина, С. Л. Ленков, Т. В. Разина и др.). Основой для комплексного глубокого анализа мотивационных аспектов трудовой деятельности сотрудников с ограниченными возможностями здоровья становится метасистемный подход В. И. Герчикова [1; 2] в сочетании с теорией фундаментальных мотивов П. Мартина и Ш. Ричи [4]. Теоретико-аналитический, диагностический и прогностический потенциал данных подходов позволяет выстраивать и реализовывать индивидуализированные стратегии управления с целью повышения уровня вовлеченности и удовлетворенности работников, а также общей производительности труда.

Эмпирическое исследование особенностей трудовой мотивации сотрудников предприятия с ограниченными возможностями здоровья было проведено в сентябре – декабре 2024 г. на базе оборонного предприятия ПАО «Яковлев» (г. Иркутск). Выборку составили 80 сотрудников предприятия, из них 40 чел. с ОВЗ (20 мужчин и 20 женщин в возрасте от 21 до 49 лет и стажем работы от 1 года до 10 лет) и 40 чел. Без ограничений по здоровью (20 мужчин и 20 женщин в возрасте от 21 до 49 лет и стажем работы от 1 года до 10 лет). Для диагностики особенностей мотивации со-

трудников был использован тест В. И. Герчикова [3], а также опросник «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина [4]. Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась при помощи статистического *U*-критерия Манна – Уитни.

Результаты диагностики сотрудников предприятия при помощи теста В. И. Герчикова представлены на рис. 1.

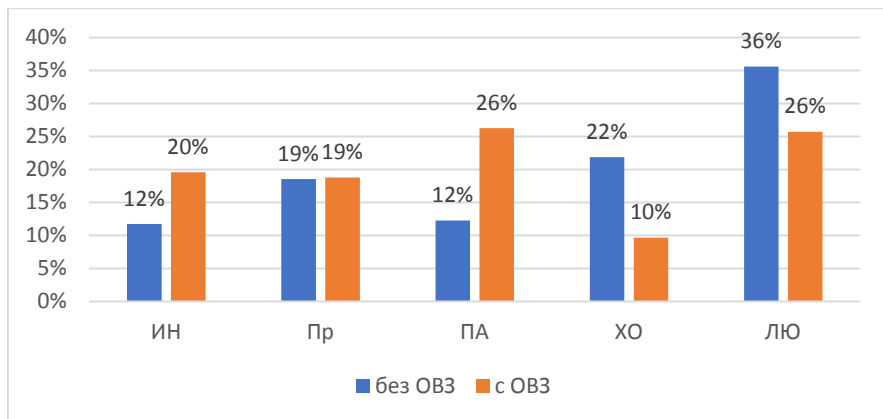


Рис. 1. Среднегрупповые показатели по методике «Типы трудовой мотивации» В. И. Герчикова

Из рис. 1 видим, что в группе работников с ОВЗ наиболее высокие средние баллы (26 %) набраны по шкалам «Люмпенизированного» и «Патриотического» типов мотивации. Очевидно, для работников данной группы не имеет большого значения характер выполняемой задачи, они готовы работать за незначительное вознаграждение. В основном, такие работники не заботятся о повышении своей квалификации, им свойственна низкая степень активности и ответственности, стремление к минимизации усилий. Вместе с тем сотрудникам с «Патриотическим» типом мотивации может быть важно признание их участия в успехе компании со стороны коллег и руководства. Наименьшую выраженность (10 %) в группе сотрудников с ОВЗ имеет «Хозяйский» тип мотивации. Это говорит о том, что среди лиц с ограничениями по здоровью невелико число людей, обладающих выраженным стремлением к самостоятельности и независимости в производственных процессах, а также стремящихся принимать участие в стратегическом управлении.

В группе сотрудников без ограничений по здоровью наиболее выраженным (36 %) оказывается также «Люмпенизированный» тип мотивации, однако на втором месте по выраженности (22 %) оказывается «Хозяйский»

тип. Вероятно, среди работников данной группы значительно больше энергичных и независимых сотрудников, готовых передавать накопленный опыт либо занимать управляющие позиции в структуре компании. Наименьшую выраженность в данной группе работников демонстрируют «Патриотический» (12 %) и «Инструментальный» (12 %) типы мотивации. Возможно, сотрудники, не имеющие ограничений по здоровью, менее ориентированы на заботу о благополучии компании, социальную поддержку и признание, понимая, что и на других предприятиях смогут получать достойную оплату труда.

Результаты диагностики сотрудников предприятия по методике «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина графически отражены на рис. 2.

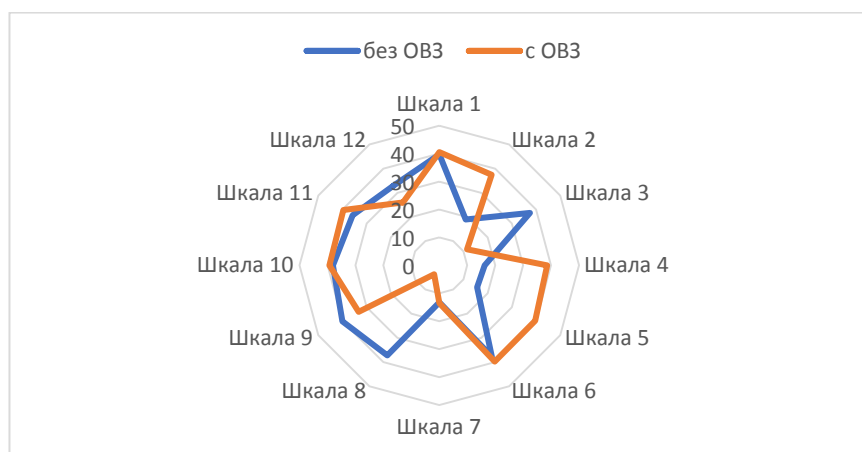


Рис. 2. Среднегрупповые показатели по методике «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина

Анализируя профиль, обнаруживаем, что у сотрудников без ограничений по здоровью в наибольшей степени актуализированы потребности в высокой заработной плате (шкала 1), ясности целей и структурировании работы (шкала 3), признании заслуг (шкала 6), влиятельности и власти (шкала 8), разнообразии работ и креативности (шкалы 9 и 10). Работникам с ограниченными возможностями здоровья также важно получать адекватное вознаграждение (шкала 1) и иметь комфортные условия труда (шкала 2). Не менее важны для них и социальные контакты, взаимоотношения внутри коллектива, признание заслуг (шкалы 4, 5, 6). Они не стремятся к власти и влиянию, не заинтересованы в разнообразии и переменах, однако требовательны к креативности работы и возможности самосовершенствоваться (шкалы 10 и 11).

Результаты математико-статистической оценки значимости различий измеряемых признаков в группах сотрудников с ОВЗ и без ограничений по здоровью представлены в таблице

Таблица

Особенности трудовой мотивации сотрудников предприятия с ОВЗ и без ограничений по здоровью

Наименование шкалы	Уровень значимости U -критерия
Тест В. И. Герчикова	
Инструментальный тип мотивации	$p > 0,05$
Патриотический тип мотивации	$p \leq 0,05$
Профессиональный тип мотивации	$p > 0,05$
Хозяйский тип мотивации	$p \leq 0,05$
Люмпенизированный тип мотивации	$p > 0,05$
Тест Ш. Ричи, П. Мартина	
Шкала 1. «Высокая заработная плата»	$p > 0,05$
Шкала 2. «Комфортные условия труда»	$p \leq 0,05$
Шкала 3. «Ясность целей»	$p \leq 0,05$
Шкала 4. «Социальные контакты»	$p \leq 0,05$
Шкала 5. «Взаимоотношения в коллективе»	$p \leq 0,05$
Шкала 6. «Признание заслуг»	$p > 0,05$
Шкала 7. «Сложные цели»	$p > 0,05$
Шкала 8. «Влиятельность и власть»	$p \leq 0,05$
Шкала 9. «Разнообразие»	$p > 0,05$
Шкала 10. «Креативность»	$p \leq 0,05$
Шкала 11. «Самосовершенствование»	$p > 0,05$
Шкала 12. «Востребованность»	$p > 0,05$

Из табл. 1 очевидно, что статистически значимые различия между группами обнаружены по хозяйскому и патриотическому типам мотивации ($p \leq 0,05$). Хозяйственный тип мотивации является значимым для сотрудников без ограничений по здоровью, так как он предоставляет возможность для добровольного принятия на себя ответственности. Сотрудники, проявляющие этот тип мотивации, характеризуются обостренным требованием свободы действий и настойчиво осуждают любую форму внешнего контроля. Это стремление к автономии соответствует их потребности в самостоятельном принятии решений и ответственности за результаты своей работы.

Для сотрудников с ограниченными возможностями здоровья в значительной степени характерна мотивация, связанная с принадлежностью к группе, социальной идентификацией и признанием, а также с четкой структурированностью выполняемых работ. Патриотический тип мотивации подразумевает наличие устойчивой идеи или цели, которая вдохновляет сотрудника. Для людей с ОВЗ особенно важно чувство причастности к коллективу. В этом контексте главной наградой становится всеобщее признание нематериальной помощи сотрудника на предприятии, его участия в достижениях организации. Данная форма мотивации способствует созданию положительного социального климата в коллективе, где каждый сотрудник ощущает свою значимость

и ценность для команды. Такой подход также развивает чувство ответственности за общее дело и повышает организационную лояльность.

В табл. 1 показано, что статистически значимые различия по критерию «ОВЗ» обнаружены по нескольким шкалам методики Ш. Ричи и П. Мартина: «Комфортные условия труда», «Ясность целей», «Социальные контакты», «Взаимоотношения в коллективе», «Влиятельность и власть», «Креативность» ($p \leq 0,05$). Полученные результаты указывают на то, что сотрудники с ОВЗ имеют иное отношение к условиям и параметрам труда по сравнению с их коллегами. Так, можно сделать вывод, что сотрудники без ограничений по здоровью в большей степени склонны к материальной мотивации и мотивации через самореализацию. Для сотрудников с ограниченными возможностями здоровья, напротив, важны аспекты, связанные с социальными контактами, а также благоприятные отношения внутри коллектива. Эти факторы являются ключевыми для их организационного поведения, поскольку поддержка со стороны коллег и атмосфера в команде играют решающую роль для профессиональной активности и повышения удовлетворенности работой. Такие результаты свидетельствуют о необходимости создания на предприятиях комфортной и инклюзивной рабочей среды, где сотрудники с ОВЗ будут чувствовать себя частью сообщества и смогут продуктивно взаимодействовать с коллегами.

Отмечается также, что у данной категории сотрудников, по сравнению с работниками без ограничений по здоровью, слабо выражена мотивация власти и влияния. Это означает, что они не стремятся занимать руководящие позиции. Нехватка стремления к власти может быть обусловлена социокультурными факторами и отсутствием уверенности в своих силах, а также недостатком опыта и навыков, необходимых для реализации подобных амбиций. Вместе с тем сотрудники с ОВЗ предъявляют высокие требования к креативности в рабочих процессах, что указывает на их стремление к саморазвитию и профессиональному росту. Они заинтересованы в тех задачах, которые позволяют им проявить свои индивидуальные способности и оригинальный подход к работе.

Таким образом, результаты исследования особенностей профессиональной мотивации сотрудников предприятия с ограниченными возможностями здоровья подчеркивают необходимость создания соответствующих условий для их трудовой деятельности и адаптации. Подходы, которые учитывают специфические мотиваторы данной категории работников, будут способствовать улучшению не только их индивидуальных результатов, но и общей производительности организации. Разработка адаптированных программ поддержки и развития, способствующих как социальной интеграции, так и профессиональному росту сотрудников предприятия с ограниченными возможностями здоровья, представляется актуальной практико-прикладной задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Ч. 1 // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 53–62.
2. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Ч. 2 // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 2–6.
3. Герчиков В. И. Управление персоналом: работник – самый эффективные ресурс компании : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2008. 282 с.
4. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов : пер. с англ. / под ред. Е. А. Климова. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СОТРУДНИКОВ ОБОРОННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

О. В. Синёва, Р. А. Суранович

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
igel-1986@yandex.ru*

Проблема развития продуктивных копинг-стратегий в связи с профилактикой эмоционального выгорания у сотрудников оборонных предприятий актуализируется в периоды социально-экономической и политической нестабильности. Особые требования, предъявляемые в военной промышленности к качеству продукции и срокам выполнения производственного плана зачастую негативно сказываются на состоянии сотрудника, становятся причиной психосоматических заболеваний и неврологических расстройств личности. Использование продуктивных стратегий совладания с профессиональным стрессом способствует своевременному решению рабочих задач в сложных производственных условиях, выстраиванию здоровых взаимоотношений в коллективе, повышению физического и психоэмоционального благополучия человека.

Феномен эмоционального выгорания личности находится в центре внимания как зарубежных (Х. Фройденберг, К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, Е. Аросон, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Д. Этзион), так и отечественных (В. В. Бойко Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, Т. В. Большакова, И. В. Забара) исследователей. Анализ научной литературы позволяет рассматривать синдром эмоционального выгорания (СЭВ) как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [2]. Опираясь на процессуально-динамическую модель В. В. Бойко [1], выделяем следующие стадии развития синдрома эмоционального выгорания:

(1) нарастание психоэмоционального напряжения; (2) резистенция, попытки дистанцироваться от эмоционального включения в профессиональную деятельность; (3) эмоциональное истощение, включающие 12 симптомов. Мы предположили, что для сотрудников оборонных предприятий выбор проблемно-ориентированных стратегий совладания с производственным стрессом позволяет успешно координировать свои трудовые действия, стабилизировать эмоциональное состояние и справляться с проявлениями СЭВ.

Эмпирическое исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и копинг-стратегий было проведено в сентябре – декабре 2024 г. на базе оборонного предприятия ПАО «Яковлев» (г. Иркутск). Выборку составили 60 сотрудников завода, из них 30 мужчин и 30 женщин в возрасте от 21 до 49 лет и стажем работы от 1 года до 10 лет. В диагностический комплекс вошли: методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко) [1] и опросник «Способы совладающего поведения (WCQ)» Р. Лазаруса и С. Фолкмана [3]. Математико-статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием коэффициента линейной корреляции r Пирсона.

Результаты измерения уровня эмоционального выгорания у сотрудников оборонного предприятия представлены в таблице.

Из таблицы видим, что в целом по группе сотрудников предприятия наиболее высокий средний балл набран по Шкале 3: симптом «загнанности в клетку» (7,42 балла). Это может говорить о том, что значительную часть опрошенных тяготит режимный характер работы, они не чувствуют свободы выбора, вынуждены соглашаться на тяжелые условия труда по тем или иным причинам. На втором месте по выраженности – Шкала 5 (7,4 балла). Это свидетельствует о неадекватности эмоционального реагирования работников на те или иные ситуации. Даже незначительная проблема либо чересчур тревожит сотрудника, либо вызывает у него агрессию, раздражительность и пр. На третьем месте по баллам Шкала 12 – «психосоматические и вегетативные нарушения» (5,77 балла), что свидетельствует об ухудшении общего самочувствия и здоровья сотрудников. Вероятно, у работников начинают проявляться проблемы на уровне физического и психического самочувствия, что может выражаться в бессоннице, страхе, неприятных ощущениях в области сердца, сосудистых реакциях и обострениях хронических заболеваний. Достаточно ярко выражен у испытуемых симптом «личная отстранённость» (5,85 балла), что указывает на склонность к деперсонализации рабочих контактов, рост эмоционального напряжения. Учитывая, что по шкале «расширение сферы экономии» набрано 5,53 балла, можем предположить, что эмоциональная отстранённость переносится на повседневную жизнь и дефицит эмоций проявляется не только в рабочих ситуациях, но и дома, по отношению к близким. Тревожными можно считать и показатели по Шкале 8 «редукция профессиональных обязанностей»

(4,87 балла). Данный симптом заключается в том, что специалисты склонны упрощать и сокращать свои обязанности и взаимодействия, требующие серьёзных эмоциональных затрат и вовлечения.

Таблица 1

Среднегрупповой профиль по методике
«Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко)

№ шкалы	Шкалы	Средние по группе
1	Шкала переживания психотравмирующих обстоятельств	3,53
2	Шкала неудовлетворенности собой	4,67
3	Шкала «Загнанности в клетку»	7,42
4	Шкала тревоги и депрессии	5,17
5	Шкала неадекватного избирательного эмоционального реагирования	7,40
6	Шкала эмоционально-нравственной дезориентации	5,65
7	Шкала расширения сферы экономии эмоций	5,53
8	Шкала редукции профессиональных обязанностей	4,98
9	Шкала эмоционального дефицита:	3,15
10	Шкала эмоциональной отстраненности	3,43
11	Шкала личностной отстраненности (деперсонализации)	5,85
12	Шкала психосоматических и психовегетативных нарушений	5,77

На рис. 1 представлен среднегрупповой профиль копинг-стратегий сотрудников оборонного предприятия по методике «Способы совладающего поведения (WCQ)» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Очевидно, у сотрудников доминируют такие копинг-стратегии, как «Бегство-избегание», «Положительная переоценка» и «Самоконтроль». Можно предположить, что в большинстве стрессовых ситуаций работники стремятся прилагать когнитивные и поведенческие усилия, направленные на избегание проблемы, улучшение своего физического самочувствия и психоэмоционального состояния. В ряде случаев опрошенные стремятся к преодолению негативных переживаний, связанных с проблемой, за счет снижения ее субъективной значимости и степени своей эмоциональной вовлеченности в нее. Испытуемые склонны также анализировать возникающие проблемы, проявлять активность в поиске путей выхода из сложившейся ситуации, контролировать свои эмоции.

Результаты математико-статистического анализа взаимосвязей эмоционального выгорания и копинг-стратегий у сотрудников оборонного предприятия представлены в корреляционной плеяде на рис. 2.

Из рис. 2 видим, что показатель «Конфронтационный копинг» обнаруживает обратную взаимосвязь со шкалой 9 «Эмоционального дефицита» ($p \leq 0,05$). Вероятно, у сотрудников предприятия с ростом эмоционального выгорания в профессиональном плане снижается поведенческая активность, направленная на решение проблем; присутствует раздражение, апатия, вялость; они не готовы к резким реакциям и критике.

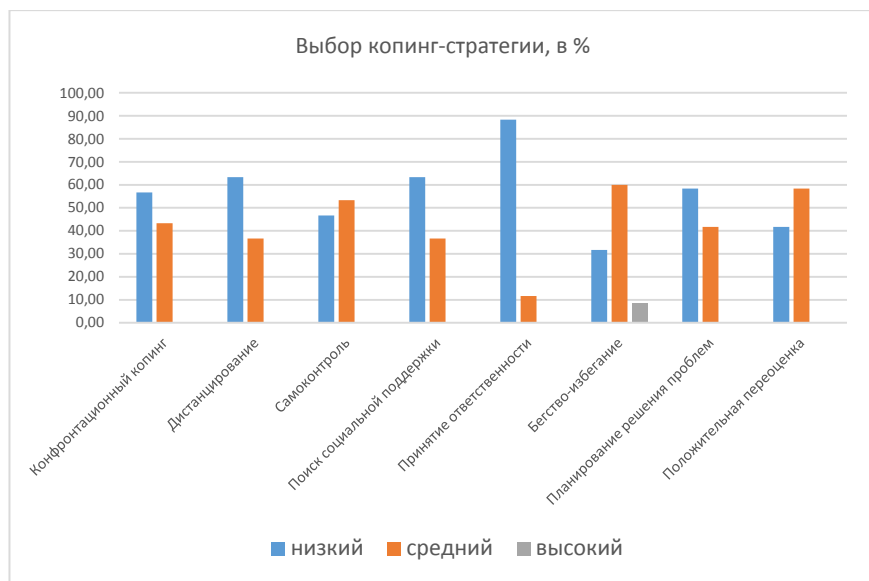


Рис. 1. Результаты диагностики сотрудников предприятия по методике «Способы совладающего поведения (WCQ)» Р. Лазаруса и С. Фолкмана

Обратная взаимосвязь между шкалами 4 («Тревога и депрессия»), 6 («Эмоционально-нравственная дезориентация») и показателем «Самоконтроля» ($p \leq 0,05$) означает следующее. Очевидно, погружаясь в тревожное состояние, сотрудники не могут контролировать свои реакции и плохо адаптируются к новым требованиям, стремятся максимально дистанцироваться, исключают контакты, нервничают при изменении производственных заданий. С ростом симптома дезориентации испытуемым все сложнее контролировать эмоции, адекватно оценивать уровень нравственности поведения; у них наблюдается рост безразличия и снижение требовательности к собственным поступкам.

Копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» обнаруживает обратную взаимосвязь ($p \leq 0,05$) со шкалой 12 («Психосоматические и психовегетативные нарушения»). Вероятно, с увеличением симптомов эмоционального выгорания в фазе истощения растут психосоматические проявления, вегетативные нарушения и сотрудники чаще уходят на больничный, снижают социальные контакты, не готовы поддерживать коллег и получать от них помощь.



Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей между симптомами эмоционального выгорания и копинг-стратегиями у сотрудников предприятия

Умеренная положительная корреляция ($p \leq 0,05$) между копинг-стратегией «Положительная переоценка» и шкалой 4 («Тревога и депрессия») указывает на то, что с увеличением уровня выгорания в фазе напряжения у сотрудников предприятия растет тревожность и одновременно увеличивается количество попыток переоценки негативных переживаний, что может привести к росту недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации. Это может быть связано с высоким уровнем ответственности за результаты труда (оборонное предприятие). Сотрудники не только понимают уровень ответственности, но и в свете последних событий работают в достаточно напряженном рабочем графике в несколько смен, что усиливает эмоциональное выгорание в процессе труда.

Результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость разработки и внедрения психокоррекционных программ, направленных на обучение сотрудников оборонных предприятий использованию продуктивных копинг-стратегий в адаптивной форме с целью профилактики проявлений синдрома эмоционального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб. : Сударья, 1999. 28 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. Пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 299 с.
3. Lazarus S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer, 1984. 444 p.

ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ УЧИЛИЩА (КОЛЛЕДЖА) ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА

Е. А. Сиселятина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
siselyatinaliza@mail.ru*

В современном мире развитые лидерские способности стали одним из наиболее важных условий благоприятного развития личности. Обстановка в мире предъявляет высокие требования к личности, желающей добиться успехов. Особенно важно развитие лидерских способностей для школьников, студентов, молодежи в целом. Узкий фокус на специфике молодёжного контингента в эмпирических исследованиях позволяет уточнить особенности развития лидерских способностей у разных категорий обучающихся и создать основу для психолого-педагогического сопровождения личности в контексте развития её лидерских способностей. В спортивной деятельности значимым аспектом достижений является стремление к лидерству и утверждению собственного «я» [2]. В командных видах спорта лидерству уделяется особое внимание, так как от хорошего лидера зависит успех всей команды. Соответственно, изучение лидерских качеств у студентов-спортсменов в условиях современного мира является необходимым.

В первую очередь необходимо определить сущность понятий «лидер» и «лидерские способности». Исследования в области лидерства начались ещё в 20-е гг., когда А. С. Макаренко создавал в своих учреждениях такие условия, где каждый воспитанник в определенной ситуации мог взять на себя роль лидера [6]. Е. А. Аркин также был одним из первых советских исследователей, затронувших проблему лидерства, им изучались аспекты лидерства у дошкольников, тогда ещё лидерство называлось «вожачеством». Работа над проблемой лидерства в отечественной психологии восстановилась только к 1960–70 гг., яркими представителями того периода являются: Б. Д. Парыгин, А. Н. Лутошкин, Л. И. Уманский, Р. Л. Кричевский и др. В это время ими были разработаны методы для исследования данного явления, классификации типов и стилей лидерства. Значительное внимание было уделено формированию определений концепции лидерства.

Б. Д. Парыгин отмечал, что для выдвижения на роль лидера группы необходимо обладать совокупностью личных социально-психологических качеств: высоким уровнем инициативы и активности, опытом и навыками организаторской деятельности, заинтересованностью в достижении групповых целей, информированностью и общительностью, с соответствующим этим качествам высоким уровнем престижа и авторитета в группе [5]. Это относится к такой теории понимания лидерства, как теория черт, основой которой является факт того, что, обладая определёнными чертами, человек способен стать лидером. Основателями теории черт были К. Бэрд и Р. Стогдилл: они составили список черт, присущих лидеру, среди которых были дружелюбие, коммуникабельность, инициативность, чувство юмора, уверенность и пр. Данная теория не подтвердилась в науке, так как для становления лидера недостаточно только наличия каких-либо качеств.

Также существует ситуационная или ситуативная теория лидерства, в которой лидер это тот, кто обладает некими характеристиками, по которым в данной конкретной ситуации лидер превосходит других. Лидеры, согласно этой теории, меняются относительно обстоятельств. Уже позже, в совокупности этих и последующих теорий, была создана и описана системная теория, в которой лидерство – процесс организации межличностных отношений в группе, а лидер – субъект управления данным процессом.

Говоря о понятии «лидерские способности», стоит рассматривать лидерство как способность оказывать влияние, направляя усилия группы на достижение целей. Под лидерскими способностями обычно понимается совокупность качеств и навыков, позволяющих быть человеку лидером. В более общем виде, способности – свойства личности, развивающиеся из задатков в процессе деятельности, обуславливающие успешность выполнения деятельности. То есть лидерские способности – это свойства личности, которые позволяют ей эффективно выполнять лидерскую деятельность.

Стоит отметить и особенности спортивной деятельности, которая является коллективной, групповой, по своей сути: она протекает в присутствии и участии других людей. Командный спорт предполагает взаимодействие в коллективе, в котором так или иначе есть капитан или лидер. В командных видах спорта лидерство выступает важным фактором для совместного развития, демонстрируя стремление группы достигать эффективности под руководством лидера и использовать потенциал каждого участника коллектива. Лидером спортивной команды выступает обычно авторитетный, сильнейший и опытный спортсмен.

При этом стоит отметить, что члены спортивных коллективов обычно равны между собой относительно навыков, стажа, возраста и прочих характеристик. Но каждый из членов спортивного коллектива выполняет одну и ту же задачу по-разному, в зависимости от его личностных характеристик, отношения к ситуации, взаимоотношений с другими членами команды. Впоследствии спортсмен сравнивает себя с другими, происходит оценка

успешности себя и других, определяется статус членов коллектива и появляется потребность занять определённое место в иерархии отношений [8].

Говоря о лидерстве, нельзя не отметить большое количество типологий лидеров и стилей руководства. Об одной из них стоит сказать подробно. Л. И. Уманский создал типологию опираясь на функции, выполняемые лидером. В неё входят такие типы лидеров как: лидер-организатор (выполняет функцию групповой интеграции); лидер-инициатор (главенствует при решении новых проблем, выдвигает идеи); лидер-генератор эмоционального настроя (доминирует в формировании настроения группы); лидер-эрудит (отличается обширностью знаний); лидер-эталон (является центром эмоционального притяжения, соответствует роли «звезды», служит образцом, идеалом); лидер-мастер, умелец (специалист в каком-то виде деятельности) [7]. Данная классификация говорит о том, что лидер в коллективе может быть не один, они могут действовать параллельно друг с другом. В спортивной команде основным является лидер-организатор, так как его основной задачей в спортивной деятельности будет принятие решений и построение тактик действий спортсменов. Но это не отменяет возможного присутствия в группе других типов лидеров.

Именно в исследованиях Л. И. Уманского было выявлено, что лидерам присущи определённые качества. Безусловно, качества вариативны в зависимости от требований к лидеру, от актуальной ситуации и прочих характеристик. В одном из исследований было выявлено, что лидерская компетентность личности включает в себя индивидуально-личностный, когнитивный и поведенческий компоненты, что говорит о том, что рассматривать лидерские качества отдельно от других характеристик личности будет не информативно [4].

Стоит упомянуть и наличие в спортивных командах капитана – формального лидера, назначаемого руководством. Нередко бывает так, что формальный лидер не принимается командой, вследствие чего появляется неформальный лидер, за которым идёт команда. Формальный лидер должен выполнять указания руководства, в соответствии с которыми ему часто приходится принимать решения, противоречащие желаниям команды. Неформальный лидер может не соответствовать требованиям к должности капитана, но иметь качества, интересующие коллектив.

Про лидерство в групповом спорте можно говорить достаточно долго, перед современными исследователями встаёт вопрос о лидерстве в индивидуальном спорте. О. С. Ефимчук говорит о том, что: «российские исследователи, опираясь на опыт советского периода, по-прежнему рассматривают лидера как неотъемлемую часть малой группы, немыслимую без нее. Зарубежные же исследователи в лидере видят успешного, самодостаточного человека, обладающего рядом положительных качеств, стремящегося к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию» [1, с. 352]. С чем нельзя не согласиться. Например, в исследовании Каргаполовой Е. В. выявлено,

что лидерский потенциал спортсмена представляет собой совокупность социально значимых характеристик: воля, целеустремленность, самообладание, мотивация к успеху [3]. В результате их исследования, было определено, что такие качества преобладают в личностях спортсменов, достигших высоких результатов в индивидуальных видах спорта, что может говорить о их тенденции к лидерству.

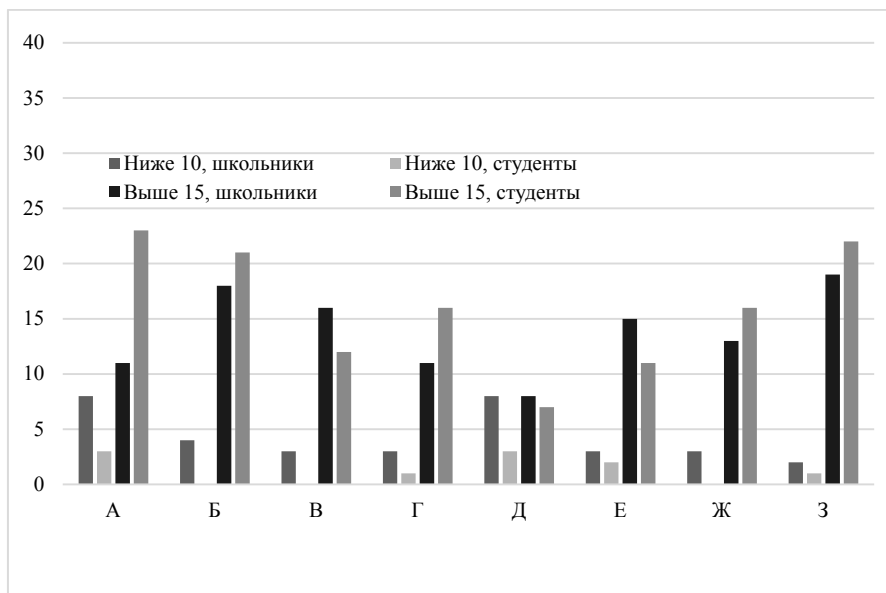
Стоит отметить и особенности юношеского возраста, который в среднем определяется как период после отрочества до взрослости, т. е. от 15–16 лет до 19–21. Для исследования нами были выбраны студенты второго курса, возраста 17–18 лет, так как на этом этапе уже можно говорить о некой специфике образовательного процесса в училище, студенты уже погружены в спортивную среду. В соответствии с этим для сравнения создана выборка обучающихся 11 класса, такого же возраста. Для старшего школьника этот этап характеризуется вхождением во взрослую жизнь, здесь также происходят серьезные и ответственные решения, происходит самоопределение. В данном возрасте на первый план выступают задачи определения своего места, освоения социальных ролей, совершенствование стратегий преодоления трудностей. Несомненно, возникают и потребности в признании, в достижении успеха, самореализации. Что предполагает включённость в эту деятельность некоторых лидерских качеств, способных улучшить и облегчить адаптацию юноши во взрослом мире.

В рамках нашего исследования была проведена диагностика лидерских качеств посредством методики: «Я – лидер» А. Н. Лутошкин, модифицирована Т. А. Мироновой. Методика направлена на определение лидерских качеств и включает оценку таких коммуникативных и организационных умений, как умение повести за собой, стать организатором и вдохновителем жизни в коллективе, умение управлять собой, умение решать проблемы, умение влиять на окружающих, умение работать с группой и т. п. Результаты были обработаны статистическим критерием «угловое преобразование Фишера».

Перейдем к описанию результатов проведенного исследования. Верифицируется гипотеза о том, что у студентов 2-го курса училища олимпийского резерва более развиты лидерские качества, чем у обучающихся 11-го класса общеобразовательной школы. Создана выборка ($N = 80$), поделённая на две равные группы ($N = 40$) студентов училища олимпийского резерва и ($N = 40$) обучающихся общеобразовательной школы. У них были исследованы лидерские качества и представления о себе в группе.

В результате тестирования были получены результаты, представленные на рис. 1, которые были обработаны статистическим критерием «угловое преобразование Фишера». Значимые различия по методике «Я – лидер» можно выделить такие: шкала А «умение управлять собой» – студентов с высокими результатами по этой шкале значительно выше ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,64$ что $= \varphi^*_{\text{крит.}}$ При $p \geq 0,01$), соответственно школьников с низкими результа-

тами по этой шкале значительно больше ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 2,2$ что $> \phi^*_{\text{крит.}}$. При $p \geq 0,05$). Также, по шкале Б «осознание цели» у студентов низкий уровень не встречается вовсе, а у школьников в 10 % случаях. По шкале Д «влияние на окружающих» низкий результат у школьников встречается значительно чаще, чем у студентов ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 1,77$ что $> \phi^*_{\text{крит.}}$. При $p \geq 0,05$). Организаторские способности, шкала Ж: у студентов низких результатов не было выявлено, а 10 % школьников обладают низким уровнем таких способностей.



А. умение управлять собой
Б. осознание цели
В. умение решать проблемы
Г. наличие творческого подхода

Д. влияние на окружающих
Е. знание правил организаторской работы
Ж. организаторские способности
З. умение работать с группой

Рис. 1. Усредненные показатели лидерских способностей по методике «Я – лидер»
А. Н. Лутошкина в сравниваемых группах старшеклассников и студентов спортивного училища

Стоит отметить, что студентов, набравших балл от 100, значительно больше, чем школьников ($\phi^*_{\text{эмп.}} = 2,7$ что $> \phi^*_{\text{крит.}}$. При $p \geq 0,01$), 37 студентов набрали балл от ста и 28 школьников. Можно сказать, что у студентов-спортсменов лидерские качества развиты лучше, чем у школьников. Соответственно, школьников, набравших низкий балл по данной методике в четыре раза больше, что говорит о низкой сформированности у них лидерских качеств.

Можно сказать о том, что умение управлять собой у студентов училища олимпийского резерва развито значительно сильнее, чем у обучающихся общеобразовательной школы, что может быть связано с высокой потребностью в самодисциплине и контроле в спортивной деятельности. Также у школьников значительно чаще встречаются низкие результаты по шкалам: осознание цели, влияние на окружающих, организаторские способности. В групповых видах спорта для эффективного управления командой, для эффективной лидерской деятельности, лидеру важно уметь организовать команду и правильно поставить цель для её осуществления. Стоит указать на значимые различия и в доле человек набравших высокие и низкие баллы, среди студентов больше реципиентов, набравших высокие баллы по данной методике.

Лидерские способности у спортсменов могут быть ключевыми для достижения командных и личных целей. Такие способности предполагают развитость некоторых личностных характеристик: активность, навык организаторской деятельности, общительность, дружелюбие, инициативность, уверенность и прочие. Но недостаточно лишь обладать данными характеристиками, необходимо правильно их применять относительно требований ситуации лидерства. Важно сказать, что при разных обстоятельствах, исходя из функций лидера, существуют различные типы лидеров, что говорит о ситуативности проявления данного свойства.

Наличие лидерских качеств играют важную роль не только в спортивных достижениях, но и в других сферах, способствуя формированию успешных личностей. Проведя исследование лидерских способностей, сравнив их развитость у спортсменов и школьников, можно сделать вывод о том, что спортсмены обладают более развитыми лидерскими качествами, что находит объяснение в специфике их деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимчук О. С. Лидерский потенциал как особое качество современного специалиста // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1(45). С. 349–353.
2. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
3. Лидерский потенциал спортсменов индивидуальных видов спорта / Е. В. Каргаполова, Ю. В. Бажданова, О. П. Кокоулина, Ю. А. Давыдова // ПниО. 2022. № 3 (57). 507–522 с.
4. Кедярова Е. А., Сукнева Е. А., Чернецкая Н. И. Особенности лидерской компетентности у студентов, осваивающих помогающие профессии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2023. Т. 45. С. 15–27.
5. Коньшева Л. Н. Лидерские качества личности и условия их формирования: историко-педагогический аспект // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 10–14.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / под ред. Н. А. Мясникова, Н. В. Игнатова. М., 1981. 736 с.
7. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив : избр. Тр. Кострома: Изд-во КГУ, 2001. 208 с.
8. Федорова О. В., Фомина Е. Н. Лидерство в спорте // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 2009. N 10. P. 258–260.

ТРУДНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДИСЦИПЛИНАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Е. А. Смирнова

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж
педагогического образования»
Иркутск, Россия
smel7272@mail.ru*

В современном обществе умение общаться это ключевой фактор профессиональной успешности. Для педагога коммуникативная компетентность играет решающую роль в достижении личных и коллективных целей, формировании репутации и самореализации. Полноценный выпускник современного колледжа должен иметь не только теоретические знания о разнообразии общения, но и способах воспользоваться этими знаниями в реальных жизненных ситуациях с целью достижения взаимопонимания и высоких результатов своей профессиональной деятельности. Высокий уровень коммуникативной компетентности способствует личностному росту педагога: укрепляет межличностные связи, развивает гибкость общения и умение разрешать конфликты. Источниками коммуникативной компетентности являются врожденные особенности личности, воспитание, жизненный опыт, общая эрудиция и специальные методы обучения.

А. А. Бодалев впервые определил коммуникативную компетентность как владение внутренними ресурсами (знаниями и умениями) для установления эффективных контактов [1]. С. А. Езова, анализируя структуру данной категории, выделяет следующие ее аспекты: умение передавать информацию в различных формах взаимодействия; построение отношений с коллегами и учениками; выбор стратегий поведения; адаптивность общения [2].

И. Н. Зотова рассматривает коммуникативную компетентность как комплекс способностей, включающий точное восприятие ситуации, понимание людей, подбор оптимальных средств общения в зависимости от контекста и задач. Это также умение точно воспринимать обстановку в процессе коммуникации и оценивать вероятность достижения поставленных целей: способность адекватно понимать и оценивать окружающих; умение выбирать методы и инструменты общения, которые соответствуют ситуации, партнёрам и задачам; способность влиять на эмоциональное состояние людей; умение менять своё поведение в процессе общения; способность поддерживать и укреплять отношения с людьми; умение создавать положительное впечатление о себе у окружающих [4]. Зотова утверждает, что высокий уровень коммуникативной компетентности проявляется в успешном применении этих способностей в реальных обстоятельствах. Для педагога

развитая коммуникабельность обеспечивает оптимизацию межличностного взаимодействия, формирование продуктивных коммуникаций и адаптацию к профессиональным вызовам.

Психологические предпосылки для развития коммуникативной компетенции будущих учителей связаны с улучшением личных качеств в процессе обучения: укрепление навыков, расширение возможностей взаимодействия особенно актуальны в студенческом возрасте [3]. В это время уже заложены основные предпосылки для коммуникативного развития, но существуют и специфические трудности, требующие индивидуального подхода к формированию компетентности.

Но в то же время существует ряд затруднений, которые необходимо учитывать при развитии коммуникативной компетенции студентов:

Проблема готовности к изучению психологических дисциплин:

- отсутствие базовых психологических знаний. Недостаточная подготовка студентов в области психологии на школьном уровне приводит к тому, что начинают обучение с неполной системой психологических понятий;
- несистематическое представление о психологии. Студенты часто имеют поверхностные и неструктурированные знания, основанные на научно-популярной литературе и художественных произведениях;
- необходимость формирования начальных профессиональных знаний. Преподаватели должны начинать обучение с основ психологии, адаптированных под профессиональные нужды будущих педагогов.

Проблема самостоятельной работы и мотивации к обучению:

- отсутствие познавательной потребности и навыков самостоятельной работы: многие студенты не обладают желанием и умениями самостоятельно искать и анализировать информацию;
- необходимость в направляющей помощи преподавателя. Современные студенты требуют большей поддержки и контроля со стороны преподавателей.

Недостаточные навыки делового и группового общения:

- проблемы с организацией совместной работы. Студенты не всегда готовы к сотрудничеству и групповому взаимодействию, что является следствием недостатка подобного опыта в школе;
- нежелание выполнять совместные учебные задания. Отсутствие готовности к совместной работе и принятию ответственности за общие результаты.

Недостаточное включение студенческих вопросов в учебный процесс:

- недостаток диалога. Преобладание монологической формы обучения и пассивного восприятия информации требует перехода к активному диалогу и вовлечению студентов в обсуждение учебных вопросов;
- проблемы с формулировкой вопросов. Необходимость помощи студентам в формулировании и структурировании их вопросов и интересов.

Разрыв между теоретическими знаниями и их практической реализацией:

- проблема применения знаний. Студенты, успешно сдавшие экзамены по психологии, часто сталкиваются с трудностями в практическом применении этих знаний, особенно в описании внутреннего мира личности;
- применение шаблонных оценок. Вместо глубокого анализа используются поверхностные и шаблонные формулировки.

Влияние виртуального общения на коммуникативные навыки:

- привычка к виртуальному общению. Студенты предпочитают виртуальное общение в социальных сетях реальному, что негативно сказывается на развитии коммуникативных навыков;
- снижение навыков личного общения. Отсутствие опыта и уверенности в живом общении со сверстниками и преподавателями.

Итак, систематизируя сказанное выше, мы сформулировали основные трудности в обучении студентов психологическим дисциплинам:

- отсутствие базовых психологических знаний;
- не выраженная готовность изучать психологические дисциплины;
- не понимание сложного теоретического материала и, в связи с этим, некоторое не усваивание большого объема информации;
- отсутствие навыков делового общения и делового сотрудничества;
- отсутствие самостоятельности и познавательной потребности;
- затруднения в практическом применении полученных теоретических знаний на практике;
- недостаточное владение навыками слушания, быстрое отвлечение из-за «скучности» изложения или отсутствия игрового момента в обучении;
- неразвитые коммуникативные навыки, не умение говорить, доказательно и аргументированно высказывать свою позицию, быстро ориентироваться в сложившейся ситуации.
- не умение самостоятельно находить решения и организовать свое время на занятии, распределять временные и психические ресурсы в процессе обучения.

Исходя из анализа основных трудностей современных студентов в освоении психологических дисциплин, необходимо отметить следующие направления деятельности преподавателя, которые могут позволить облегчить процесс усвоения материала:

- включать педагогические технологии по развитию коммуникативной компетентности студентов, вводить в обучение элементы соревновательности;
- включать в обучение интерактивные методы: дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод, проблемные лекции и т. п.
- преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы студент мог сам выделять в них цели, задачи и планировать их реализацию.

- применять на занятии как можно больше заданий и упражнений, нацеленных на групповые формы работы;
- разрешать на занятии различные педагогические ситуации с применением заданий, нацеленных на конструктивное общение и деловое сотрудничество;
- усиление тренинговых формы работы со студентами на учебных занятиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность является основополагающей характеристикой профессиональной деятельности будущего учителя, и её развитие необходимо осуществлять. Этот процесс может быть двояким: с одной стороны, это приобретение новых знаний, умений и навыков, а с другой – коррекция и изменение уже сформированных форм. Развитие коммуникативной компетентности студентов требует использования всего арсенала средств, направленных как на развитие субъект-субъектных, продуктивных, личностных аспектов общения, так и на развитие субъект-объектных, репродуктивных, операциональных составляющих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалева А. А. Психологическое общение. М. : Когито-Центр, 2015. 672 с.
2. Езова С. А., Кучмурукова Е. А. Этико-коммуникативная компетенция студентов: пути формирования и развития // Библиотекосведение. 2019. Т. 68, № 3. С. 311–319.
3. Ефимова Н. С. Психология общения. Практикум по психологии : учеб. пособие. М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2024. 192 с.
4. Зотова И. Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации подростков в условиях информатизации общества // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». Кисловодск, 2016. 109 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГОВ МАГИСТРАНТОВ

Ж. А. Солнцева, Е. Л. Трофимова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

solntsevazhnn.psy@gmail.com; trofimova-bgy@mail.ru

Современная система российского образования открывает широкие горизонты возможностей для изучения различных профессий. В психологической сфере можно найти множество курсов по переподготовке и повышению квалификации, посвященных получению дополнительного образования с углублением в конкретную специализацию, таким образом, практически каждый заинтересованный человек может изучить азы практической психологии.

Негативной чертой доступности подобных образовательных курсов может стать несформированное профессиональное самоопределение, вследствие которого потенциальный психолог не сможет на должном уровне выстроить коррекционную работу и оказать психологическую помощь клиенту, в отличие от специалиста, прошедшего программу высшего образования. Самоопределение в профессиональной сфере приобретает более сформированный характер только тогда, когда дипломированный специалист в полной мере осознаёт свои профессиональные умения и навыки, уверен в своих знаниях, прошёл дополнительное профильное обучение и проделал глубокую внутреннюю работу над собой, преодолев личностные и профессиональные кризисы.

Профессиональное самоопределение имеет многообразные подходы к своему интерпретированию, например, Е. А. Климов объясняет профессиональное самоопределение как «деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [1].

Н. С. Пряжников полагает, что сущность профессионального самоопределения трактуется как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Вместе с этим Ю. П. Поварёнков тождественно определяет профессиональное самоопределение и профессиональную идентичность, которая, в свою очередь, предстаёт как критерий профессионального развития, который свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком: себя как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности. [1]

Похожих взглядов придерживается Н. С. Аринушкина, трактующая профессиональную идентичность как определенную социально-психологическую структуру, анализ или исследование которой непосредственно вытекает из рассмотрения механизмов индивидуального самоопределения, которое рассматривается в купе с коллективным и профессиональным самоопределением. [1]

В свою очередь, О. А. Елдышова в своих трудах раскрывает профессиональное самоопределение с точки зрения составляющего профессионального самосознания, которое включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителя профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу [2].

Проанализировав множество научных статей и источников информации, мы сформулировали обобщенное понятие профессионального самоопределения: это комплексный процесс, который разворачивается в психическом пространстве в период подросткового возраста, трансформируется до выбора карьеры, после чего активно преобразуется в своём содержании в период обучения в профильном учреждении – происходит накопление информации, развиваются профессионально-важные качества, уточняются сферы профессиональных интересов, расширяются личностные интересы, в сознании формируется собственный профессиональный образ. Во время прохождения кризисов возрастного развития может произойти смена личностных интересов, в таком случае, процесс профессионального самоопределения будет проходить циклично.

Именно поэтому изучение профессионального самоопределения студентов, обучающихся в магистратуре, вызывает научный интерес и имеет практическую значимость. Поскольку на данный момент действует законопроект (Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части установления уровней высшего профессионального образования» от 17.10.2007) о двухуровневой системе образования, который не ограничивает получение новой специализации в условиях обучения в магистратуре, множество желающих из различных профессиональных сфер поступают в ВУЗы на факультеты психологии.

Результаты изучения профессионального самоопределения у лиц, поступающих в магистратуру с психологическим уклоном, позволят оценить, как протекает процесс развития профессиональной идентичности у тех студентов, кто продолжает обучение и у тех, кто только знакомится с профессией, продемонстрируют сильные и слабые стороны конкретных образовательных программ, отмечая возможность удовлетворения потребностей студентов с разным базовым образованием, а также продемонстрирует возможности освоения новой профессии за относительно короткий промежуток времени.

Нами осуществлён сбор эмпирического материала, выборка составила 60 чел. Респонденты – студенты магистранты, обучающиеся по направлению «Психология», от 22 до 60 лет, среди них представители двух вузов (ИГУ и БГУ). Из участников исследования около трети испытуемых поступили в магистратуру с базовым техническим и гуманитарным образованием, не связанным с психологией, оставшаяся часть студентов продолжили обучение психологии, конкретизировав специализацию выбранной сферы.

Исследование проводилось с помощью четырёх методик. Профориентационная методика А. П. Чернявской «Профессиональная готовность» оценивает готовность к профессии по следующим критериям: автономность, информированность, принятие решения, планирование, эмоциональное отношение. Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста и позволяет определить статус (уровень развития) профессиональной идентичности человека. Опросник А. А. Азабель «Профессиональная идентичность» исследует уровень профессионального самоопределения. Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов предназначен для выявления основных психологических особенностей профессиональной идентичности студентов психологического профиля обучения и разделения студентов на основе характеристик профессиональной идентичности по девяти типам. После анализа данных будет разработана программа психологического консультирования для психологов магистрантов, направленная на развитие профессионального самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Личность профессионала в современном мире. М. : Ин-т психологии РАН, 2014. 942 с. (Труды Института психологии РАН)
2. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления // Фундаментальные исследования. 2006. Т. 7. С. 101–102.
3. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. М. : МГУ, 1995. 224.
4. Малютина Т. В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омский научный вестник. 2014. № 5 (132). С. 149–152.
5. Экономическое самоопределение предпринимателя : монография / Т. А. Терехова, Т. Г. Озерникова, Е. Л. Трофимова, Н. В. Терехова. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. 419 с.
6. Шодиева, Н. Ш. Особенности профессионального самоопределения иностранных студентов в условиях педагогической магистратуры // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика : сб. науч. ст. по материалам XIV Междунар. науч.-практ. Конф. Уфа, 12 апр. 2024 го. Уфа : Науч.-издат. Центр «Вестник науки», 2024. С. 97–103. EDN WICJOQ

КАРЬЕРНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

А. К. Суховершин

*АНО ВО «Российский новый университет»
Москва, Россия
artem.sukhovershin@mail.ru*

Карьерное консультирование выступает важным инструментом формирования профессиональной идентичности, помогая человеку осознать и принять свою профессиональную роль. Актуальность карьерного консультирования обусловлена несколькими важными факторами: нестабильность рынка труда; появление новых профессиональных направлений; необходимость многократной смены профессии в течение жизни; рост числа профессиональных кризисов; развитие удаленной работы; рост значимости soft skills; необходимость непрерывного образования и освоения цифровых навыков; увеличение продолжительности трудовой деятельности; изменение отношения к работе и балансу работы и личной жизни.

В современных условиях карьерное консультирование становится не просто дополнительной услугой, а необходимым инструментом профессионального развития, помогающим человеку адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда, сформировать устойчивую профессиональную идентичность в условиях роста новых граней идентичности сетевого пользователя, цифровой идентификации и цифрового профессионального поведения [9]. Таким образом, актуальность карьерного консультирования обусловлена комплексностью современных вызовов и необходимостью профессиональной поддержки на всех этапах профессионального становления.

Для углубления в понимании сути карьерного консультирования и его практического применения при решении задач формирования профессиональной идентичности проведен анализ современных психологических исследований, нашедших отражение в публикациях, размещенных на платформе научной электронной библиотеки Elibrary.

В рамках консультативного подхода представляет интерес следующая публикация «Карьерное консультирование как инструмент развития персонала», которая посвящена особенностям карьерного консультирования в современной России [1]. Авторы Л. И. Алаеддин, М. И. Литвина приводят задачи и программу карьерного консультирования. Задачи включают, в частности, информирование о видах и возможностях карьерного роста в организации; определение уровней профессиональной компетентности, которые обеспечивают должностной рост клиента; изучение условий и факторов, способствующих развитию карьеры работника (внутриорганизационных, профессиональных, личностных); определение и преодоление карьер-

ных «тупиков», в которых для работника не остается возможности для развития; определение профессионального карьерного потенциала клиента (уровня притязаний, стиля деятельности, мотивации развития карьеры, ценностных ориентаций, инновационной направленности, творческого потенциала, достижений в профессиональной деятельности, особенностей взаимодействия и отношений с руководством); помощь в составлении карьерограммы профессионального и служебного роста [1].

В исследовании Е. О. Гаспарович и коллег затрагивается важная проблема, связанная с предоставлением психологической поддержки студентам в процессе их карьерного планирования. Авторы изучают карьерное консультирование как эффективное средство подготовки студентов высших учебных заведений к успешному трудоустройству. Основная цель публикации заключается в изучении карьерного консультирования в контексте психолого-образовательной поддержки, способствующей формированию профессиональной идентичности студентов. В процессе анализа выявлены специфические аспекты, характерные для различных профессиональных, гендерных и возрастных групп [2].

В контексте профессиональной идентичности особый интерес представляет удовлетворенность работой, которая имеет множество теоретических подходов к ее изучению, а также имеются исследования, в которых выявлены корреляции удовлетворенности работой с такими организационно-психологическими факторами, как приверженность организации, вовлеченность в работу и др. [3].

В рамках когнитивно-поведенческого подхода изучены особенности становления профессиональной идентичности у студентов-психологов в зависимости от их глубинных убеждений [4]. Авторы пришли к выводу о том, что студентам-психологам в целом присущи различные глубинные убеждения, при этом наиболее выражены убеждения, связанные с катастрофизацией, наименее – с оценочной установкой и фрустрационной толерантностью. На становление профессиональной идентичности влияют оценочная установка и общая рациональность, а на динамику кризиса идентичности – катастрофизация [4]. Безусловно, из-за сомнений в собственной компетентности, склонности преувеличивать негативные аспекты ситуации и трудностей в формировании профессионального «Я-образа» для таких клиентов карьерное консультирование играет ключевую роль в формировании адекватной профессиональной идентичности и может предотвратить проблемы путем поддержки в процессе принятия решений.

Перспективным направлением изучения карьерного консультирования являются вопросы релевантной диагностики профессиональной идентичности и профессиональной направленности [6; 7]. Так, опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности» позволяет выявить приоритетные направления профессионального самоопределе-

ния и развития, способствуя совершенствованию систем профориентации и подготовки кадров [8].

Важная цель профессионального становления в период обучения в вузе состоит в формировании профессиональной идентичности. Соответствие профессиональной направленности абитуриентов вузов требованиям, характеризующим тип выбранного направления подготовки, является предиктором успешности профессионального становления в начальный период обучения в вузе, проявляемой по вовлеченности в учебу, удовлетворенности учебой, организационной идентичности и академической успеваемости [5]. Неправильный выбор направления обучения – это одна из ключевых проблем, которую успешно решает карьерное консультирование. Более 30 % абитуриентов выбирают специальность, не соответствующую их профессиональной направленности, что приводит к необходимости переквалификации в будущем. Своевременное карьерное консультирование способствует формированию адекватной профессиональной идентичности и позволяет выбрать оптимальную образовательную траекторию, соответствующую индивидуальным способностям, интересам и требованиям современного рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алаеддин Л. И., Литвина М. И. Карьерное консультирование как инструмент развития персонала // Человек. Социум. Общество. 2020. № 2. С. 80–86.
2. Гаспарович Е. О., Бадрутдинова Э. Р., Фан Ч. Карьерное консультирование как один из методов подготовки студентов к построению успешной карьеры // Наукосфера. 2024. № 11–1. С. 99–104. DOI: 10.5281/zenodo.14161963
3. Карпов А. В., Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 86–103. DOI: 10.21702/rpj.2021.3.6
4. Конопак И. А., Кузьмин М. Ю., Осипенок О. А. Становление профессиональной идентичности студентов-психологов в зависимости от выраженности их глубинных убеждений // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2024. Т. 49. С. 28–41. DOI: 10.26516/2304-1226.2024.49.28
5. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Букин А. М. Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления // Национальный психологический журнал. 2023. № 2(50). С. 103–118. DOI: 10.11621/npj.2023.0208
6. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Психодиагностика в цифровом мире : учеб. пособие. Тверь : Печатица, 2025. 168 с.
7. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Профессиональная направленность: психологическое консультирование : учеб. пособие для студентов вузов. Тверь : Печатица, 2023. 213 с.
8. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1(130). С. 158–170. DOI: 10.20323/1813_145X_2023_1_130_158_170
9. Удалова Л. В., Михайлова Е. Е. Человек и современные техногенные вызовы: новые грани идентичности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2024. № 3 (69). С. 83–90. DOI: 10.26456/vtphilos/2024.3.083

ПЕРФЕКЦИОНИСТСКИЕ ОЖИДАНИЯ, ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В РАБОТУ И ВЫГОРАНИЕ

Е. А. Трухан

*Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
elenapsybsu@gmail.com*

Современные исследователи проблемы выгорания отмечают, что определенные факторы личности могут лучше предсказывать уровень выгорания, чем факторы рабочей среды. Среди факторов личности, связанных с выгоранием, наряду с нейротизмом часто упоминают перфекционизм [6] как дисфункциональную личностную черту с широким спектром аффективных и поведенческих последствий.

Существуют разные представления о перфекционистских чертах и тенденциях, однако наиболее ярко перфекционизм проявляется в стремлении личности быть и/или казаться совершенной (от лат. *Perfectio* – совершенство).

Перфекционизм и перфекционистские устремления могут быть связаны не только с дезадаптивными, но и с вполне адаптивными свойствами личности, когда человек проявляет обязательность, ответственность, скрупулезность, внимание к деталям, различение обычного и экстраординарного, настойчивость, самоконтроль, стремление к постоянному росту и самосовершенствованию, желание полностью использовать свои способности, делать лучшее, достигать успеха и восхищения. Сложности начинаются тогда, когда человек не может остановиться и постоянно стремится к идеальности, тратит много энергии и времени для улучшения результатов работы. Перфекционизм становится избыточным, «токсичным», приводя к неудовлетворенности, сниженному настроению, пессимизму, прокрастинации, ригидности, конфликтности, избегающему поведению и выгоранию.

Когда исследовательский интерес сместился с моделей дефицита и патологии в сторону вовлеченности, приверженности и энергичности как позитивных аналогов выгорания, появились двуполярные модели «вовлеченность – выгорание». К. Маслак и М. Лейтер называют выгорание «эрозией вовлеченности». Если начинается выгорание, чувство вовлеченности исчезает: энергия превращается в истощение, включенность – в цинизм, эффективность – в неэффективность [7].

В наибольшей степени двуполярный подход к проблеме выгорания и вовлеченности как его позитивному контрасту был развит В. Шауфели. Предложенная им на концептуальной основе JD–R (Job Demands-Resources) комплексная модель выгорания объединяет подход к гигиене труда (снижение рабочего стресса и выгорания) с HR-подходом (повышение мотивации и вовлеченности в работу) [8].

Исследование направлено на выявление взаимосвязи факторов перфекционизма с уровнем выгорания и вовлеченности в работу. Выгорание мы рассматриваем как состояние потери энергетических ресурсов, когда сильная эмоциональная вовлеченность в выполнение определенной роли (ролей) приводит к превышению оптимального уровня использования человеком доступных ему ресурсов [3].

В исследовании были использованы следующие опросники: 1) трехфакторный опросник перфекционизма Н. Г. Гаранян с колл. [2]; 2) опросник профессионального выгорания *MBI* К. Маслак, С. Джексон (*Maslach Burnout Inventory*) в адаптации Н. Е. Водопьяновой с колл. [1]; 3) авторский опросник ролевого выгорания *RBI* (*Role Burnout Indicator*); 4) русскоязычная версия шкалы *UWES* В. Шауфели (*Utrecht Work Engagement Scale*), измеряющая три аспекта вовлеченности в работу: энергичность, преданность, поглощенность. Для обработки эмпирических данных был применен корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Выборку исследования составили 370 работающих респондентов в возрасте от 18 до 68 лет, из них 189 мужчин и 181 женщин.

В ходе исследования были обнаружены (табл.) статистически значимые (при $p < 0,001$) положительные корреляции общего показателя перфекционизма с интегральными показателями профессионального выгорания *MBI*, ролевого выгорания *RBI*, субшкалами эмоционального истощения *EX* (*exhaustion*) и деперсонализации *DP* (*depersonalization*). Отрицательные корреляции (при $p < 0,001$) выявлены для общего показателя перфекционизма с интегральным показателем вовлеченности *UWES*, шкалами энергичности *VI* (*vigor*), преданности *DE* (*dedication*), поглощенности *AB* (*absorption*), а также профессиональной успешностью *PA* (*personal accomplishment*).

Таблица

Взаимосвязь факторов перфекционизма с показателями выгорания и вовлеченности в работу ($N = 370$)

Показатели	Озабоченность оценками со стороны других		Высокие стандарты		Негативное селектирование		Общий показатель перфекционизма	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>RBI</i>	0,247	< 0,001	0,413	< 0,001	0,402	< 0,001	0,438	< 0,001
<i>MBI</i>	0,202	< 0,001	0,472	< 0,001	0,432	< 0,001	0,462	< 0,001
<i>EX</i>	0,228	< 0,001	0,456	< 0,001	0,432	< 0,001	0,466	< 0,001
<i>DP</i>	0,166	0,001	0,186	< 0,001	0,217	< 0,001	0,231	< 0,001
<i>PA</i>	-0,097	0,062	-0,558	< 0,001	-0,446	< 0,001	-0,465	< 0,001
<i>UWES</i>	0,005	0,919	-0,407	< 0,001	-0,352	< 0,001	-0,316	< 0,001
<i>VI</i>	-0,036	0,488	-0,382	< 0,001	-0,336	< 0,001	-0,317	< 0,001
<i>DE</i>	-0,017	0,743	-0,401	< 0,001	-0,341	< 0,001	-0,319	< 0,001
<i>AB</i>	0,078	0,132	-0,322	< 0,001	-0,276	< 0,001	-0,216	< 0,001

Аналогичные по направленности статистически значимые корреляции (см. табл.) с показателями *MBI*, *RBI*, *UWES* (при $p < 0,001$) выявлены для факторов высоких стандартов и требований к себе (Я-адресованного пер-

фекционизма), негативного селектирования и фиксации на собственном несовершенстве (перфекционистского когнитивного стиля).

Для фактора социально предписываемого перфекционизма значимые положительные корреляции (при $p \leq 0,001$) выявлены с интегральными показателями профессионального выгорания *MBI*, ролевого выгорания *RBI*, субшкалами эмоционального истощения *EX* и деперсонализации *DP* (см. табл.). В то же время статистически значимых корреляций с интегральным показателем вовлеченности *UWES*, шкалами энергичности *VI*, преданности *DE*, поглощенности *AB*, а также профессиональной успешностью *PA* для фактора озабоченности оценками со стороны других не обнаружено. Следовательно, в рамках двупольного подхода «вовлеченность – выгорание» связь фактора социально предписываемого перфекционизма нелинейная: стремление соответствовать высоким ожиданиям окружающих и выглядеть в их глазах безупречно коррелирует с выгоранием, но не коррелирует с вовлеченностью в работу.

С помощью опросного метода и корреляционного анализа обнаружены статистически значимые связи показателей выгорания и вовлеченности в работу с общим показателем перфекционизма. Поскольку значимые связи выявлены для факторов перфекционистских стандартов и перфекционистского когнитивного стиля, можно констатировать, что именно нереалистичные стандарты деятельности и селектирование информации о собственных неудачах и ошибках при игнорировании реальных удач и достижений приводят к потере энергетических ресурсов и избеганию вовлеченности.

Корреляционное исследование вместе с тем выявило в рамках двупольной модели «вовлеченность – выгорание» нелинейный характер связи фактора перфекционистских ожиданий: социально предписываемый перфекционизм положительно коррелирует с выгоранием, но при этом не коррелирует с вовлеченностью и профессиональной успешностью.

Социально предписываемый перфекционизм, согласно идеям П. Хьюитта и Г. Флитта, связан с представлениями и убеждениями человека, что значимые другие имеют относительно него нереалистичные ожидания и стандарты, строго оценивают и оказывают давление, чтобы он был идеальным. Такой перфекционист обеспокоен неспособностью оправдать ожидания, проявляет страх негативной оценки и придает большее значение получению внимания и избеганию неодобрения [4]. В исследовании Э. Т. Хиггинса с колл. Установлено, что несоответствие реального Я и идеального Я приводит к чувству уныния, подавленности и замедлению действий, а несоответствие реального Я и должного Я – к состоянию взволнованности и ускорению действий [5]. Можно предполагать, что при социально предписываемом перфекционизме имеет место слияние идеального и должного Я, вследствие чего возникают разнонаправленные тенденции включенности и отстраненности.

Кроме того, по данным В. Шауфели, увеличение ресурсов предотвращает выгорание и способствует вовлеченности, а снижение рабочих требований влияет только на выгорание, но не на вовлеченность в работу [8]. Следовательно, перфекционистские ожидания можно рассматривать как специфическую форму рабочих требований (интроекцию чрезмерных требований значимых других), которые, как показывают исследования В. Шауфели, связаны с выгоранием, но не с вовлеченностью в работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., Наследов А. Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социально-экономических профессий // Вестник СПбГУ. Серия 12. 2013. Вып. 4. С. 17–27.
2. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 3. С. 8–32.
3. Трухан Е. А. Ролевое выгорание: концептуальное осмысление феномена // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2023. № 3. С. 16–25.
4. Hewitt P. L., Flett G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 60, N 3. P. 456–470.
5. Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility and type of discrepancy influence affect / E. T. Higgins, R. Bond, R. Klein, T. J. Strauman // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 41. P. 1–15.
6. Hill A. P., Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis // Personality and Social Psychology Review. 2016. Vol. 20. P. 269–288.
7. Maslach C., Leiter M. P. The Truth about Burnout. New York : Jossey-Bass, 1997. 186 p.
8. Schaufeli W. B. Applying the Job Demands-Resources model: A “how to” guide to measuring and tackling work engagement and burnout // Organizational Dynamics. 2017. Vol. 46, N 2. P. 120–132.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

Е. В. Ушакова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
alirinda@mail.ru*

Мотивация играет ключевую роль в достижении высоких академических результатов; понимание мотивирующих и демотивирующих факторов может способствовать повышению академической успеваемости. В контексте профессионального становления знание о мотивационных драйверах студентов помогает в разработке учебных программ, способствующих более эффективной подготовке к требованиям современного рынка труда. Организационное разнообразие обуславливает необходимость детального исследования особенностей мотивации, в частности у студентов бакалавриата и магистрантов.

В связи с этим на базе факультета психологии Иркутского государственного университета было проведено исследование, в котором приняли участие студенты очного и очно-заочного форм обучения в количестве 34 чел.: 17 студентов бакалавриата и 17 магистрантов.

Цель исследования: изучить особенности учебной мотивации студентов бакалавриата и магистрантов.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений применялся комплекс методов и методик исследования таких как:

1. Теоретические методы: качественный и количественный анализ, сравнение, систематизация, обобщение полученной научной информации.

2. Эмпирические методы исследования:

– психодиагностические методы: Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [3]; методика Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения студентов» [2].

Учебная мотивация – это процесс, который инициирует, направляет и поддерживает усилия по выполнению учебных задач. Она представляет собой сложную, многосоставную систему, состоящую из мотивов, целей, реакции на неудачи, настойчивости и установок студентов.

Различия мотивации у студентов бакалавриата и магистрантов было нами обосновано следующими позициями.

Первые часто находятся на этапе, когда они всё ещё исследуют свои профессиональные интересы и направления. Их мотивация может быть связана с получением базовых знаний и пониманием своих будущих карьерных

путей. Вторые, как правило, уже определились с профессиональным направлением и пришли в магистратуру с целью углубления знаний в конкретной области. Их мотивация может быть более целенаправленной и связанной с карьерными планами или научными интересами.

Студенты бакалавриата обычно моложе и могут проявлять интерес к более широкому кругу внеучебных активностей. Их мотивация может быть разнообразнее и не всегда сосредоточена исключительно на учебе. Они могут видеть получение степени как начало своей профессиональной карьеры.

Магистранты часто имеют больше опыта как в учёбе, так и в профессиональной деятельности. Они могут быть более целеустремлёнными и осведомлёнными о своих образовательных потребностях и целях, часто воспринимают обучение как способ повышения квалификации для продвижения в карьере или подготовки к академической деятельности.

Эти различия могут приводить к тому, что подход к обучению и личная мотивация студентов на бакалаврском и магистрантском уровнях различаются.

Результаты диагностического исследования представлены на рис. 1 и 2.

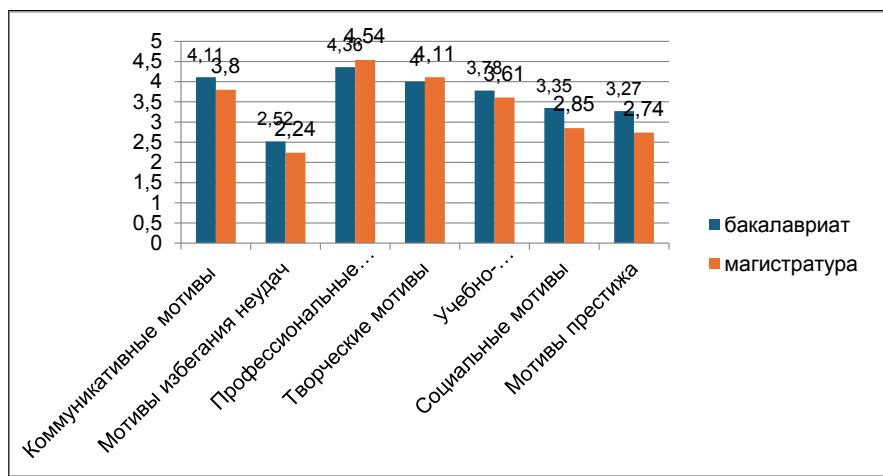


Рис. 1. Сравнительный анализ мотивации магистрантов и бакалавров по методике для диагностики учебной мотивации студентов
(А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой)

Анализируя данные об учебной мотивации обеих групп, можно выделить некоторые ключевые различия и тенденции.

Коммуникативные мотивы. Бакалавриат: средний балл 4,11 указывает на достаточно высокий интерес к коммуникативным аспектам обучения. Это может свидетельствовать о важности социокультурного общения и взаимодействия с однокурсниками в процессе обучения. Магистратура: оценка

3,8 чуть ниже, что может указывать на сдвиг приоритетов, где магистранты менее ориентированы на социальное взаимодействие и больше сосредоточены на специализированных интересах.

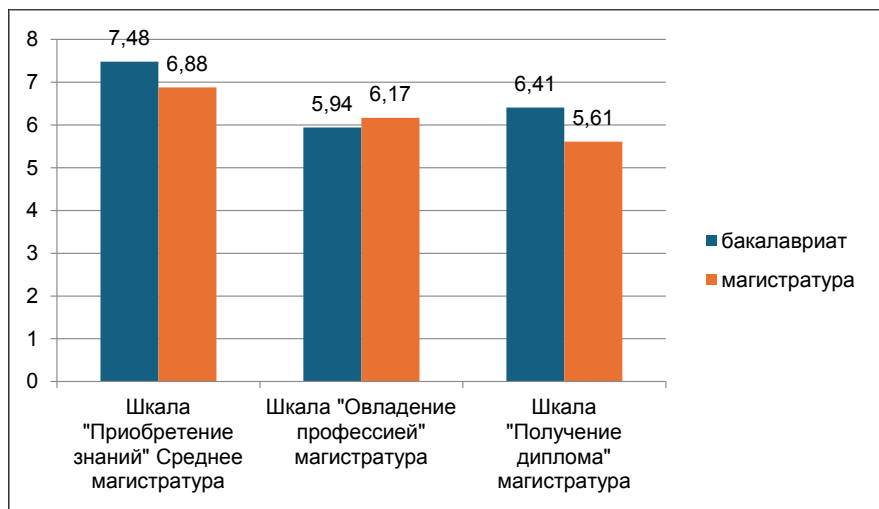


Рис. 2. Сравнительный анализ мотивации магистрантов и студентов бакалавриата по методике Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения студентов»

Мотивы избегания неудач. Бакалавриат: с показателем 2,52, данные свидетельствуют об умеренном уровне мотивации по избеганию неудач. Возможно, на этом уровне студенты ещё не сталкиваются с серьёзными академическими или профессиональными последствиями неудач. Магистратура: балл 2,24, что чуть ниже, предполагает, что магистранты менее обеспокоены возможными неудачами, вероятно из-за уверенности в своих академических возможностях.

Профессиональные мотивы. Бакалавриат: балл 4,36 указывает на высокую заинтересованность в профессиональном развитии, что связано с попытками понимать и планировать будущую карьеру. Магистратура: с оценкой 4,54, профессиональная мотивация увеличивается, вероятно, из-за осознанности магистрантов о значимости образования для их профессиональной карьеры.

Творческие мотивы. Бакалавриат: оценка 4 указывает на высокий интерес к творческому самовыражению и развитию. Магистратура: повышенный балл 4,11 объясняет, что магистранты также придают значение творческим аспектам, возможно, в контексте более углубленного изучения и исследований.

Учебно-познавательные мотивы. Бакалавриат: средний балл 3,78 демонстрирует заинтересованность в учёбе и познавательной деятельности. Магистратура: при оценке 3,61 у магистрантов наблюдается незначительное снижение интереса, что может быть связано с акцентом на применении уже полученных знаний в конкретных областях.

Социальные мотивы. Бакалавриат: балл 3,35 свидетельствует о значимости социального взаимодействия для этой группы студентов. Магистратура: пониженная оценка 2,85 говорит о том, что магистранты меньше интересуются социальными аспектами ради них самих, возможно, сосредотачиваясь на профессиональных и академических целях.

Мотивы престижа. Бакалавриат: средняя оценка 3,27 отражает умеренное стремление к престижу среди студентов. Магистратура: показатель ниже 2,74, что может говорить о том, что магистранты больше сосредоточены на внутрисистемных целях и личных достижениях, нежели на сравнении с окружающими.

Методика «Изучение мотивации обучения студентов» Т. И. Ильиной подтверждает по всем шкалам результаты методики для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

В целом магистранты, похоже, имеют более направленную на профессиональные и творческие аспекты мотивацию, чем студенты бакалавриата, которые больше ориентированы на социальное взаимодействие и престиж.

Результаты подтверждены методами математической статистики критерием Пирсона при $p \geq 0,48$ (выделено желтым цветом), при $p \geq 0,61$ выделено зеленым цветом. У студентов бакалавриата обнаружена значимая положительная корреляция между «Профессиональными мотивами» и «Творческой самореализацией» при $p \geq 0,61$ и значимая положительная корреляция между следующими мотивами: «Коммуникативные мотивы» и «Профессиональные мотивы», «Профессиональные мотивы» и «Учебно-познавательные мотивы» при $p \geq 0,48$. Значимой взаимосвязи между шкалами у магистрантов не обнаружено.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2011. 512 с.
3. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А., модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Л. А. Фомина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
luboffomina@mail.ru*

Изучение психологических феноменов в русле компетентностного подхода не теряет актуальности, ведь этот подход обеспечивает системно-целостное понимание психологических явлений, облегчает их критериальную оценку и ясно показывает логику их развития.

Педагогическая психология высшего образования, фокусируясь на формировании разных психологических компетентностей, не предлагает согласованного понимания многих из них, и потому наблюдаются существенные расхождения в содержании и структуре конфликтологической компетентности в современных исследованиях. Имеется противоречие между декларируемой важностью целенаправленного повышения конфликтологической компетентности будущих психологов к моменту окончания обучения и малой представленностью в педагогической психологии программ формирования у них этой компетентности. Отчасти это связано с неоднозначностью содержания самого феномена конфликтологической компетентности, который приходится собирать из частей, как конструктор, объединяя понимание компетентности как оно принято в современной психологии образования и конфликтологической грамотности, подготовленности, готовности, зрелости [1], [2].

Как вид коммуникативной компетентности конфликтологическая компетентность развивается с детства, как вид профессиональной компетентности – при подготовке будущего специалиста в вузе. Н. Е. Серебровская считает, что активное становление конфликтологической культуры происходит в период вузовского обучения в условиях специально организованной образовательной среды на основе конфликтологической готовности и конфликтологической компетентности. При этом, как отмечает автор, «требуется целенаправленная, специально организованная и непрерывная профессиональная конфликтологическая подготовка и в вузовский, и в послевузовский период для реализации поэтапного становления и развития конфликтологической культуры специалиста» [9, с. 6]. Необходимость формирования конфликтологической компетентности на разных стадиях профессионализации, его непрерывный, преемственный и поэтапный характер утверждается и другими исследователями [2; 3; 6].

Таким образом, ставя перед собой задачу формирования конфликтологической компетентности студентов-психологов, необходимо определиться

с принципами этой формирующей работы, ее целевыми блоками, ее задачами с учетом специфики контингента студентов-психологов, а также наиболее вероятными методами.

На основе анализа практического опыта отечественных и зарубежных психологов были обобщены принципы, которые упоминаются в разработках по формированию конфликтологической компетентности как обязательные [2–5]:

1) принцип системности: конфликтологическая компетентность в процессе формирования не может рассматриваться отдельно от других составляющих личности, ее свойств и особенностей, и в нашем случае это означает, в том числе, и учет психологического благополучия будущих психологов как опору и в то же время как результат формирующей работы с конфликтологической компетентностью;

2) принцип деятельности: конфликтологическая компетентность не может быть сформирована без активного включения субъекта в конфликтологическое взаимодействие, без «примеривания» на себя различных моделей этого взаимодействия;

3) принцип компетентности: формирующая работа проводится с ориентацией на некоторый установленный результат, выступающий критерием компетентности;

4) принцип структурности: конфликтологическая компетентность представляет собой совокупность некоторых блоков, компонентов, формирование которых в отдельности и в системе создаст необходимый уровень итоговой компетентности, и поэтому компоненты конфликтологической компетентности будущих психологов выступают в формирующей работе важнейшими ее основаниями и ориентирами;

5) принцип соответствия формирующих воздействий содержанию профессиональной деятельности: формирование конфликтологической компетентности будущих психологов предполагается на основе содержания психологической работы по оказанию помощи, психологической поддержке, консультационному контакту с конфликтными клиентами и т. п. ;

6) принцип соответствия формирующих воздействий профессионально важным качествам будущего профессионала: в формирующей работе должен делаться акцент на миролюбие, человеколюбие, открытость, эмпатичность, дружелюбие, контактность и другие аналогичные качества личности – важные качества будущих психологов;

7) принцип этапности: успешное становление, развитие, саморазвитие конфликтологической компетентности будущего психолога характеризуется непрерывностью, преемственностью, не должно быть «точечным», подразумевает постепенную трансформацию;

8) принцип учета стадии профессионализации: формирующая работа должна проводиться на разных стадиях обучения в вузе с преимущественным акцентом (содержательным и временным) на третьем и четвертом кур-

сах бакалавриата, которые являются самыми важными в личностном развитии будущего психолога и самыми значимыми с точки зрения становления его конфликтологической компетентности;

9) принцип гармонизации с учебным процессом: поскольку формирующая работа будет реализовываться без отрыва от учебного процесса, она должна не просто соответствовать его задачам, но и удачно «встраиваться» в учебный процесс, не создавая учебных перегрузок, согласуясь с изучаемыми дисциплинами.

Ставя целью формирование конфликтологической компетентности студентов-психологов, мы выделяем и целевые блоки формирующей работы, обусловленные общепринятой логикой психологических воздействий с вовлечением личности (табл. 1).

С точки зрения реализации мотивационный блок представляется самым легким: будущим психологам даже при том, что многие из них недостаточно конфликтологически компетентны и психологически благополучны, не нужно объяснять, зачем психологу нужна конфликтологическая компетентность, ведь благодаря психологическому образованию даже на самых ранних этапах обучения они хорошо понимают и принимают факт необходимости адекватно относиться к конфликтам и правильно себя в них вести, видят конфликтологический компонент в практической работе психолога [10].

Задачи формирующей работы можно сформулировать, исходя из компонентной структуры конфликтологической компетентности студентов-психологов и из наиболее вероятных признаков недостаточной конфликтологической компетентности (табл. 2). Мы предлагаем ставить шесть формирующих задач, которые напрямую соотносятся с параметрами конфликтологической компетентности студентов-психологов.

С точки зрения реализации задача 1, связанная с формированием конструктивного восприятия конфликтов и позитивных убеждений о конфликтах, представляется наиболее легкой: представления и убеждения негативного рода пластичны, обычно поддаются трансформации за счет соотнесения с получаемым образованием, изучаемыми предметами, за счет раскрытия очевидной противоречивости негативных убеждений и реальной практики взаимодействия психолога с конфликтными людьми. Так, например, понимание конфликта как богатейшего источника информации о семье или личности клиента способствует переходу от негативного отношения к конфликтам к нейтрально-позитивному.

Самой сложной с точки зрения реализации видится задача 3, связанная с формированием позитивных проявлений личностной агрессивности, снижением конфликтности, вспыльчивости, обидчивости, подозрительности: поскольку названные черты являются результатом всего личностного развития студента, итогом всего его опыта жизни, их крайне сложно изменить, и поэтому здесь необходимы разнообразные консультационно-психотерапевтические методы.

Таблица 1

Целевые блоки при формировании конфликтологической компетентности
студентов-психологов

№	Блоки	Задачи блока	Основные методы реализации блока	Основные трудности реализации блока	Критерии достижения задач блока
I	Мотивационный блок	Создание у студентов-психологов мотивации на формирование конфликтологической компетентности, формирование познавательных интересов в этой области	Суггестивный метод, самоанализ, рефлексия, управляемая проекция	Недостаточность мотивации отдельных участников, отрицание трудностей, сопротивление	Сформированный мотив самоизменения, субъективно констатируемый участниками, устойчивый положительный эмоциональный фон в группе
II	Основной блок	Преодоление барьеров, трудностей, недостаточности конфликтологической компетентности у студентов-психологов, повышение основных ее показателей по компонентам	Когнитивные, поведенческие, аффективно-преобразующие методы, интроспекция, рефлексия, методы психологического отражения и заражения	Разный темп формирования компонентов конфликтологической компетентности у разных участников, трудности, связанные с индивидуальным и особенностями участников	Все компоненты конфликтологической компетентности выражены лучше, дают более позитивные эффекты по упражнениям, участники констатируют улучшение по всем параметрам
III	Закрепляющий блок	Закрепление достигнутых результатов по компонентам конфликтологической компетентности студентов-психологов	Тренировка, автоматизация навыков, рефлексия, самоанализ	Разный темп автоматизации навыков у разных участников, возникновение личных трудностей у участников	Компонентные признаки конфликтологической компетентности проявляются на уровне навыков, часто спонтанно и надсознательно, участники ощущают эффективность своего конфликтологического поведения

Таблица 2

Задачи формирования конфликтологической компетентности студентов-психологов

Компоненты конфликтологической компетентности студентов-психологов	Параметры	Вероятные проявления у студентов-психологов признаки недостаточной конфликтологической компетентности	Задачи формирования конфликтологической компетентности студентов-психологов
Когнитивный компонент	Представления о конфликте	Негативное восприятие конфликтов, множество негативных убеждений о конфликтах	Сформировать конструктивное восприятие конфликтов и позитивные убеждения о конфликтах
	Креативность в конфликте	Низкая любознательность, низкая креативная сложность и склонность к риску	Повысить любознательность, креативную сложность и позитивную склонность к риску в конфликтной креативности
Эмоционально-личностный компонент	Личностные качества, связанные с конфликтным поведением	Негативные проявления личностной агрессивности и конфликтности (собственно конфликтность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность)	Сформировать позитивные проявления личностной агрессивности, понизить конфликтность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность
	Эмоциональная эффективность в конфликте	Средний либо высокий индекс помех в установлении эмоциональных контактов: неумение управлять эмоциями, адекватно дозировать их, неумение адекватно проявлять эмоции, негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	Уменьшить / преодолеть помехи в установлении эмоциональных контактов
Рефлексивно-поведенческий компонент	Рефлексивность поведения в конфликте	Рефлексивность средняя или низкая	Повысить рефлексивность в конфликтах
	Стратегия поведения в конфликте	Доминируют избегание и приспособление	Сформировать стратегии сотрудничества, компромисса, соперничества, повысить гибкость в выборе стратегий поведения в конфликтах

В табл. 3 задачи формирующей работы соотнесены с ее методами.

Таблица 3

Методы формирования конфликтологической компетентности студентов-психологов
в соответствии с поставленными задачами формирующей работы

Задачи формирующей работы	Методы формирования конфликтологической компетентности
Сформировать конструктивное восприятие конфликтов и позитивные убеждения о конфликтах	Кейс-метод, показ презентаций и кинофильмов с последующим их обсуждением, рефлексивные методы
Повысить любознательность, креативную сложность и позитивную склонность к риску в конфликтной креативности	Брейнсторминг, творческие игры
Сформировать позитивные проявления личностной агрессивности, понизить конфликтность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность	Дискуссии, беседы, ролевые и деловые игры, психологические консультационные шеринги
Уменьшить / преодолеть помехи в установлении эмоциональных контактов	Ролевые игры, психологические консультационные шеринги
Повысить рефлексивность в конфликтах	Рефлексивные методы, метод самоотчетов, методы обратной связи
Сформировать стратегии сотрудничества, компромисса, соперничества, повысить гибкость в выборе стратегий поведения в конфликтах	Ролевые игры, дебаты, дискуссии, рефлексивные методы

Большинство методов не являются исключительными для какой-либо конкретной задачи, подходят для разных задач или пересекаются с учетом вариативности протекания занятий, и поэтому в данной таблице напротив задач указаны именно те методы, которые имеют наибольшее значение для их решения, но при этом не являются единственными или исключительными.

Главным видится тренинговый метод. Он способствует созданию условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем, формированию умений анализировать конфликт, контролировать собственные чувства и эмоции, вести переговоры. Н. Н. Васильев выделяет три возможности для обучения конструктивному поведению в конфликте с помощью тренинга: 1) рефлексия конфликтов и конфронтаций, возникающих в тренинговой группе, 2) использование ситуационных игр и 3) анализ реально произошедших конфликтов [7]. Высокая эффективность тренинга в работе с конфликтологической компетентностью была доказана неоднократно [8; 11].

В этом контексте считаем нецелесообразным останавливаться на вопросе соотношения частных интерактивных методов (ролевые игры, дискуссии, дебаты, метод обратной связи и проч.) с тренинговым методом в целом – довольно очевидно, что они не просто в него удачно интегрируются, но и соответствуют его сущностным свойствам.

Считаем необходимым кратко остановиться на вопросе о том, как в формировании конфликтологической компетентности студентов-психологов будут соотноситься консультационно-психотерапевтические и психолого-педагогические методы. Ясно, что для преодоления некоторых деструктивных черт личности будущих психологов потребуются элементы группового психологического консультирования и элементы групповой психотерапии, однако все же психолого-педагогические методы, на наш взгляд, будут в этой работе основными.

Таким образом, формирование конфликтологической компетентности студентов-психологов является сложной научно-практической задачей, требующей тщательного обоснования. Для эффективного решения этой задачи в будущем в настоящей публикации были обоснованы принципы формирующей работы с конфликтологической компетентностью будущих психологов, целевые блоки и задачи этой работы, а также ее основные методы. Полагаем, что в результате конкретные разработки по формированию конфликтологической компетентности будут в полной мере отвечать запросам практики психологического сопровождения студентов-психологов и современному пониманию содержания конфликтологической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базелюк В. В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (Методология, теория, практика) : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2005. 402 с.
2. Байчорова А. М., Чомаева Г. А. Конфликтологическая компетентность в условиях взаимодействия субъектов образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 3. С. 66–71.
3. Баранова Т. А. Формирование конфликтологической компетенции как фактор развития социально-полезной личности в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 20 с.
4. Белашева И. В., Плугина М. И., Есаян М. Л. Конфликтологическая компетентность студентов образовательной среды высшего учебного заведения: исследование динамики становления // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. Т. 21, № S4. С. 20–28.
5. Беляева Т. Б. Активные методы формирования конфликтологической компетентности у студентов // Психология обучения. 2008. № 7. С. 34–49.
6. Бисембаева А. К. Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 172–177.
7. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. СПб. : Речь, 2007. 174 с.
8. Кочнева Е. М., Жарова Д. В., Морозова Л. Б. Тренинг как метод развития конфликтологической компетентности сотрудников организации: сборник трудов конференции // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. Конф. Чебоксары, 10 дек. 2017 г. В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.] Чебоксары : Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. Т. 1, № 4. С. 208–211.
9. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социэкономической профессии в вузовский период : дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 414 с.
10. Фомина Л. А., Чернецкая Н. И. Связь конфликтологической компетентности и психологического благополучия студентов-психологов // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18, № 2 (63). С. 241–258.
11. Чуканова Т. В. Тренинг как фактор формирования конфликтологической компетентности студентов // Конфликтология. 2014. № 6. С. 325–327.

ОПИСАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА ЖЕНСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Д. Б. Штрикова

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»

Самара, Россия

shtrikovadb@yandex.ru

Трудовой вклад женщин в развитие российской экономики во многом определяет ее успехи. В условиях политической и экономической нестабильности значимость женской трудовой занятости только возрастает. В связи с этим исследование женской профессиональной ментальности является актуальной задачей.

Анализ научных исследований показал, что понятие «женская профессиональная ментальность» в литературе не представлено, хотя некоторые его аспекты рассматриваются при изучении гендерной ментальности [2] и профессиональной ментальности [3;7]. Анализ понятийного пространства этих близких видов ментальности показал отсутствие единого понятийного аппарата, который можно было бы использовать при описании нашего объекта исследования. Таким образом, мы видим необходимость разработки структурированного и систематизированного понятийного аппарата женской профессиональной ментальности.

К традиционным теоретико-методологическим подходам к исследованию ментальности в психологии, а именно, историко-психологическому, социокультурному и системному подходам мы считаем целесообразным добавить информационно-динамический подход, который уже доказал свою эффективность в педагогике [5], юриспруденции [4], экономике [6].

Методология информационно-динамического подхода имеет в своем арсенале практические инструменты, двумя из которых мы воспользовались в рамках нашего исследования, а именно, методом двухуровневой триадической дешифровки категорий и методом мутаций (перестановок) категорий. В этой последовательности они применяются в научных исследованиях [1].

На первом этапе с помощью метода двухуровневой триадической дешифровки категорий нами было сконструировано определение понятия «женская профессиональная ментальность» – это социально-психологический феномен, представляющий собой особую организацию интеллектуальной деятельности женщин-профессионалов, включающий в себя способы познания (эмоционально-чувственное, интуитивное, логическое), качественные характеристики усвоения (личностно-обусловленное, целенаправленное, результативное) и продукты генерирования (идей, решений, систем), имеющий гендерно-обусловленные отличия, проявляющиеся в эмоционально-чувственном познании (сравнительно высокий уровень понимания и распознавания своих и чужих эмоций) интуитивном познании (сравнительно высокий уровень использования интуиции в аналитической деятельности) и генерировании решений (большее количество вариантов реше-

ний, осторожность и взвешенность, повышенная наблюдательность и внимание к деталям, гибкость в корректировке разработанных решений при возникновении новых условий).

На втором (текущем) этапе исследования с помощью метода мутаций (перестановок) категорий, нами был разработан понятийный аппарат предметной области женской профессиональной ментальности на основе сконструированного определения понятия. Логика метода заключается в следующем: на базе схемы триадической дешифровки (сформулированного определения понятия), проводились операции по перестановке дешифрующих понятий по определенному математически обоснованному алгоритму до получения шести производных схем, формирующих дополнительные производные (синтезированные) понятия [1].

Разработанный понятийный аппарат во многих аспектах универсален. Различия заключаются в специфике их проявления у мужчин и женщин.

В таблице представлен результат применения метода мутаций (перестановок) к нашему объекту исследования: 6 схем, 18 триадических комплексов вспомогательных понятий, 6 обобщенных аспектов женской профессиональной ментальности, сформированных в соответствии триадами синтезированных понятий. Во втором столбце таблицы курсивом отмечены те категории, в которых были выявлены отличительные женские характеристики.

Таблица

Понятийный аппарат женской профессиональной ментальности

Индекс схемы	Триадические комплексы вспомогательных понятий	Синтезированное понятие	Обобщенный аспект женской профессиональной ментальности
А	[00] <i>Эмоционально-чувственное</i> [01] <i>Интуитивное</i> [02] Логическое	[0] Познание	Сущность женской профессиональной ментальности
	[10] Личностно-обусловленное [11] Целенаправленное [12] Результативное	[1] Усвоение	
	[20] Идей [21] <i>Решений</i> [22] Систем	[2] Генерирование	
Б	[00] <i>Эмоционально-чувственное</i> [10] Личностно-обусловленное [20] Идей	Эмоциональные ресурсы	Ресурсы женской профессиональной ментальности
	[01] <i>Интуитивное</i> [11] Целенаправленное [21] Решений	Интуитивные ресурсы	
	[02] Логическое [12] Результативное [22] Систем	Компетентностные ресурсы	

Окончание табл.

Индекс схемы	Триадиические комплексы вспомогательных понятий	Синтезированное понятие	Обобщенный аспект женской профессиональной ментальности
В	[00] <i>Эмоционально-чувственное</i> [22] Систем [11] Целенаправленное	Целевая саморегуляция	Саморегуляция женской профессиональной ментальности
	[01] <i>Интуитивное</i> [20] Идей [12] Результативное	Результативно-оценочная саморегуляция	
	[02] Логическое [21] <i>Решений</i> [10] Личностно-обусловленное	Мотивационная саморегуляция	
Г	[00] <i>Эмоционально-чувственное</i> [01] <i>Интуитивное</i> [02] Логическое	Подходы к осуществлению интеллектуальной деятельности	Содержание женской профессиональной ментальности
	[22] Систем [20] Идей [21] <i>Решений</i>	Результаты интеллектуальной деятельности	
	[11] Целенаправленное [12] Результативное [10] Личностно-обусловленное	Характеристики, влияющие на результат интеллектуальной деятельности	
Д	[00] <i>Эмоционально-чувственное</i> [10] Личностно-обусловленное [20] Идей	Социально-культурная обусловленность развития	Логика развития женской профессиональной ментальности
	[22] Систем [02] Логическое [12] Результативное	Учебно-образовательная обусловленность развития	
	[11] Целенаправленное [21] <i>Решений</i> [01] Интуитивное	Профессионально-трудова обусловленность развития	
Е	[00] <i>Эмоционально-чувственное</i> [22] Систем [11] Целенаправленное	Целеориентирующее управление	Управление женской профессиональной ментальностью
	[10] Личностно-обусловленное [02] Логическое [21] <i>Решений</i>	Управление мотивационным компонентом	
	[20] Идей [12] Результативное [01] <i>Интуитивное</i>	Результативно-ориентирующее управление	

Содержание всех полученных схем подробно анализируется, и выделяются особенности женской профессиональной ментальности. В качестве примера приведем описание схемы А и Б.

Схема А является базой для разработки синтезированных понятий. В ней представлен каркас определения женской профессиональной ментальности, отражающий ее природную сущность. Развернутое определение представлено выше по тексту.

Схема Б описывает ресурсы женской профессиональной ментальности, влияющих на продуктивность интеллектуальной деятельности. Сформированные понятия отражают три основных ресурса, необходимых для разработки интеллектуального продукта: эмоциональный, интуитивный, компетентностный. Ресурсность представляет собой состояние наполненности энергией для активной интеллектуальной деятельности. Ит. Д.

Полученное понятийное поле женской профессиональной ментальности представляет собой направления для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М. : ИНФРА-М, 2022. 227 с. <https://doi.org/10.12737/991914>
2. Гендерная ментальность российской молодежи: психологический портрет / под науч. ред. О. И. Ключко. СПб. : НИЦ АРТ, 2020. 230с.
3. Гуцыкова С. В. Проблемное поле профессионального менталитета и ментальность субъекта труда //Организационная психология и психология труда. 2019. № 2. С. 153–170.
4. Задорожная В. А. Основные элементы доступа к уголовному правосудию: конструирование категориальной схемы // Правопорядок: история, теория, практика. 2021. № 4 (31).
5. Ключникова Е. А. Новый концептуальный подход к пониманию трезвости в рамках теории динамических информационных систем// Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 4(36). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2021.7167>
6. Насырова С. И. Тезаурус предметной области человеко-ориентированной экономики // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2022. № 12(6). С. 95–111.
7. Тонкошкурова И. В. Становление профессиональной ментальности инженера в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 232 с.

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СПО

В. В. Югова

ГБПОУ РХ «Хакасский многопрофильный техникум»

Черногорск, Россия

viktoriaugova0058@gmail.com

В настоящее время особое внимание важно и целесообразно уделять проблеме мотивации познавательной и учебной деятельности обучающихся в системе СПО. Данная статья направлена на теоретическое определение проблемного поля, направленное на выявление проблем мотивации обучающихся в системе СПО и предположительных путей решения этой проблемы.

Ряд исследователей под профессиональной мотивацией понимают действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии, влияя на успешность учебной деятельности, направленной на овладение профессией, на удовлетворенность этой деятельностью и в будущем на успешный карьерный рост будущего профессионала. На динамику профессиональной мотивации влияют два основных фактора: условия образовательной среды и социально-психологические особенности студентов.

Проблемное поле в работе психолога в СПО, направленной на повышение мотивации обучающихся определено рядом аспектов, таких как:

- низкий уровень мотивации, а для его выявления можно провести анкетирование студентов, чтобы определить уровень тревожности, умственного развития и самооценки;
- негативное отношение к учебному заведению, оно очень часто связано с нарушениями в межличностных отношениях с одноклассниками, при этом необходимо развивать у студентов навыки общения и разрешения конфликтных ситуаций;
- завышенные педагогические ожидания и связанные с ними негативные оценки личности студента;

Для решения этих проблем можно использовать тренинговые программы, которые помогают выявить начальный уровень мотивации студентов к учебной деятельности и их личностные интересы. Также для поддержания мотивации важен систематический контроль уровня усвоения знаний студентами и их своевременное оценивание.

Проблема мотивации в СПО затрагивает студентов первого курса, второго, и третьего, так как низкая мотивация становится препятствием для качественного усвоения учебного материала и успешной подготовки к профессиональной деятельности будущего специалиста.

Определены некоторые факторы и причины, которые, как правило, влияют на снижение интереса к учёбе:

- отсутствие целей, связанных с будущей профессией, ведь многие студенты поступают в образовательные учреждения без осознанного понимания того, зачем им нужны получаемые знания и навыки;

- однообразие учебного процесса, часто традиционные методы обучения, такие как лекции и стандартные контрольные работы, могут вызывать у студентов скуку и потерю интереса к учебной деятельности;

- недостаток связи между теоретическими знаниями и их практическим применением, когда учебная программа носит только теоретический характер и не включает примеров из реальной практики, это может создавать у обучающихся ощущение, что проводимое обучение не имеет прямого отношения к их будущей профессии.

Определены некоторые последствия низкой мотивации студентов в СПО с точки зрения психологии:

- уклонение от учёбы, при этом у студента формируется устойчивая тенденция к уклонению от учёбы, познавательная активность низкая, результаты незначительны;

- чувство удрученности, неудовлетворённости и даже ненужности, при этом обучающийся не испытывает удовольствия от образовательного процесса и тяготится его;

- высокое психоэмоциональное напряжение, при этом обучающийся быстро утомляется;

- неудачи в учёбе, общении, отношениях и жизни;

- затруднённая адаптация, этот процесс адаптации затягивается и может сопровождаться ухудшением самочувствия, снижением физических и психологических возможностей.

Основные разделы психологического проекта по повышению мотивации для студентов СПО могут включать в себя:

- диагностический, при этом проводится мониторинг мотивации обучающихся к обучению, выявление доли мало мотивированных студентов и причин малой мотивации;

- информационная работа, включающая в себя встречи с педагогом-психологом, классные часы, экскурсии, встречи с представителями будущей профессии;

- организация учебного процесса, повышение интереса к предметам через предметные проекты, рефераты, участия в конкурсах, наблюдение за результатами.

- создание ситуаций успеха, где делается акцент на достигнутом результате;

- встречи с представителями предприятий, с целью передачи положительного настроения обучающимся и дальнейшим профессиональным становлением;

- проведение психологических тренингов для обучающихся, направленных на повышение уровня мотивации и самооценки, выстраивание индивидуальных траекторий развития учебной мотивации студентов с опорой на сильные стороны обучающихся.

Задачи психолого-педагогической деятельности для повышения мотивации студентов в СПО можно выделить следующие:

- формирование и развитие положительной мотивации к учебной деятельности;
- организация образовательного процесса с учётом субъективных особенностей обучающихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т. д.);
- нахождение и применение источников активности обучающихся, побудительных сил их деятельности и поведения;
- применение способов активизации познавательной деятельности, форм, методов и новых технологий, способствующих формированию и устойчивости учебной мотивации.

Для работы по повышению мотивации студентов СПО необходимо проводить работу с:

- куратором группы, который должен оказывать квалифицированную психолого-педагогическую помощь студентам, в том числе в дистанционном обучении;
- педагогами, мастерами производственного обучения, ведь важно, чтобы педагог был наставником студента, к нему можно было обратиться за помощью во время учебного процесса;
- психологом, социальным работником, тьютором, они могут оказывать консультативную помощь обучающимся, например, в дистанционном обучении.

Основное содержание работы с разными целевыми группами при мотивации обучающихся в СПО может включать следующие мероприятия:

Для всех студентов:

- создание общей атмосферы в колледже, участие в коллективистических формах организации разных видов деятельности, сотрудничество преподавателя и учащегося, привлечение к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки;
- интересное изложение материала, познавательные игры, ситуации спора и дискуссии, анализ жизненных ситуаций, умелое применение поощрения и порицания;
- одобрение успехов студентов, демонстрация их достижений (например, за хорошее или отличное выполнение работы). Публичная похвала прибавляет обучающимся уверенности в себе, повышает их внутреннюю мотивацию и желание снова достигать аналогичного результата.

Для разных этапов обучения:

- на начальном этапе создают условия для перехода от неопределённой мотивации к адекватному представлению о профессии и ориентации на положительные моменты учебной деятельности;
- на переходном этапе формируют мотивы получения общих и специальных знаний;
- на основном этапе повышают профессиональную мотивацию через конкурсы профессионального мастерства, экскурсии на предприятия с современным уровнем организации производственного процесса;
- на завершающем этапе формируют готовность работать по приобретаемой специальности, мотивы профессионального самосовершенствования, социальной ответственности и сотрудничества.

Для разных целевых групп:

- можно использовать индивидуальные траектории развития учебной мотивации с опорой на сильные стороны обучающихся (техническое мышление, способности к овладению рабочими приёмами, к интеграции общих и специальных знаний и др.).

Для мотивации студентов в СПО актуальны следующие виды практических задач:

- задачи с профессиональным содержанием, которые показывают применение изучаемых тем в будущей профессии и в жизненных ситуациях.

Например, математическая задача может быть использована при подсчете стоимости денежной покупки (для продавца).

- задания, связанные с непосредственной сферой применения полученных знаний. Например, разработка мероприятий по оптимизации товародвижения. Их цель – объяснить студентам, где и как они смогут применить полученные знания.

- задачи, требующие самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний. Например, студент вовлекается в процесс самостоятельного анализа задачи и определяет, что он знает, чего не знает, а затем задаёт определённый вопрос. К примеру: анализ рынка определенной группы товаров.

На самом деле выбор практических задач зависит от уровня образования и вида образовательных программ.

Предлагаю выделить основные направления психолого-педагогической деятельности на основе концепции психологической службы для обучающихся в СПО:

- психологическая диагностика и изучение индивидуальных психологических особенностей всех субъектов образовательного процесса, отслеживание развития профессионально значимых качеств и социальной зрелости студентов;

- оказание психологической поддержки развития личности с целью сохранения её индивидуальности, предупреждение возможных девиаций поведения;

- оказание психологической помощи и поддержки студентам, преподавателям, родителям в решении личностных, профессиональных и других проблем;
- психологическое консультирование всех участников образовательного процесса, в том числе студентов по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- психологическое просвещение, психологической компетентности педагогов, студентов и их родителей, ознакомление преподавателей с основными возрастными закономерностями личностного развития студента;
- подготовка методических материалов для проведения психодиагностики и разработки индивидуальных развивающих и психокоррекционных программ с учётом особенностей личности студентов, участие в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и оценке их эффективности.

РАЗДЕЛ 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ И МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАСТНИКОВ ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ В ПОИСКЕ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ

И. Н. Аракчеева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Москва, Россия

in. arakcheeva@mpgu. Su

В современной социальной психологии изучение процесса поиска группового решения является одним из активно развивающихся направлений. Факт большей эффективности групповых решений по сравнению с индивидуальными отмечался исследователями неоднократно [1; 2]. Групповое решение рассматривается нами как осуществляемый группой поиск и выбор правильного решения из ряда альтернатив в условиях взаимного обмена информацией и ограниченного времени решения общей для всех членов группы задачи [8]. В качестве факторов, его определяющих, психологи рассматривают следующие: тип решаемой задачи, статусы членов группы, мотивацию участия в групповом решении, а также эмоции и характер стиля взаимодействия участников [6]. Групповому решению предшествует групповая дискуссия как способ организации совместной деятельности, целью которой является интенсивное и продуктивное решение групповой задачи [10].

Немаловажное значение для принятия решения группой играют личностные факторы. Исследователи отмечают роль личного опыта, ожиданий, ценностей, атрибуций, стереотипов, предубеждений [11]. Однако результаты многочисленных исследований показывают, что после обсуждения группой различных задач как аргументы в пользу принятия того или иного решения, так и личностные ценности участников, имеющие противоречивый характер, сглаживаются [14]. В изучении степени причастности отдельного участника к групповому решению значение имеют такие личностные характеристики как интроверсия, экстраверсия, когнитивные способности, эмоциональный интеллект, однако в существующих работах влияние этих факторов на процесс групповой дискуссии раскрыто недостаточно [16].

Среди наиболее исследованных личностных характеристик исследователи отмечают важность добросовестности – направленности на достижение результата, надежности, высокой дисциплины и силы воли, организованности и целеустремленности. Добросовестными людьми привносятся такие ресурсы, как усилия и настойчивость в решение задачи [15]. Интересные результаты были получены в исследовании влияния роли тревожности на эффективность участников групповой дискуссии. Эффективными в групповой дискуссии могут быть как члены группы с высоким, так и с низким уровнем тревожности. И те, и те способны выстраивать эффективную линию поведения, отстаивать свою точку зрения, организовывать и направлять групповую дискуссию, активно взаимодействовать с другими участниками и т. п. Однако лидерскую позицию преимущественно занимают члены группы с низким уровнем тревожности [7]. Еще одной характеристикой, важной для принятия решения, на наш взгляд, является уверенность индивида в этом решении. Уверенность понимается как обобщенное позитивное когнитивно-эмоциональное отношение к собственным навыкам [9]. Когнитивный компонент уверенности близок к концепту «веры в эффективность» А. Бандуры, а эмоциональный может быть обозначен как застенчивость/инициатива в социальных контактах [там же].

Другим важным аспектом группового решения является мотивация участников [6]. При рассмотрении мотивационного аспекта группового решения важное значение имеет ситуационный и процедурный контекст его принятия, т. е., как и в каких условиях оно было принято, и как эти условия могли повлиять на мотивацию участников [13].

В процессе обсуждения группового решения может наблюдаться снижение уровня мотивации отдельных членов относительно других. Данный феномен был назван социальной ленью [6; 13]. В его основе лежит ряд психологических механизмов: во-первых, люди, действуя как часть группы, чувствуют меньшую ответственность и меньше беспокоятся за результат, во-вторых, они могут посчитать свой вклад в общее дело необязательным [5]. Однако ряд модулирующих переменных может способствовать ослаблению этого эффекта, например сильный интерес к задаче или высокая вовлеченность, активизация усилий при ожиданиях плохой работы группы, работа в группе менее способных членов, ожидание наказания за плохую работу [13].

Влияние мотивации на групповое решение может быть также рассмотрено сквозь призму когнитивного контроля. Высокая мотивация обеспечивается возможным вознаграждением за максимальные усилия. Процесс принятия решения рассматривается как сочетание ожидаемых выгод и затрат. Когнитивные усилия мобилизуются до уровня, который максимизирует разницу между потенциальными выгодами и затратами [12].

Целью нашего исследования было изучение личностных и мотивационных характеристик участников групповой дискуссии, предшествующей

групповому решению. Исследование проводилось в два этапа: на первом изучалась роль ситуационных характеристик, динамических компонентов групповой дискуссии, на втором – роль личностных и мотивационных характеристик участников дискуссии. В исследовании участвовала команда по спортивной версии игры «Что? Где? Когда?». На первом этапе анализировались видеоматериалы тренировок команды в составе от трех до пяти человек, на втором – результаты следующих методик для диагностики личностных характеристик пяти участников группы: тест уверенности в себе В. Г. Ромека, методика «Словарь» И. Г. Кокуриной, также для фиксации межличностной структуры использовалась модификация социометрического теста.

Тест уверенности в себе В. Г. Ромека показал различия по шкалам «уверенность в себе», «социальная смелость» и «инициатива в социальных контактах» между участниками группы. Наибольшие значения были получены для Игрока 3 и Игрока 1 (табл. 1).

Таблица 1

Показатели по тесту уверенности в себе В. Г. Ромека

Шкала	Игрок 1	Игрок 2	Игрок 3	Игрок 4	Игрок 5	Сумма:
Уверенность в себе	24	20	28	23	22	117
Социальная смелость	19	12	23	15	12	81
Инициатива в социальных контактах	18	16	19	15	17	85
Сумма	61	48	70	53	51	283

Сравнение полученных результатов со средними значениями и стандартным отклонением показали, что результаты Игрока 1 находятся в рамках стандартных отклонений от средних. Результаты Игрока 2 по шкалам «уверенность в себе» и «социальная смелость» оказались ниже средних показателей, а «инициатива в социальных контактах» – в рамках средних. Для Игрока 3 показатель по шкале «уверенность в себе» оказался выше среднего, а «социальная смелость» и «инициатива в социальных контактах» в пределах средних значений.

Для Игроков 4 и 5 ниже средних оказались показатели по шкале «эмоциональная смелость», а остальные показатели не вышли за эти рамки.

Для фиксации межличностной структуры была использована модификация социометрического теста. Мы предложили участникам выбрать из членов команды, кого бы из участников они бы порекомендовали на турнир из «троек» и проранжировать их по степени предпочтений. Игрок, называемый первым, получал 3 балла, вторым – 2 балла, третьим – 1 балл. По степени предпочтений, социометрические показатели выстроились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Индексы игроков по степени предпочтения другими членами команды

Игрок 1	12
Игрок 2	4
Игрок 3	6
Игрок 4	8
Игрок 5	0

Наиболее предпочитаемым игроком оказался Игрок 1. Вторым по степени предпочтений выбирают Игрока 4. Затем идут Игрок 3 и Игрок 2, а Игрока 5 не выбирал никто.

Для измерения мотивационного компонента мы использовали опросник И. Г. Кокуриной «Словарь», в котором было выделено 6 основных смыслообразующих мотивов совместной деятельности, представляющие собой социально-психологические направленности личности в совместной деятельности: преобразовательный, коммуникативный, утилитарно-прагматический, кооперативный, конкурентный и мотив достижения. Причем каждый из них имеет две смысловые ориентации: процессуальную и результирующую. Процессуальная ориентация означает, что в своей активности человек ограничивается заданными рамками деятельности и близким кругом общения, а результирующая заставляет человека выходить за предписанные ему рамки, ориентироваться на более широкое социальное пространство деятельности и общения [3; 4]. Для каждого из игроков были получены профили распределения процентного соотношения мотивов, профили результирующей и процессуальной ориентации респондента и профили распределения процентного соотношения мотивов по стимулам.

У Игрока 1 были получены следующие результаты: преобладание мотива кооперации, наименьшее значение мотива преобразования; преобладание результирующей ориентации над процессуальной.

У Игрока 2 преобладающим мотивом оказался мотив достижения, наименьшие значения получили мотивы конкуренции и кооперации; преобладание процессуальной ориентации.

У Игрока 3 наибольшую выраженность показали утилитарно-прагматический мотив и мотив кооперации, наименее выражен мотивы достижения; преобладает исключительно процессуальная ориентация.

У Игрока 4 наибольшие значения получил мотив кооперации, а наименьшие – мотив коммуникации и конкуренции; преобладает исключительно результирующая ориентация.

У Игрока 5 преобладает утилитарно-прагматический мотив, самое низкое значение получил мотив преобразования; преобладание процессуальной ориентации.

Таким образом, нам удалось проанализировать личностные особенности игроков – участников групповой дискуссии по поиску группового решения: различия в компонентах «уверенность в себе», «социальная сме-

лость», «инициатива в социальных контактах»; в рамках межличностной структуры выделить наиболее и наименее предпочитаемых членов команды; а также описать особенности мотивационной активности членов группы. Однако вопросы связи этих компонентов, а также их влияния на эффективность группового решения требуют дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Аспект Пресс, 2010. 368 с.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 558 с.
3. Кокурина И. Г. Методика изучения трудовой мотивации : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1990. 56 с.
4. Кокурина И. Г. Общение и мотивация трудовой деятельности. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1987. С. 189–198.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1997. 684 с.
6. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб. : Питер, 2013. 800 с.
7. Нечаева Р. Н. Роль тревожности в успешности поведения подростков в ситуации групповой дискуссии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7, № 1. С. 122–129.
8. Психологический словарь. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=218> (дата обращения: 25.02.2025).
9. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов-на-Дону : Изд-во ЮРГИ, 1998, с. 87–108.
10. Социальная психология: Практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров [и др.] ; под ред. Т. В. Фоломеевой. М. : Аспект Пресс, 2006. 480 с.
11. Bornstein B., Green E. Jury Decision Making: Implications For and From Psychology // Current Directions in Psychological Science. 2011. N 20. P. 63–67.
12. Botvinick M., Braver T. Motivation and cognitive control: from behavior to neural mechanism // The Annual Review of Psychology. 2015. Vol. 66. P. 83–113.
13. Kerr N., Tindale R. Group Performance and Decision Making // The Annual Review of Psychology. 2004. N 55. P. 623–655.
14. Meyers R., Seibold D., Kang P. Examining Argument in a Naturally Occurring Jury Deliberation // Small Group Research. 2010. Vol. 41, N 4. P. 452–473
15. Robert C., Cheung Y. An examination of the relationship between conscientiousness and group performance on a creative task // Journal of Research in Personality. 2010. N 44. P. 222–231.
16. Twelve (not so) angry men: Managing conversational group size increases perceived contribution by decision makers / B. Waller, L. Hope, N. Burrowes, E. Morrison // Group Processes & Intergroup Relations. 2011. Vol. 14, N 6. P. 835–843.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МОЛОДЁЖИ, ЧАСТО И РЕДКО ЗАНИМАЮЩЕЙСЯ ДОСУГОМ

М. В. Евтодий¹, А. Е. Воробьева²

¹ФГБОУ ВО «Государственный академический университет
гуманитарных наук»
Москва, Россия

mv.evtodiy@gmail.com

²ФГБУН Институт психологии РАН
Москва, Россия

aeVorobieva@yandex.ru

Исследование выполнено по Госзаданию № 0138–2024–0018

«Индивидуальные и групповые психологические механизмы консолидации российского общества в условиях геополитического кризиса»

В последнее время результаты социологических исследований показывают важность для людей наличия досуга. Респонденты больше склоняются к мнению, что хобби приносит смысл в жизнь, а не просто выполняет роль развлекающего и расслабляющего занятия [6]. Функции досуга, которые делают его ценным, можно проследить на примере такого частного досугового занятия, как чтение книг: многие опрошенные отмечают, что для них в первую очередь важно саморазвиваться (57 %) и получать удовольствие в процессе прочтения книги (40 %), хотя при этом растёт (на 4 процентных пункта в 2024 г. по сравнению с 2022 г.) доля людей, предпочитающих чтение как способ расслабления и заполнения свободного времени [1].

Многие исследования – как социологические, так и психологические, – приходят к выводу, что досуговая деятельность и отношение к ней влияют на психологическое благополучие человека [4; 7]. Наличие разнообразного досуга положительно сказывается на самоощущении человека, а также связано с такими показателями, как пол, возраст, уровень образования и доходы [4]. Было выявлено, что у людей, материально обеспеченных и имеющих высокий уровень образования, досуговая деятельность более разнообразна, чем у людей, находящихся в противоположном положении. Исследователи отмечают, что неравенство людей в социально-экономическом статусе сильно сказывается на их досуге [там же].

Наблюдается тенденция увеличения рабочей нагрузки за счёт уменьшения свободного времени [5], что, с одной стороны, может повысить ценность и качество досуга, поскольку его стало меньше, но с другой стороны, такая редукция свободного времени может быть следствием изменения людьми приоритетов, в списке которых досуг занимает далеко не первое место. В то же время в другом социологическом опросе [6] доля респондентов, которые хотели бы уделять больше времени своим хобби (19 %), заметно превышает долю тех, кто предпочёл бы сократить время для досуговых занятий (1 %).

Вследствие всего вышесказанного встаёт вопрос о социально-психологических различиях между людьми, которые уделяют много времени своим досуговым занятиям, и теми, кто редко занимается досугом.

Цель исследования – проанализировать социально-психологические характеристики людей, различающихся по частоте досуговых занятий.

Объект исследования – досуговая деятельность.

Предмет исследования – социально-психологические характеристики людей, которые уделяют досуговой деятельности много или мало времени.

Гипотезы исследования:

1. Группы людей, разделённых по частоте досуговых занятий, имеют разное психологическое отношение к досугу, а именно выраженность компонентов отношения к досугу (когнитивный, аффективный и поведенческий) будет больше у группы людей, которые часто занимаются досугом.

2. Группа, которая редко занимается досугом, меньше удовлетворена своей досуговой деятельностью, и аффективный компонент их отношения к досугу менее выражен, в отличие от группы, которая часто занимается досугом.

3. Социально-демографические характеристики (пол, возраст, уровень образование и доходов) различаются у групп, разделённых по критерию частоты досуговых занятий: женщины, люди с высоким уровнем образования, с высоким уровнем доходов чаще занимаются досугом.

Методики исследования:

1. «Шкала отношения к досугу» Дж. Г. Брид и М. Г. Парб («Leisure attitude scale», LAS [8]) в адаптации М. В. Евтодий и А. Е. Воробьевой [2]. Опросник состоит из 3 шкал, соотносящихся с 3 компонентами психологического отношения: Когнитивная, Аффективная и Поведенческая шкалы. Когнитивный компонент отражает те смыслы, которые человек вкладывает в свою досуговую деятельность. Аффективный компонент представляет собой эмоциональную оценку досуга. Поведенческий компонент включает в себя намерения и действия, которые человек совершал, совершает и планирует совершать относительно своего досуга.

2. «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД) Осина Е. Н. и Леонтьева Д. А. [3], при помощи которой можно оценить переживания респондентов в досуговой деятельности. Переживание в деятельности понимается авторами как определённый актуальный критерий оптимальности текущей деятельности субъекта, не относящийся ни к чертам личности, ни к состояниям [Там же]. В методике представлены 4 субшкалы: Усилие, Удовольствие, Смысл и Пустота. Шкала Усилия говорит о том, насколько человек вкладывается в процесс деятельности, контролирует его. Шкала Удовольствия – это насколько деятельность приятна человеку. Шкала Смысла отражает значимость деятельности и её связь с другими сферами жизни человека. Шкала Пустоты отражает низкий вклад всех остальных шкал. Авторы методики считают, что переживание пустоты подобно энтропии, чувству неопределённости в деятельности.

Также был социально-демографический блок, в котором респонденты отвечали на вопросы о поле, возрасте, уровне образования и доходов. Отдельно респондентам необходимо было ответить на фильтрующий вопрос, который позволял разделить выборку на 2 группы по частоте досуговых занятий [2].

В исследовании приняли участие 236 респондентов, из которых 141 женщина и 95 мужчин в возрасте от 18 до 30 лет. Среднее образование отметили 37 респондентов, среднее специальное – 17; незаконченное высшее – 115; высшее – 55; несколько высших и/или научная степень – 12 чел. По уровню доходов распределение оказалось следующим: не хватает денег даже на еду у 9 респондентов; хватает на еду, но покупка одежды проблематична у 43; хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования проблематична у 115 чел.; 63 респондента могут позволить себе товары длительного пользования (холодильник, телевизор и т. д.); и могут позволить себе всё, в том числе крупные покупки (например, машина, квартира) только 6 респондентов.

Далее выборка была разделена на две группы с помощью фильтрующего вопроса. Социально-демографическая характеристика выделенных групп следующая:

1. В группу тех, кто часто занимается досугом (3 раза в неделю и более), вошли 150 респондентов – 82 женщины и 68 мужчин. Среднее образование имели 24 чел.; среднее специальное – 12; незаконченное высшее – у 72 респондентов; высшее у 35; несколько высших и/или научная степень у 7. Уровень доходов в данной группе такой, что у 8 респондентов не хватает даже на еду; 29 не могут позволить покупку одежды; для 66 покупка товаров длительного пользования вызывает проблемы; 44 респондента могут позволить себе товары длительного пользования и 3 чел. Могут позволить себе крупные покупки.

2. В группу тех, кто редко занимается досугом (не более 2 раз в неделю), вошли 86 чел. – 59 женщин и 27 мужчин. У 13 респондентов было среднее образование; 5 имели среднее специальное; 43 отметили незаконченное высшее; высшее образование имелось у 20 чел. И только 5 респондентов имели несколько высших и/или научную степень. Всего 1 респондент отметил, что ему не хватает денег даже на еду; 14 респондентов отметили, что им не хватает денег на одежду; не могут себе позволить товары длительного пользования 49 чел.; 19 ответили, что могут себе позволить такие товары, а 3 респондентов имели возможность совершать крупные покупки.

Данные собирались в 2022 г. с помощью платформы «Google Форма» для апробации методики LAS [Там же]. Участие в исследовании было добровольным и не подразумевало какого-либо вознаграждения.

Статистическая обработка данных проводилась в программах Statistica 8 и IBM SPSS Statistics 26. Использовался непараметрический статистический *U*-критерий Манна – Уитни для сравнения двух независимых

групп с разной частотой досуга по шкалам методик, применяемых в исследовании. Для сравнения групп по номинативным переменным (пол, уровень образования и доходов) использовался критерий χ^2 Пирсона.

В результате были выявлены различия групп с разной частотой досуга по следующим шкалам: Удовольствие ДПД ($p = 0,02$), Когнитивная и Поведенческая шкалы LAS ($p = 0,007$ для обеих шкал). Показатели выше у группы, часто занимающейся досугом. Полученные данные могут быть объяснены тем, что люди, которые уделяют больше времени досугу, вкладывают в него больше смыслов и получают от досуговой деятельности более приятные эмоции. Соответственно, их досуг является приоритетным занятием. Те респонденты, которые редко занимаются досугом, получают от этой деятельности менее приятные эмоции, а также не нагружают досуг теми смыслами, которые входят в состав когнитивного компонента. С другой стороны, не было обнаружено различий групп по аффективному компоненту отношения к досугу, что представляет интерес для дальнейших исследований, поскольку шкала Удовольствия ДПД и Аффективная шкала LAS взаимосвязаны [там же], хотя по определению и не являются синонимами.

По социально-демографическим характеристикам выявлены различия только по полу ($\chi^2 = 4,41$, $p = 0,03$). По данным выходит, что в группе редко занимающихся досугом больше женщин, чем мужчин, в то время как в группе часто занимающихся досугом разница между соотношением полов меньше. По всем остальным показателям не было выявлено значимых различий. Отсутствие различий по уровню образования и доходов может быть объяснено неоднородной выборкой, поскольку респондентов с высшим образованием и высокими доходами в выборке было меньше сравнительно остальных категорий. Мужчины и женщины в выборке представлены в более равном соотношении.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Первая гипотеза подтверждена частично. Выраженность когнитивного и поведенческого компонентов больше в пользу той группы, которая часто занимается досугом, однако различий по аффективному компоненту отношения к досугу выявлено не было.

2. Вторая гипотеза подтвердилась частично. Аффективный компонент отношения к досугу значимо не различался у респондентов, редко и часто занимающихся досугом. В то же время результаты сравнения по шкалам методики ДПД позволяют нам заключить, что группа, которая реже занимается досугом, испытывает менее приятные переживания в досуговой деятельности, по сравнению с группой, часто занимающейся досугом.

3. Третья гипотеза не нашла своего подтверждения. В группе тех, кто мало уделяет времени досугу, оказалось больше женщин, чем мужчин, тогда как в другой группе половое соотношение представлено более-менее равным. В то же время не было выявлено каких-либо значимых различий

групп с разной частотой досуга по другим социально-демографическим характеристикам.

В заключение можно сказать, что необходимо продолжать изучение досуга, поскольку многочисленные исследования выявляют роль досуговой активности в психологическом благополучии личности, но механизм такого влияния требует более подробного изучения. Полученные в настоящем исследовании результаты следует дополнить анализом ценностей и приоритетов, а также субъективного благополучия и ощущения счастья у людей, различающихся по частоте досуговых занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Культура. Чтение в эпоху цифры // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chtenie-v-ehpokhu-cifry> (дата обращения: 16.02.2025)
2. Евтодий М. В., Воробьева А. Е. Русскоязычная адаптация методики «Шкала отношения к досугу» (Leisure Attitude Scale (LAS)) Дж. Г. Брид и М. Г. Парб // Психологический журнал. 2024. Т. 45, № 6. С. 105–117. DOI: 10.31857/S0205959224060102
3. Переживание в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность / К. Г. Клейн, Д. А. Леонтьев, В. Ю. Костенко, Е. Н. Осин, О. А. Тараненко, Н. В. Кошелева // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 47–57.
4. Разнообразие досугового поведения и личностный потенциал как предикторы психологического благополучия / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, А. Ю. Рыкун, М. Н. Дымшиц, Н. В. Кошелева, Е. В. Сухушина // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. № 6. С. 75–98. DOI: 10.14515/monitoring.2024.6.2524
5. Как изменилась ваша жизнь за последний год? // НАФИ. URL: <https://nafi.ru/quizzes/454/?quiz=0> (дата обращения: 16.02.2025)
6. Культура и досуг. Смысл или отдых: что россияне находят в своих увлечениях? // ФОМ. URL: https://fom.ru/Kultura-i-dosug/15136/?utm_source=telegram&utm_medium=fom (дата обращения: 16.02.2025)
7. The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological well-being for college students / S. Kim, J. Sung, J. Park, S. W. Dittmore // Journal of Physical Education and Sport. 2015. Vol. 15, N 1. Art.12.P. 70–76. DOI: 10.7752/jpes.2015.01012
8. Ragheb M. G., Beard J. G. Measuring Leisure Attitude // Journal of Leisure Research. 1982. Vol. 14, N 2. P. 155–167.

ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

А. В. Карпицкая, Е. К. Погодина

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка»
Минск, Беларусь
kr.Stasi04@gmail.com*

Актуальной проблемой в настоящее время является профилактика межличностных конфликтов среди подростков в учреждениях общего среднего образования. Межличностные конфликты оказывают негативное влияние на эмоциональное и психическое здоровье подростков, вызывая тревогу, депрессию и другие расстройства, что, в конечном итоге, сказывается не только на их учебной деятельности, но и на качестве жизни.

Изучение факторов и причин, детерминирующих возникновение межличностных конфликтов среди учащихся подросткового возраста необходимо для разработки эффективных методов профилактики и разрешения конфликтов, для обеспечения здоровой и гармоничной среды для развития младших подростков.

В младшем подростковом возрасте ведущим видом деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, что играет ключевую роль в развитии подростков, поскольку в этот период они активно исследуют свои отношения, учатся заводить друзей более осознанно.

И. В. Дубровина, А. М. Прихожан и В. В. Зацепин отмечают, что отношения с подростка одноклассниками играют ключевую роль в его личностном развитии. Стоит учитывать, что агрессивное поведение, часто возникающее во взаимодействии подростка с одноклассниками, является серьезной проблемой, корни которой могут быть связаны с желанием привлечь внимание, отстоять свои интересы, продемонстрировать претензии на лидерство или отомстить за прошлые обиды [1].

В зависимости от затрагиваемых проблем межличностные конфликты среди подростков могут быть разделены на несколько типов:

- ценностные конфликты – возникают из-за несовместимых или противоречивых друг другу жизненных принципов или убеждений;
- столкновение интересов – возникают, когда у участников взаимодействия есть взаимосвязанные, но противоречивые друг другу интересы или цели;
- конфликты вследствие нарушения установленных норм и правил – возникают, когда действия подростка противоречат ожиданиям или правилам, установленным в обществе или сообществе.

Анализ психолого-педагогических исследований [2; 3] показывает, что основными причинами конфликтов среди подростков являются:

- гендерные особенности. Конфликты между девочками и мальчиками часто обусловлены различиями в социальных ролях, восприятии и ожиданиях, возлагаемые обществом на девочек и мальчиков;

- индивидуально-психологические особенности. Включают в себя такие личностные черты, как темперамент, уровень самоконтроля, переживания, стресс и т. д. Подростки могут совершенно по-разному реагировать на эмоциональные и социальные нагрузки, что как раз и приводит к конфликту, в случае если их подходы к взаимодействию не совпадают;

- система потребностей, мотивов, интересов. Общеизвестно, что каждый подросток уникален и имеет собственные уникальные потребности и интересы, которые могут не совпадать с интересами и потребностями окружающих его людей;

- различия представлений о себе. Подростки, как правило, имеют определенные представления о себе, о своей личности, которые иногда могут противоречить представлениям о нём со стороны окружающих его людей. Это обусловлено периодом формирования самосознания и самоидентичности подростка;

- стиль лидерства. Стиль взаимодействия и подходы к лидерству могут варьироваться в группах подростков, так как один лидер может предпочитать авторитарный стиль, в то время как другой – демократический. В таком случае конфликт может возникнуть из-за различий в поведении;

- эффективность групповой деятельности. В данном случае конфликты возникают вследствие недостаточной коммуникации и неэффективных способов разрешения разногласий внутри группы подростков.

Эмпирическое исследование особенностей конфликтного поведения младших подростков проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 215 г. Минска». Выборку для исследования составили 95 респондентов, учащиеся 6-х классов – 52 девочки и 43 мальчика в возрасте 11–12 лет. Для проведения исследования была использована методика Томаса-Килманна «Выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации».

Анализ результатов проведенного исследования показал, что существуют гендерные различия в выборе стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Так, 37,2 % мальчиков в конфликтной ситуации склонны к соперничеству; 25,6 % – к компромиссу; 16,3 % – к избеганию; 14,0 % – к сотрудничеству; 7,0 % – к приспособлению. Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о доминирующей тенденции мальчиков решать конфликты через соперничество, что включает в себя конкуренцию и стремление к победе. Такое поведение может отражать желание самоутвердиться в группе, показать свою силу и добиться статуса, что часто связано с традиционными устоявшимися стереотипами о мужском поле.

Большинство девочек (44,2 %) предпочитают в конфликтной ситуации выбирать стратегию приспособления; 30,8 % – компромисс; 13,5 % – избегание; 7,7 % – сотрудничество; 3,8 % – соперничество. Это свидетельствует о том, что девочки предпочитают избегать открытой конфронтации и стремятся наладить взаимоотношения через уступки, что, в свою очередь, может быть связано с их стремлением сохранить эмоциональный комфорт и гармонию в общении.

Одной из важных задач учреждений общего среднего образования является профилактика конфликтов среди обучающихся [4]. Предотвращение межличностных конфликтов в коллективе младших подростков представляет собой комплекс мероприятий, нацеленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, способствующих возникновению конфликтов в подростковой среде.

На основе проведенного исследования была разработана профилактическая программа «Шаг к гармонии».

Цель программы: профилактика межличностных конфликтов в коллективе младших подростков.

Задачи программы:

- обучение младших подростков методам нахождения конструктивного решения в конфликтных ситуациях;
- формирование у младших подростков навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях;
- развитие у младших подростков толерантности к участникам конфликтного взаимодействия, непредвзятого отношения к конфликтной ситуации;
- сплочение коллектива учащихся, развитие умений и навыков командного взаимодействия.

Ожидаемые результаты реализации программы: внедрение программы по профилактике межличностных конфликтов не только позволит предотвращать конфликтные ситуации в коллективе учащихся младшего школьного возраста, но также будет способствовать формированию у подростков коммуникативных навыков и умений конструктивного разрешения конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина И. В., Прихожан А. М., Зацепин В. В. Возрастная и педагогическая психология. М. : Академия, 2003. 368 с.
2. Костюшина Е. В., Парусова Н. Н. Проблема конфликтов в подростковом возрасте // Наука и образование. 2018. Т. 1, № 3–4. URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/512/513> (дата обращения: 28.02.2025).
3. Лукьянова Л. Н. Причины возникновения конфликтов в образовательных учреждениях и пути их решения // Научные исследования в образовании. 2011. № 10. С. 49–58.
4. Погодина Е. К., Мартынова В. В., Евдокимова Е. Л. Формирование бесконфликтной образовательной среды : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. И рус. Яз. Обучения. Минск : Нац. Ин-т образования, 2021. 184 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИППОВЕНЦИИ

С. К. Малахаева¹, Е. Г. Паткина²

¹ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Иркутск, Россия

²ООО «Студия психологических ресурсов»
Иркутск, Россия
Elena.p-77@mail.ru

В знаменитой сказке Р. Киплинга «Кошка, которая гуляет сама по себе» лошадь была вторым после собаки животным, пришедшим на службу человеку. Этим автор подчеркивал не только тот факт, что лошадь сыграла важную роль в развитии человеческой цивилизации, но и то, что лошадь – наряду с собакой – всегда была для человека партнером и другом. Многие исследователи отмечают тот факт, что лошадь оказывает сильнейшее благотворное влияние на психику человека, которое проявляется в изменении самооценки, взаимоотношений с окружающими, повышении эмоциональной устойчивости, улучшении самочувствия и многом другом. В течение последних десятилетий физическое и психологическое взаимодействие с лошадью активно используется в качестве инструмента оказания помощи взрослым и детям.

В качестве терапевтических направлений можно отдельно выделить иппотерапию и ипповенцию. Иппотерапия – психофизиологическое воздействие на состояние человека с использованием особенностей биомеханики движения лошади. Область ее применения охватывает широкий спектр нарушений: деятельность опорно-двигательного аппарата, психосоматические расстройства, нарушения интеллектуального развития, аутизма, неврозы, панических состояниях и маниях.

Ипповенция же охватывает психотерапевтический, психокоррекционный и развивающий аспекты взаимодействия человека и лошади. Особенностью ипповенции служит общение человека с лошадью, через которое происходит осознание своего состояния, своих мыслей, образов, ощущений, чувств, ассоциаций. Этот подход является актуальным для исследования и развития, так как он может быть связан с такими важными отраслями отечественной экономики и социальной политики как охрана здоровья [1], оздоровительный туризм [2], социально-психологическая поддержка пожилых [3].

Позитивные психологические эффекты ипповенции и иппотерапии описаны в работах многих современных авторов. Вместе с тем анализ опубликованных статей, касающихся влияния лошади на здоровье и психику человека выявил преобладание, теоретического, описательного характера статей по данной теме (Е. В. Зазулина [4], О. Л. Хабарова [5], Е. Р. Титова, П. А. Трохова, О. А. Голубина [6], А. Д. Прудникова [7], А. Копытин, М. Rugh [8]).

Реже встречаются работы, в которых приводятся результаты исследований основанных на субъективных самоотчетах испытуемых, взаимодействующих с лошадьми (Рабданова Р. С., Новиков А. В., Виноградова М. К., Слабая Д. Н. [9] Старостин С. Д. [10]).

И надо отметить, что крайне редко встречаются работы, в которых приводятся результаты диагностики с использованием профессиональных психодиагностических методов, которые позволяют произвести оценку статистически значимых различий изменений, полученных в ходе психотерапевтической работы с лошадьми.

В качестве примера таких исследований можно привести статью Михайловой, А. А., и Зиннатовой, М. В. «Роль верховой езды в изменении психоэмоционального состояния человека» [11], в котором приведены результаты пилотажного исследования с использованием теста-опросника «Самочувствие – активность – настроение» (САН) (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай) и теста-опросника «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Л. А. Курганский). Полученные результаты позволили исследователям сделать вывод о том, что взаимодействие с лошадью (верховая езда) способствует изменению психоэмоционального состояния человека: улучшается самочувствие, настроение, повышается активность, увеличивается психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, комфортность, снижается напряжение. При этом статистически достоверными можно считать различия лишь по трем показателям: комфортность, активность (тенденция к значимости), интерес (тенденция к значимости).

В работе Лопуховой О. Г. и Газизова К. К. «Психотерапия и обучение с участием лошади: теория, практика и связь с экопсихологией» [12–14] диагностика эффективности тренинговой работы проводилась с использованием опросников: Субъективизации природного объекта (лошади) С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина, Психологического благополучия К. Рифф и Шкалы доверия М. Розенберга. Статистический анализ сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп до и после тренинга производился с применением t-критерия Стьюдента для связанных и несвязанных выборок и корреляционного анализа.

В зарубежных исследованиях ипповенция используется в таких сферах как терапия деменции [15], в исследованиях межвидовой связи между человеком и лошадью [16; 17]. В последнем исследовании предположили, что существует физиологическая синхронизация в динамике взаимодействия человека и лошади, сродни взаимодействию между людьми. С помощью частотно-временного анализа вариабельности сердечного ритма (ВСР) по методу Грейнджера и поведенческих данных это исследование выявило установление двунаправленной синхронизации ВСР у людей и лошадей. На направленность связи влияют поведение и знакомство. В исследовательских сценариях, проводимых лошадьми, происходят двунаправленные взаимо-

действия, особенно со знакомыми людьми. И наоборот, во время таких видов деятельности, как груминг, направление физиологической связи меняется в зависимости от уровня знакомства. Кроме того, методология позволяет провести углубленный анализ работы симпатической и парасимпатической нервной систем, подчеркивая их сложную роль во взаимоотношениях человека и лошади [16].

Эффективная коммуникация и установление связей между видами зависят от понимания эмоционального состояния и выразительного поведения партнера. Это особенно важно для взаимоотношений человека и лошади, поскольку неправильное понимание коммуникативных сигналов лошадей может легко привести к серьезным травмам. Результаты данного исследования показывают: 1) участники, имевшие опыт работы с лошадьми, лучше интерпретировали эмоциональные состояния лошадей, чем участники, не имевшие опыта работы с лошадьми; 2) участники с высокой способностью распознавать эмоции лучше интерпретировали эмоциональные состояния лошадей, чем участники с низкой способностью распознавать эмоции [17].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время отмечается недостаточное количество исследований, позволяющих сделать объективные выводы о наличии психотерапевтического воздействия лошади на психику человека.

В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на выявление изменений в психике человека в процессе взаимодействия с лошадью.

Методология исследования. Наша гипотеза состояла в том, что специально организованный процесс взаимодействия с лошадью оказывает позитивное влияние на психофизиологические процессы, лежащие в основе базовой первичной работоспособности, а также личностной тревожности, процессов принятия решений, анализа информации, поступающей из окружающего мира.

Исследование было проведено в рамках программы ипповенции (терапии лошадьми), которая проходила летом 2024 г. на базе конно-туристического комплекса «Айзас», расположенного в республике Хакасия. Одной из особенностей данной базы является расположение вдали от населенных пунктов, что обеспечивает оторванность от цивилизации и минимизирует воздействие любых внешних социальных факторов.

Программа продолжалась в течение семи дней и включала в себя различные технологии ипповенции, такие как психотерапевтическая верховая езда; техники, основанные на взаимодействии с лошадью «на земле» (без езды на лошади); наблюдение за лошадьми, техники, основанные на обучении верховой езде. В течение всего времени участники имели возможность взаимодействовать с более чем сорока лошадьми, включая жеребят, молодых лошадей и лошадей, приученных к постоянному контакту с человеком.

В исследовании приняло участие 9 чел. В возрасте от 23 до 39 лет. Все респонденты – женщины. Первичное тестирование проводилось в первый

день, непосредственно после приезда на базу, до начала программы. Повторное тестирование в последний день, после окончания программы.

Представляемое исследование может быть отнесено к категории пилотажного (пробного, поискового), поскольку, согласно А. Д. Наследову [18], результаты по выборке до 10 чел. Рассматриваются как предварительные.

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы, эмпирический метод (опросный), методы статистического анализа эмпирических данных (сравнительный анализ (Т-критерий Вилкоксона)), метод интерпретации.

В качестве методов исследования нами были использованы индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик [19] и методика Э. Ландольта в адаптации доктора медицинских наук В. Н. Сысоева [20].

Индивидуально-типологический опросник (ИТО) – оригинальная психодиагностическая методика, разработанная Людмилой Николаевной Собчик на основе собственной теории ведущих тенденций. Методика позволяет дать количественные оценки выраженности индивидуально-типологических свойств личности, а также судить о преобладающих социально-психологических тенденциях, об индивидуальном когнитивном стиле обследуемого.

Методика Э. Ландольта относится к группе корректурных тестов и представляет собой невербальный тест достижений. Суть задания состоит в дифференциации стимулов, близких по форме и содержанию, в течение длительного, точно определенного времени.

Этот метод нами был выбран в связи с тем, что позволяет получить объективную оценку изменений без влияния субъективной оценки как испытуемого, которые мы можем получить при использовании самоотчетов и простых вербальных опросов, так и минимизировать субъективизм исследователя при интерпретации данных. Метод включает в себя как количественные, так и качественные показатели.

Результаты и обсуждение. В результате использования методики ИТО были получены следующие данные. На рис. 1 представлены изменения показателей индивидуально-типологического опросника до и после проведения программы.

Как мы можем видеть из рисунка, после проведенной программы наблюдается увеличение показателей по таким шкалам как спонтанность, стеничность, интроверсия и сензитивность и снижение по шкалам ригидности, тревожности и лабильности.

Изменения по данным шкалам связаны, по нашему мнению, со следующими особенностями взаимодействия человека и лошади. Во-первых, взаимодействие с лошастью положительно влияет на самооценку, самоотношение и уверенность в своих действиях. Этому способствует следующие факторы.

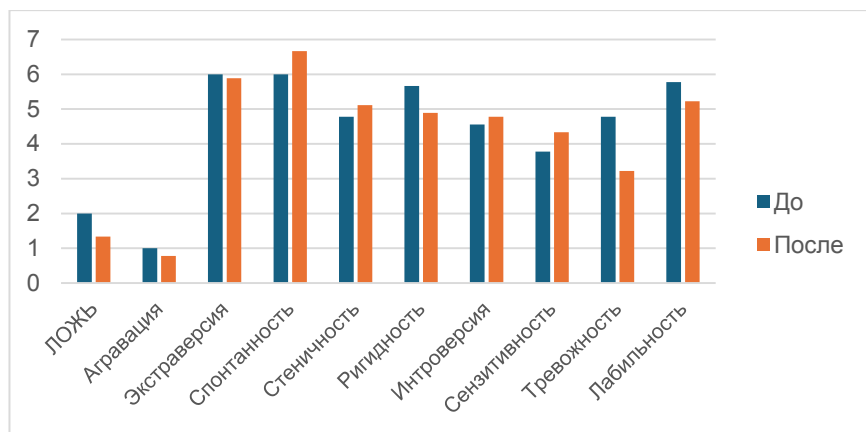


Рис. 1. Средние значения до и после ипповенции по методике ИТО Л. Н. Собчик

Шкала спонтанности, связанная с такими психологическими характеристиками как быстрота принятия решения, быстрая ориентировка в ситуации, способность пойти на риск. Увеличение показателей по данной шкале связано с тем, что лошадь – большое, быстрое и сильное животное, при этом относящиеся в природе к жертве. Она внимательно к происходящему вокруг и очень быстро реагирует на любые изменения. Поэтому во время взаимодействия с лошадью необходимо быстро принимать решения в зависимости от изменений в ее поведении и состоянии. Это способствует увеличению реакции на возникающие изменения в поведении лошади и внешней среде.

При этом способность установить контакт с таким мощным животным, добиться расположения и взаимопонимания, проявить настойчивость в достижении своих целей, способствует повышению уверенности в себе и росте самооценки. Это проявляется в увеличении показателей по шкале сценичности.

Во-вторых, процессе взаимодействия улучшает способность к рефлексии и эмпатии. В природе способом выживания и защиты от хищника для лошади является – табун. Находясь в окружении своих сородичей, лошади прислушиваются к состоянию друг друга, для того чтобы иметь возможность вовремя отреагировать на нападение хищника или внезапное движение табуна. Эта особенность за многие тысячелетия развило эмпатическое восприятие лошади по отношению к окружающим живым существам.

Находясь рядом с человеком, лошадь воспринимает этот контакт аналогично нахождению в табуне. Она прислушивается к любым изменениям в эмоциональном состоянии человека. Поэтому наше волнение или тревога могут спровоцировать изменение в поведении лошади. Лошадь требует постоянной интроспекции, анализа своего состояния, своих чувств и действий.

И при этом необходимо быть восприимчивым к состоянию четвероного партнера. Это способствует открытости к внешнему миру, развитию эмоционального интеллекта и навыков невербальной коммуникации.

Все эти причины могут объяснить повышение показателей по шкалам сензитивности и интроверсии.

С целью установить статистически значимые различия в выраженности исследуемых показателей у участников до и после программы нами был использован математический Т-критерий Вилкоксона. Данные анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей индивидуально-типологического опросника до и после проведения программы

Название шкалы	Средние показатели до программы	Средние показатели после программы	Значение Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости различий
Экстраверсия	6	5,89	21	Не значим
Спонтанность	6	6,78	14	Не значим
Стеничность	4,78	5,11	15	Не значим
Ригидность	5,67	4,89	8	0,05
Интроверсия	4,56	4,78	14	Не значим
Сензитивность	3,78	4,33	14	Не значим
Тревожность	4,78	3,22	8	0,05
Лабильность	5,78	5,22	17	Не значим

Представленные в табл. 1 данные позволяют сделать вывод о тенденции к значимости в показателях ригидности и тревожности.

Снижение показателей ригидности позволяет сделать вывод об увеличении гибкости в восприятии ситуации, способности принимать решения опираясь на требования окружающей среды и актуальности момента. Это, несомненно, положительно влияет на общую адаптивность психики в целом к реальности.

Кроме того, понижение показателей ригидности свидетельствует о расширении ролевого диапазона, способности находить разнообразные подходы в решении проблем.

Данные изменения связаны с тем, что взаимодействие с лошадью представляет собой командную работу, предполагающую необходимость прислушиваться к партнеру, принимать решения основываясь не только на субъективном понимании ситуации, но и с учетом объективных внешних обстоятельств и состояния партнера.

Снижение показателей тревожности связано, с одной стороны, на физиологическом уровне с общим расслаблением организма, основанным на биомеханике движения лошади. В процессе движения происходит расслабление мышц, снятие зажимов и улучшение кровообращения. Таким образом происходит снижение общего стрессового напряжения, приводящего к снижению уровня тревоги.

С другой стороны, во время взаимодействия с лошадью человек находится в процессе постоянного анализа причинно-следственных связей поведения. Это приводит к повышению уровня осознанности и улучшению понимания происходящего, что, в свою очередь, снижает тревогу.

Далее мы переходим к описанию результатов, полученных при помощи методики Э. Ландольта. На рис. 2 представлены изменения в скорости переработки информации до и после проведения программы.

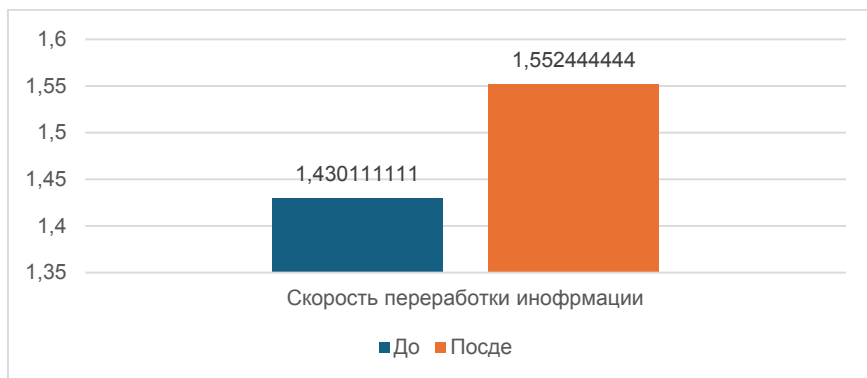


Рис. 2. Средние значения скорости переработки информации до и после ипповенции по методике Э. Ландольта

Скорость переработки информации позволяет сделать выводы о функциональной подвижности нервной системы, а именно скорости распространения нервных импульсов, а также их взаимного превращения. Этот параметр определяет скоростные параметры процесса принятия решения. Таким образом, полученные данные свидетельствуют об увеличении скорости переработки информации после проведенной программы.

На рис. 3 представлены показатели средней продуктивности.

Показатель средней продуктивности определяет количество информации, переработанной в единицу времени. Лица с высоким уровнем функциональной подвижности нервной системы обладают высокой скоростью протекания мыслительных процессов, процессов переработки информации, что составляет основу для их высокой продуктивности. Они способны выполнять мыслительные операции в повышенном темпе, успешны при выполнении сложных алгоритмических операций, быстро делают выводы и принимают решения к действию.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об увеличении продуктивности центральной нервной системы после проведенной программы, которое позитивно влияет на процессы анализа информации и принятия решения.

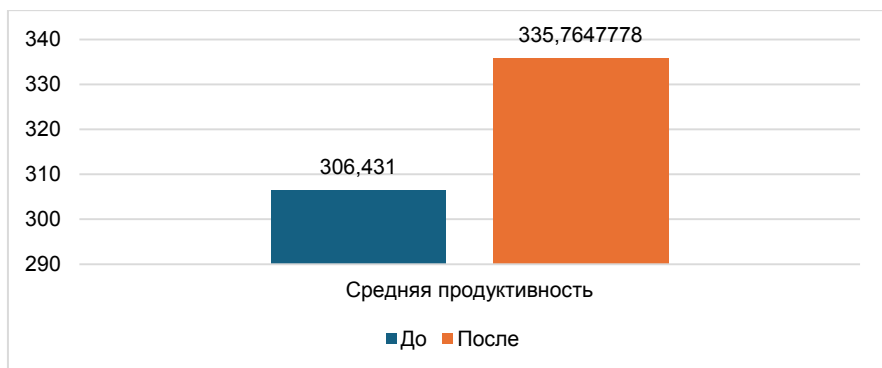


Рис. 3. Средние значения продуктивности до и после ипповенции по методике Э. Ландольта

На рис. 4 представлены изменения коэффициента выносливости.

Коэффициент выносливости определяет способность человека к длительному поддержанию выявленного уровня продуктивности без признаков утомления, снижающего скорость деятельности. Этот показатель косвенно характеризует силу нервного возбуждательного процесса, выносливость нервных клеток к длительному действию раздражителя. Показатели меньше нуля свидетельствуют о высоком уровне выносливости.

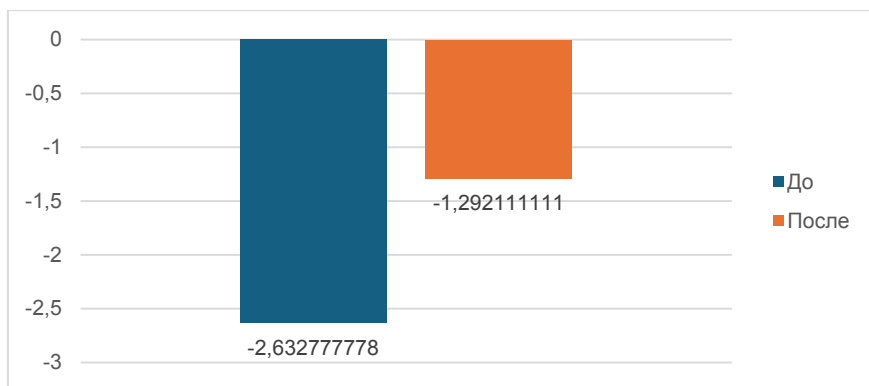


Рис. 4. Средние значения коэффициента выносливости до и после ипповенции по методике Э. Ландольта

Полученные данные свидетельствуют о незначительном снижении показателя выносливости. На рис. 5 представлены изменения показателя средней точности.

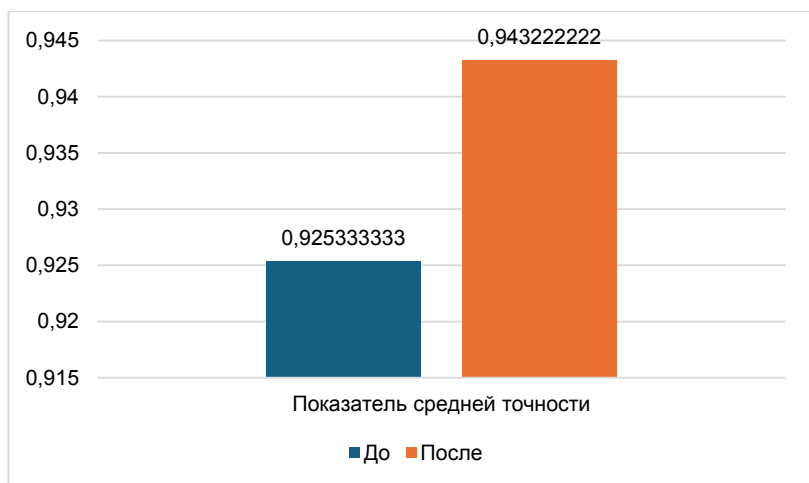


Рис. 5. Средние показатели точности до и после ипповенции по методике Э. Ландольта

Показатель средней точности определяет способность человека к безошибочному выполнению деятельности. Он косвенно характеризует дифференцированное торможение в центральной нервной системе. Показатели от 0,9 до 0,94 свидетельствуют об уровне точности выше среднего.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об увеличении среднего показателя точности после проведенной программы, что свидетельствует об улучшении качественных характеристик внимания.

На рис. 6 представлены изменения показателя коэффициента точности.

Коэффициент точности определяет способность человека к длительному поддержанию выявленного уровня точности без признаков утомления, снижающего безошибочность работы. Этот показатель характеризует выносливость человека с точки зрения поддержания безошибочности деятельности. Колебания точности в пределах 5 % не считаются значительными.

При этом, чем ниже показатель, тем меньше колебания внимания. Таким образом, мы можем наблюдать возрастание выносливости и способности допускать меньшее количество ошибок.

На рис. 7 представлены изменения показателя коэффициента надежности. Показатель надежности определяет вероятность поддержания заданной эффективности деятельности в течение необходимого времени. Чем меньше показатель, тем меньше амплитуда колебания продуктивности.

Полученные данные свидетельствуют о снижении амплитуды колебаний продуктивности, а значит увеличении надежности работоспособности.



Рис. 6. Средние значения коэффицента точности до и после ипповенции по методике Э. Ландольта

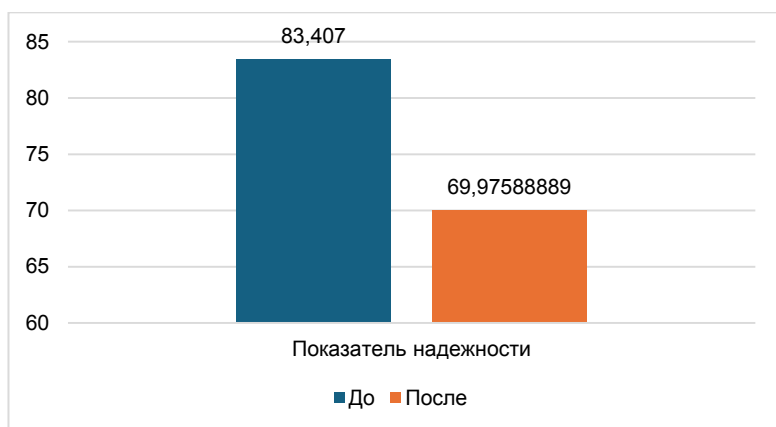


Рис. 7. Средние значения надежности до и после ипповенции по методике Э. Ландольта

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностики, полученные до и после программы терапии лошадьми, позволяет сделать вывод об увеличении таких показателей как скорость переработки информации, показателя средней продуктивности и показателя средней точности. При этом показатель надежности свидетельствует об устойчивости продуктивности в процессе выполнения теста.

Следующим этапом исследования стало проведение сравнительного анализа с использованием математического Т-критерия Вилкоксона, позволяющего установить статистически значимые различия в выраженности исследуемых показателей у участников до и после программы. Данные анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей психофизиологического состояния ЦНС по методике Э. Ландольта до и после ипповенции

Показатель	Средние результаты до программы	Средние результаты после программы	Значения Т-критерия	Уровень значимости
Скорость переработки информации	1,430111	1,552444	0	0,01
Показатели средней продуктивности	306,431	335,7648	1	0,01
Коэффициент выносливости	–2,63278	–1,29211	18	не значим
Показатель средней точности	0,925333	0,943222	15	не значим
Коэффициент точности	0,657556	0,565444	18	не значим
Надежность	83,407	69,97589	25	не значим

Представленные в таблице данные позволяют сделать вывод о статистически значимом различии в показателях скорости переработки информации и средней продуктивности центральной нервной системы.

Таким образом можно говорить о том, что в результате проведения программы психологического взаимодействия человека и лошади произошло значительное увеличение скорости протекания нервных процессов, которое положительно отражается на процессах анализа, принятия решения и способности выстраивать логические связи.

В качестве причин подобных изменений количественных показателей скорости протекания нервных процессов можно выделить следующие.

Выводы. Одним из главных преимуществ верховой езды является ее воздействие на организм в целом. Сидя на спине лошади и двигаясь вместе с лошастью, человек активно задействует вестибулярный аппарат и мышцы тела, особенно живота и спины. Это улучшает кровообращение и дыхательную систему, тренируя сердце и легкие. Дыхание становится более ровным, а сердце начинает работать слаженнее, что приводит к улучшению мозгового кровообращения и, как следствие, увеличению продуктивности центральной нервной системы.

Кроме того, как уже было описано выше, взаимодействие с лошастью требует внимания и наблюдательности, необходимости быстро выстраивать причинно-следственные связи и принимать решения, иногда предвосхищая события.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование позволяет сделать вывод о положительном влиянии взаимодействия с лошадью на психологическое состояние человека и высоком психокоррекционном потенциале ипповенции.

Во-первых, мы можем сделать вывод о адаптивности личности. О этом свидетельствуют следующие факты. Снижение показателей ригидности позволяет сделать вывод об увеличении гибкости в восприятии ситуации, способности принимать решения опираясь на требования окружающей среды и актуальности момента. Кроме того, снижение данного показателя способствует расширению ролевого диапазона, способности находить разнообразные подходы в решении проблем. Значительное увеличение скорости протекания нервных процессов, которое положительно отражается на процессах анализа, принятия решения и способности выстраивать логические связи.

Во-вторых, полученные результаты говорят о наличии тенденции к снижению личностной тревоги, повышению уровня осознанности и улучшению понимания происходящего, что положительно влияет на самооценку, самоотношения и уверенности в своих действиях

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о наличии объективных изменений, которые возникают в процессе психокоррекционного воздействия лошади на психику человека. Это происходит в первую очередь на уровне психофизиологических процессов, которые влекут за собой изменения на психологическом и поведенческом уровнях, способствуют улучшению адаптации к внешнему миру, процессов анализа информации и принятия решений и снижению тревоги.

Однако необходимо отметить, что небольшое количество респондентов не позволяет сделать окончательных выводов и требует дополнительно и углубленного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голокова К. В., Кельдасов Т. Д. Право на охрану здоровья и медицинскую помощь в Российской Федерации как естественное право человека // Global and regional research 2020. Т. 2, № 3.
2. Бурменко Т. А. К вопросу о содержании понятия «оздоровительный туризм» // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2016. № 1. С. 42–49. DOI: 10.17150/1993-3541.2016.26(1).42-49
3. Филиппова Е. К., Зимина Е. В. Анализ социально-психологической адаптации граждан пожилого возраста в стационарных учреждениях социального обслуживания // Global and regional research 2024. Т. 6, № 4.
4. Зазулина Е. В., Титова Е. Р. Влияние конного спорта на здоровье человека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-konnogo-sporta-na-zdorovie-cheloveka>
5. Хабарова О. Л. Влияние занятий верховой езды на физическое и психическое состояние человека // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы II Всерос. науч.-практ. Конф. Чебоксары, 26 окт. 2023 г. / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. Чебоксары : ИД «Среда», 2023. С. 245–247.
6. Трохова П.А., Голубина О.А. Влияние верховой езды на психологическое состояние человека и иппотерапия // Материалы XV Международной студенческой научной конференции

«Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2023/article/2018033554> (дата обращения: 25.05.2025).

7. Прудникова А. Д., Кузнецова Н. Ю. Роль лошади в современном мире // Юный ученый. 2022. № 9 (61). С. 39–42. URL: <https://moluch.ru/young/archive/61/3213/> (дата обращения: 12.01.2025).

8. Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice / eds.: Kopytin A., Rugh M. N. Y. : Routledge/Taylor & Francis Group, 2017.

9. Ипповенция как действенный практический метод психолого-педагогического воздействия в современном обществе / Р. С. Рабаданова, А. В. Новиков, М. К. Виноградова, Д. Н. Слабкая // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11, № 2А. С. 317–324. DOI: 10.34670/AR.2022.65.76.04

10. Старостин С. Д., Серова С. А. Ипповенция как метод улучшения психоэмоционального здоровья школьников младших классов // Юный ученый. 2022. № 6 (58). С. 129–133. URL: <https://moluch.ru/young/archive/58/3084/> (дата обращения: 06.01.2025).

11. Михайлова А. А., Зиннатова М. В. Роль верховой езды в изменении психоэмоционального состояния человека // Lurian Journal. 2022. № 3(4). С. 41–50. DOI: 10.15826/Lurian.2022.3.4.3

12. Лопухова О. Г., Газизов К. К. Психотерапия и обучение с участием лошади: теория, практика и связь с экопсихологией // Экопозис: экогуманитарные теория и практика. 2020. № 1(1). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=leudqiwkqj411539132&id=42896821>

13. Лопухова О. Г., Газизов К. К. Арт-терапевтические техники в психокоррекции и развитии личности с участием лошадей // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности : сб. материалов Первой всерос. науч.-практ. Конф. СПб. : Скифия-Принт, 2016а. С. 96–97.

14. Гизетдинова Г. Р. Возможности социально-психологического тренинга на основе общения с лошастью в развитии базового доверия и психологического благополучия личности // ЛОМОНОСОВ-2016 : материалы Междунар. молодеж. Науч. форума / отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. М. : МАКС Пресс, 2016. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2016/data/8499/uid113009_report.pdf

15. Christa Lesté-Lasserre Horse therapy benefits people with Alzheimer's disease // New scientist. 2024. Vol. 263, Iss. 3500. P. 16. [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(24\)01302-2](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(24)01302-2)

16. Unveiling directional physiological coupling in human-horse interactions / Alejandro Luis Callara, Chiara Scopa, Laura Contalbrigo, Antonio Lanatà, Enzo Pasquale Scilingo, Paolo Baragli, Alberto Greco // Iscience. 2024. Vol. 27, Iss. 9. Art. 110857. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110857>

17. The human ability to interpret affective states in horses' body language: The role of emotion recognition ability and previous experience with horses / Moritz Nicolai Braun, Alicia Müller-Klein, M. Roxanne Sopp, Tanja Michael, Ulrike Link-Dornerb, Johanna Lass-Hennemann // Applied Animal Behaviour Science. 2024. Vol. 271. Art. 106171. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2024.106171>

18. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. Пособие. СПб. : Речь, 2004. 389 с.

19. Собчик Л. Н. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. Боргес, 2007. 416 с.

20. Сысоев В. Н. Методика диагностики работоспособности: Тест Э. Ландольта : рук. по использованию. СПб. : Госстандарт России : Иматон, 1996. 29 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОНФЛИКТ» И «МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ»

Т. К. Мухина, Р. Ю. Юсупов

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Владимир, Россия
sumorok1701@gmail.com*

Конфликты – это неотъемлемая часть жизни общества. Наибольшее количество подходов к конфликту было разработано за рубежом: поведенческий (А. Бандура, А. Басс), социометрический (Дж. Морено, Г. Гурвич), интеракционистский (Т. Шибутани, Д. Шпигель), социотропный (У. Мак-Дугалл, С. Сигеле); этологический (К. Лоренц, Н. Тинберген); теории групповой динамики (Д. Креч, К. Левин); фрустрационно-агрессивный (Д. Доллард, Н. Миллер), психодинамический (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг).

Значительный вклад в развитие отечественной конфликтологии внёс В. С. Мерли, а также А. С. Звоницкая, А. В. Дмитриев, В. Н. Кудрявцев, В. М. Бехтерев, К. М. Тахтарев, Л. П. Карсавин и др.

Конфликт является предметом исследований различных научных областей, таких как юриспруденция, философия, социология, история, психология и т. д. Каждая из наук рассматривает конфликт в своем определенном контексте, относящимся непосредственно к объекту и предмету науки или косвенно затрагивающим другие научные области. В психологии конфликт рассматривается разными отраслями: юридическая психология, социальная психология, психология конфликта, судебная психология и др.

Специальная дисциплина, занимающаяся собственно изучением проблемы конфликта, способами его разрешения и регулирования называется конфликтологией. Иногда её отождествляют с понятием «психология конфликта».

Следует отметить, что в отечественной и западной литературе встречаются разные точки зрения на значение конфликта в жизни человека. Отечественные ученые считают, что конфликт скорее приносит вред, чем пользу, а западные ученые полагают, что конфликт является нормальным явлением в обществе и даже необходимым для его развития.

Отечественные ученые понимают конфликт скорее, как крайнюю форму проявления противоборства, влекущее за собой различные деструктивные последствия. По их мнению, конфликты разрушают сложившиеся взаимоотношения между людьми, ведут к нарушению эффективной коммуникации и делают группы более обособленными друг от друга. Конфликт угрожает людям словесным, физическим, сексуальным и т. п. насилием, что ставит под угрозу их благополучие.

Западные ученые воспринимают конфликт как закономерный и даже положительный феномен. Конфликт – это неизбежное явление, которое ра-

но или поздно должно случиться в каждой ячейке общества. Он поддерживает жизнь сообществ, преобразует их и выводит на качественно новый уровень. Конфликты случаются импульсом для продвижения общества вперед. К тому же, конфликты выводят нерешенные проблемы реальную плоскость, обнажают отношения людей и их противоречивые взгляды, которые они могли скрывать до этого момента. Конфликты могут быть источником нововведений и привести к другим условиям жизни. В конфликтных ситуациях, люди могут переоценить нынешние установки и ценности, как собственные, так и других, и сформировать новое отношение к какой-либо проблеме [3].

Один из самых известных российских конфликтологов А. Я. Анцупов определяет конфликт как наиболее существенный способ разрешения различных проблем. Он может возникнуть, если в процессе общения между людьми возникли какие-либо препятствия, например, различия в интересах, целях, взглядах, желаниях и т. д. По мнению А. Я. Анцупова, конфликт почти всегда сопровождается отрицательным эмоциональным тоном [1]. Похожего мнения придерживается Е. М. Басова, которая также определяет конфликт как столкновение общностей, различающихся по своим целям и тенденциям развития [5]. Профессор Ю. Г. Запрудский, который также понимает конфликт как столкновение расходящихся интересов, включает в понятие конфликта слово «скрытое состояние», скорее всего, подразумевая под этим то состояние, которое на данный момент не является явным, т. е. не «выходит наружу» [8].

Ученый Н. А. Косолапов понимает конфликт, как, то отношение между людьми, при котором одни участники могут достигать каких-либо целей с помощью ограничения или ущемления прав других участников. В этом понятии присутствует один из способов разрешения конфликта, предполагающий скорее не компромисс между субъектами конфликта, а их различные деструктивные в отношении соперников действия, направленные на «победу» над ними [11].

В. С. Семенов определяет внешние и внутренние факторы конфликтов. Конфликт может вызвать не только определенная реальная ситуация, но и разные характеры его участников. Также, конфликт провоцируют различия в поставленных целях и практические действия по их достижению [17].

Л. Г. Здравомыслов, в отличие от многих отечественных авторов, считает, что конфликт очень важен для развития общественной жизни [6].

Н. В. Гришина также рассматривает конфликт на почве несходства культурных особенностей [4].

В. Г. Казаков и К. К. Платонов указывают на то, что конфликт разрешается на фоне эмоциональных отношений [15].

В западных странах конфликтология как наука начала свое развитие раньше, чем в отечественной психологии. Одними из наиболее известных

западных ученых в области конфликтологии являются: Д. Бертон, Д. Галтунг, К. Боулинг, Л. Крисберг, Л. Козер, Р. Дарендорф, Т. Парсон.

По мнению Л. Козера, конфликт – это борьба за ценности и притязания на определенный статус, власть и ресурсы, когда её участники хотят нанести друг другу различный вред [13].

Л. Крисберг считает, что конфликт происходит тогда, когда стороны конфликта осознают, что имеют отличающиеся по своей сущности цели.

К. Боулдинг, определяет конфликт как ситуацию, когда стороны вступают в соперничество друг с другом и хотят занять то положение, которое несовместимо с тем, которое хочет занять другая сторона [3].

Спецификой понятия «межличностный конфликт» является то, что его отправной точкой становятся личности субъектов конфликта, затрагиваются различные индивидуальные особенности его участников [18]. В межличностном конфликте воспринимаемая ситуация должна быть значимой для конфликтующих и осознаваться ими как то, что необходимо преодолеть для налаживания отношений. Похожего мнения придерживается Н. И. Мусина, которая определяет конфликт как нарушение взаимодействия между человеком и его социальным окружением и требующее немедленного разрешения [12].

Исследователи А. П. Ковалев и В. В. Бойко рассматривают конфликт как деструктивную форму диалога, имеющую место на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях индивидов. В основе данного конфликта лежат межличностные отношения [14]. Н. А. Ковтун, в свою очередь, определяет межличностный конфликт только на эмоциональном и рациональном уровнях [10].

В. Г. Зазыкин и Е. М. Богданов подразделили три группы противоречий в межличностном конфликте. В первую группу входят неосознаваемые факторы (неосознаваемые потребности, мотивы, желания и т. д.). Вторая группа состоит из индивидуально-типологических и характерологических противоречий. Третья группа указывает на притязания личности и его жизненный опыт [2].

Г. Е. Григорьева считает, что по мере развития межличностных отношений среди людей, возрастает шанс возникновения межличностных конфликтов в них. Данная закономерность обуславливает необходимость в разрешении возникших противоречий между индивидами. Наличие отличающихся взглядов и интересов приводит к постепенному нарастанию эмоционального напряжения у субъектов, и для снятия этого напряжения им необходимо предпринять какие-либо практические действия [16]. Схожим образом определяет конфликт А. В. Дмитриев [7].

В трудах К. Левина межличностный конфликт описывается несколько иначе и определяется не просто как столкновение между личностями индивидов, а как конфликт между собственным «Я» и теми внешними силами, которые составляют препятствие для развития этого «Я» [9].

Таким образом, если само понятие «конфликт» понимается как противоборство соперников, возникающее как по объективным, так и по субъективным причинам, то «межличностный конфликт» является одним из видов конфликта и возникает именно на почве различий в личностных характеристиках его субъектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. 8-е изд. М. : Питер, 2023. 560 с.
2. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Зазыкин Психология личности в конфликте : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Питер, 2004. 224 с.
3. Боженко В. А. Определение понятия «конфликт» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2000. № 2. С. 143–147.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. 3-е изд. М. : Питер, 2021. 576 с.
5. Дмитриев А. В., Запрудский Ю. Г., Казимирчук В. П. Основы конфликтологии : учеб. пособие. М. : МГУ, 2012. 526 с.
6. Дмитриев А. В., Кудрявцев В. Н. Введение в общую теорию конфликтов. 2-е изд. М. : Собрание. 157 с.
7. Дмитриев А. В. Конфликтология : учебник. 4-е изд., перераб. М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2019. 336 с.
8. Запрудский Ю. Г. Социальный конфликт (политологический анализ) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 1992. 41 с.
9. Канунников Р. И. Феномен межличностного конфликта в психолого-педагогической литературе // Научный аспект. 2024. Т. 29, № 4. С. 3789–3794.
10. Ковтун Н. А. Психология межличностных конфликтов в научной литературе // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 7. С. 35–37.
11. Косолапов Н. А. Конфликты постсоветского пространства: проблемы дефиниции и типологии // Мировая экономика и международные отношения. 1995. № 12. С. 35–47.
12. Мусина Н. И. Модель формирования готовности будущего специалиста МВД России к межличностному общению в образовательном процессе вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12(68). С. 211–216.
13. Насурова З. А. Понятие конфликта в психологии // Вестник Медицинского института. 2023. № 1(23). С. 99–104.
14. Передня М. И. Социально-психологические особенности межличностных конфликтов и их учет в управленческой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 12. С. 97–100.
15. Платонов К. К., Казаков В. Г. Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии // Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения / ред. Е. В. Шорохова. М. : Наука, 1979. С. 25–41.
16. Почекаева И. С., Заркова А. А. Специфика межличностных конфликтов внутри педагогических коллективов // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 289–294.
17. Семенов В. С. Россия в сети конфликтности: между взрывом и согласием // Социологические исследования. 1993. № 7. С. 73–76.
18. Файзиев Д. У. Межличностный конфликт на предприятии: понятие и основные характеристики // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2015. № 6–2. С. 175.

СМИ КАК ТРИГГЕРЫ ПОКУПАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ

А. И. Нефеденок, Н. О. Олейник

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Херсон, Россия

alina.nefedenok@yandex.ru

Динамичный ландшафт медиапотребления изменил то, как потребители воспринимают информацию и взаимодействуют с ней, оказав существенное влияние на процессы принятия ими решений. Средства массовой информации, как в их традиционных формах, таких как газеты, телевидение и радио, так и современные цифровые платформы, такие как социальные сети, потоковые сервисы и мобильные приложения, служат важнейшей точкой соприкосновения между предприятиями и их целевой аудиторией. Это взаимодействие подчеркивает важность понимания отношения потребителей к СМИ, поскольку это отношение напрямую влияет на то, как люди взаимодействуют с контентом и, следовательно, на их покупательское поведение. Отношение потребителей к средствам массовой информации включает в себя различные точки зрения, такие как вовлеченность, полезность, доверие и достоверность. Такое отношение часто определяет эффективность СМИ как инструмента коммуникации и маркетинга [1; 3].

Э. Кац и соавторы (1974) в своей основополагающей работе по использованию и теории вознаграждений утверждают, что потребление медиа – это не пассивный, а скорее активный процесс, при котором люди выбирают определенные медиа-каналы для удовлетворения определенных потребностей. Они заявляют, что пользователи СМИ являются активными участниками, выбирающими конкретные медиа для удовлетворения различных потребностей, таких как информация, развлечения или социальные связи. Эта теория подчеркивает взаимосвязь между медиаконтентом и ожиданиями потребителей, предполагая, что позитивное отношение к медиа повышает вовлеченность и восприимчивость пользователей [2].

В цифровую эпоху на отношение к средствам массовой информации все большее влияние оказывают персонализация и интерактивность. Согласно исследованию, проведенному E. Bolat с соавторами, цифровые медиаплатформы, которые предлагают индивидуальный опыт, способствуют более высокому уровню доверия и удовлетворенности среди потребителей. Исследователи отмечают, что потребители воспринимают персонализированный контент как более актуальный и привлекательный, что положительно влияет на их отношение к платформе. Это наблюдение подчеркивает необходимость для предприятий внедрять стратегии, основанные на данных, которые согласуются с предпочтениями и поведением потребителей. Кроме того, доверие к источникам СМИ играет ключевую роль в формировании отношения потребителей [3].

В исследовании А. Appelman, и S. S. Sundar подчеркивается, что доверие к медиаканалу существенно влияет на то, как воспринимается информация и как на нее воздействуют. Авторы утверждают, что воспринимаемое доверие является решающим фактором, определяющим эффективность средств массовой информации, поскольку оно напрямую влияет на принятие и воздействие передаваемого сообщения. Таким образом, отношение потребителей зависит не только от качества контента, но и от воспринимаемой надежности и аутентичности медиаисточника [3].

Медиапривычки, определяемые как модели потребления медиа, являются важнейшим фактором, влияющим на поведение потребителей. Эти привычки включают частоту, продолжительность и тип использования медиа, а также конкретные каналы и платформы, которые предпочитают потребители. Медиапривычки значительно изменились с появлением цифровых технологий, что привело к более фрагментированному, но персонализированному ландшафту потребления [1; 3]. Влияние социальных сетей на поиск продукта и принятие решений о покупке является одним из наиболее значительных последствий медийных привычек для поведения потребителей. По словам R. G. Duffett, интерактивный и предполагающий участие характер социальных сетей создает более привлекательную среду для потребителей, что напрямую усиливает их намерения совершить покупку: платформы социальных сетей позволяют потребителям взаимодействовать с брендами, получать доступ к экспертным отзывам и получать индивидуальную рекламу, и все это способствует принятию обоснованного и уверенного решения о покупке [3].

Кроме того, привычное использование мобильных устройств усилило влияние средств массовой информации на покупательское поведение. Отчет Statista за 2022 г. показывает, что более 70 % потребителей используют свои смартфоны для изучения продукта перед совершением покупки. Такое поведение подчеркивает важность оптимизации медиаконтента для мобильных платформ в соответствии с ожиданиями и предпочтениями потребителей [3].

Потоковые сервисы и контент по запросу также изменили медиапривычки, особенно среди более молодой демографии. Переход от запланированных программ к доступу по запросу дал потребителям больший контроль над потреблением медиафайлов, что привело к более обдуманному и целенаправленному поведению. Исследование, проведенное Nielsen в 2020 г., показало, что потребители, которые взаимодействуют с медиа по запросу, с большей вероятностью будут реагировать на рекламу, соответствующую их интересам и привычкам просмотра. Этот вывод подчеркивает важность понимания привычек СМИ для разработки эффективных рекламных стратегий [3].

Изучение отношения потребителей к СМИ и понимание влияния медиа-привычек на покупательское поведение имеют решающее значение для разработки эффективных маркетинговых стратегий. Позитивное отношение

к средствам массовой информации повышает вовлеченность и восприимчивость, в то время как привычные модели потребления средств массовой информации дают ценную информацию о потребительских предпочтениях и процессах принятия решений. Как продемонстрировали Э. Кац с соавторами и другие ученые, взаимосвязь между медиа-контентом, доверием и поведением пользователей имеет центральное значение для понимания действий потребителей и влияния на них. Компании могут успешно разбираться в тонкостях современной медиа-экосистемы и поддерживать долгосрочный успех в индустрии, используя эти знания [2].

М. Bakır с соавторами исследованы факторы, влияющие на отношение потребителей к рекламе в социальных сетях в авиационном секторе Турции. Используя модель ценности рекламы Дюкоффе, исследование определяет информативность, зрелищность и достоверность как положительные факторы, влияющие на ценность рекламы, что, в свою очередь, улучшает отношение потребителей. Интересно, что раздражение не оказало существенного влияния. Полученные данные свидетельствуют о том, что авиакомпаниям следует сосредоточиться на создании информативного, развлекательного и заслуживающего доверия контента в социальных сетях, чтобы положительно влиять на восприятие потребителей [3].

В отчете Statista за 2022 г. анализируется отношение потребителей США к различным формам СМИ. Исследование показывает, что 71 % «суперпользователей» любят рекомендовать другим технологические и медийные продукты/услуги, что указывает на высокий уровень вовлеченности и влияния в этой группе. Полученные данные подчеркивают важность ориентации на суперпользователей в маркетинговых стратегиях для усиления продвижения из уст в уста [3].

Т. Т. Н. Nguyen и Т. Т. Nguyen исследовали, как правительство Вьетнама использовало средства массовой информации для формирования потребительского поведения в пользу отечественных товаров посредством национальной кампании. Привлекая внимание общественности и используя каналы массовой информации, кампания эффективно повлияла на отношение потребителей, что привело к росту предпочтения вьетнамских товаров. Исследование подчеркивает силу СМИ в стимулировании потребительского национализма и поддержке местной промышленности [3].

Y. Q. Zhu и H. G. Chen используют модель «познание – влияние – возбуждение» (CAC) для исследования отношения пользователей к цифровым медиа. Полученные данные показывают, что когнитивные факторы (например, воспринимаемая полезность), аффективные реакции (например, удовольствие) и позитивные намерения (например, продолжение использования) существенно влияют на общее отношение. Исследование предполагает, что улучшение пользовательского опыта в этих областях может положительно повлиять на взаимодействие потребителей с цифровыми медиаплатформами [3].

S. Quach, и P. Thaichon проанализировали влияние маркетинга в социальных сетях на поведение потребителей в секторе розничной торговли модной одеждой. Используя смешанный методический подход, исследование показало, что маркетинг в социальных сетях существенно влияет на узнаваемость бренда, вовлеченность и решения о покупке. Авторы рекомендуют модным ритейлерам инвестировать в надежные стратегии в социальных сетях для улучшения взаимодействия с потребителями и стимулирования продаж [3].

I. Efendioğlu с соавторами исследовали, как демонстративное потребление, отображаемое на платформах социальных сетей, влияет на покупательские намерения пользователей. В исследовании делается вывод, что знакомство с роскошным образом жизни и товарами в социальных сетях увеличивает желание зрителей приобретать аналогичные товары, движимое стремлением к социальному статусу и признанию. Результат показывает роль социальных сетей в формировании желаний и поведения потребителей [3].

M. Ott, и J. Kim применили модель вероятности детализации (ELM) для оценки того, как интерактивность и авторитет источника в рекламе в социальных сетях влияют на отношение потребителей. Полученные данные свидетельствуют о том, что высокая интерактивность повышает воспринимаемую информативность, приводя к позитивному отношению и усилению намерений совершить покупку, особенно когда источник является авторитетным. Исследование подразумевает, что маркетологи должны сосредоточиться на создании интерактивного и заслуживающего доверия контента для эффективного привлечения потребителей [3].

R. K. Srivastava исследовал влияние использования знаменитостей в рекламе на покупательское поведение образованных работающих потребителей. Исследование показало, что, хотя поддержка знаменитостей сама по себе не оказывает существенного влияния на решения о покупке, воспринимаемая приемлемость знаменитости и доверие к ней могут повысить эффективность рекламы. Маркетологам рекомендуется тщательно отбирать индоссантов, которые хорошо соответствуют продукту и целевой аудитории [3].

В исследовании S. Singh был сделан вывод, что большинство респондентов в целом положительно относились к рекламе. Фактически, большинство респондентов также придерживались мнения, что реклама является источником информации и полезна для обновления знаний о продуктах и выявления продуктов, соответствующих их интересам, однако были некоторые респонденты, которые считали рекламу скорее манипулятивной, чем информативной. Следовательно, существует острая необходимость в большей прозрачности современной рекламы [3].

Таким образом, изучение отношения потребителей к средствам массовой информации и медиа-привычек является ключевым фактором для разработки эффективных маркетинговых стратегий. Современный динамичный ландшафт медиапотребления, охватывающий как традиционные, так и циф-

ровые платформы, значительно влияет на процесс принятия решений потребителями. Отношение потребителей к СМИ определяется множеством факторов, включая вовлеченность, полезность, доверие и достоверность контента. Положительное отношение повышает вовлеченность и восприимчивость пользователей. Медиапривычки, такие как использование мобильных устройств, взаимодействие с потоковыми сервисами и активность в социальных сетях, оказывают значительное влияние на покупательское поведение. Эти привычки предоставляют ценные данные о предпочтениях и процессах принятия решений потребителей. Компании, которые понимают существующие тенденции и адаптируются к меняющимся медиа-привычкам потребителей, могут успешно развивать долгосрочные маркетинговые стратегии и обеспечивать устойчивый успех в современной медиа-экосистеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьева М. В. Блогосфера как новый канал массовой коммуникации: роль инфлюэнсеров и их влияние на общественное мнение // *Universum: Психология и образование*. 2024. № 10 (124). С. 48–57. EDN LXHXPV
2. Katz E., Blumler J. G., Gurevitch M. Uses and gratifications research // *The Public Opinion Quarterly*. 1974. Vol. 37, N 4. P. 509–523. <https://doi.org/10.1086/268109>
3. Singh S. Consumer perception and media influence: an exploration of trust, engagement, and changing preferences // *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*. 2024. Vol. 5, N 4. P. 951–967. DOI: 10.29121/shodhkosh.v5.i4.2024.3500

НЕРЕШИТЕЛЬНОЕ МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В УСЛОВИЯХ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО КРИЗИСА

А. В. Никифорова

*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург, Россия
missanastasia2018@mail.ru*

Демографический спад [1], проблемы возрастной идентичности современных женщин [8], а также распространение феномена добровольной бездетности легли в основу актуальности нашего исследования. Материнство в научных исследованиях и в общественном сознании чаще всего рассматривается в контексте бинарных конструкторов: «хорошая мать» – «плохая мать», «женщина, которая хочет иметь детей» – «женщина, которая не хочет иметь детей», «женщина с детьми» – «бездетная женщина» и т. д. Тем не менее существование таких феноменов как «девиантное материнство», «детные чайд-фри» и т. д. открывают поле для дискуссии в сфере возможного переосмысления классификации материнства. В отечественных исследованиях нет понятия «нерешительное материнство», в зарубежных исследованиях данный термин встречается в работах О. Донат с коллегами, под которым

авторы понимают женщин, не определившихся в вопросе желания иметь детей [9]. Альтернативный термин, отражающий данный феномен, – «колеблющиеся» был предложен А. Нанди [11], а Л. Дж. Мартин предложил называть их «дебатирующие» [10].

Также следует отметить, что до настоящего времени «нерешительные матери» в исследованиях либо входили в категорию «бездетных женщин», либо были включены в группы женщин, не желающих иметь детей [12]. Таким образом, не была исследована специфика группы женщин, не определившихся в вопросе материнства, а также не были проанализированы возможные причины отказа от деторождения, либо же откладывания.

Данные положения легли в основу нашего исследования. Мы предполагаем, что «нерешительные матери» будут отличаться по ряду социально-психологических характеристик от добровольно бездетных женщин.

Мы решили сравнить данные группы по нескольким характеристикам: 1) уровень выраженности семейных дисфункций и 2) морально-мировоззренческие ориентиры, куда мы включили моральные основания и социальные аксиомы.

Есть исследования, доказывающие, что проблемы в детско-родительских отношениях могут оказывать влияние на формирование деструктивных репродуктивных стратегий [2]. Отметим, что в существующих работах добровольно бездетные женщины преимущественно сравнивались по данному показателю с женщинами, желающими иметь детей, но не соотносились с женщинами, имеющими другие родительские статусы [5]. В нашем исследовании была использована методика «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой и С. В. Воликовой.

Также согласно ряду исследований существует связь между ценностями и репродуктивными стратегиями, например, А. Ю. Кочепасова отмечает, что современный человек готов отказаться от сексуальных отношений, рождения детей в пользу «жизни для себя» [4]. Были обнаружены работы, в которых изучаются ценности добровольно бездетных женщин [3;7], но, как и в случае с семейными дисфункциями, они также преимущественно сравнивались с женщинами, желающими иметь детей; исследований же, направленных на рассмотрение моральных оснований и социальных аксиом в данном контексте нами обнаружено не было. В нашем исследовании были использованы 1) «Опросник моральных оснований» (Дж. Грэхем с коллегами), адаптация О. А. Сычев с коллегами и 2) «Опросник социальных аксиом» (ОСА-31) (М. Бонд, К. Леунг), адаптация А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева.

В исследовании приняли участие 226 чел., из них 103 респондента – «нерешительные матери», 123 респондента – «добровольно бездетные женщины». Под «нерешительными матерями» в нашей работе понимаются женщины, заявившие о своем нежелании иметь детей, но отметившие возможность изменения своей позиции и не идентифицирующие себя с группой «добровольно бездетные», под добровольно же бездетными женщинами

понимаются женщины, также заявившие о своем нежелании иметь детей, отметившие неизменность своей позиции и идентифицирующие себя с данной социальной группой. Все исследуемые на момент опроса были совершеннолетними, детей не имели.

Расчет первичных описательных статистик показал нормальность распределения, поэтому нами был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

1. Результаты анализа уровня выраженности семейных дисфункций. У добровольно бездетных женщин средний балл по шкале «элиминирование эмоций» выше, чем у «нерешительных матерей» ($p \leq 0,01$). Таким образом, женщины первой группы чаще сталкивались с запретом на выражение эмоций (преимущественно негативных) по сравнению с женщинами другой группы.

Больше статистически значимых различий обнаружено не было.

2. Результаты анализа морально-мировоззренческих ориентиров. По методике, направленной на изучение моральных оснований, статистически значимые различия получились по шкалам «забота» ($p \leq 0,01$), «справедливость» ($p \leq 0,02$) и «лояльность группе» ($p \leq 0,00$). По всем характеристикам средний балл у «нерешительных матерей» выше. Таким образом, женщинам второй группы свойственно сильнее проявлять заботу о благополучии других людей, относиться непредвзято к окружающим и защищать свою группу от предательства.

По методике, направленной на изучение социальных аксиом, статистически значимые различия получились по шкалам «религиозность» ($p \leq 0,00$) и «социальная сложность» ($p \leq 0,00$). У «нерешительных матерей» выше средний балл по уровню выраженности религиозности, но ниже по социальной сложности. Добровольно бездетные женщины преимущественно являются атеистами [6], именно этим, на наш взгляд, можно объяснить данные различия. Более высокий балл по «социальной сложности» у женщин, принявших решение навсегда оставаться бездетными, можно объяснить их более четко сформулированной позицией относительно своего мировосприятия, ориентацией на индивидуальный выбор и более критическим отношением к социальным нормам по сравнению с «нерешительными матерями», которые чаще допускают отсутствие абсолютных правил. На наш взгляд, данное положение подчеркивает неоднозначность «нерешительных матерей» по жизненно важным для себя вопросам.

Больше статистически значимых различий обнаружено не было.

Обсудим полученные результаты. Практически не было получено различий по характеристикам, отражающим семейные дисфункции (за исключением запрета на выражение эмоций), на наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что женщины обеих групп воспитывались в похожих с психологической точки зрения семьях. Тем не менее данные выводы требуют дальнейших исследований, например, сравнения с женщинами, желающими или уже имеющими детей.

Добровольно бездетные женщины четче в своих убеждениях относительно восприятия окружающего мира, но, по сравнению с «нерешительными матерями» меньше склонны проявлять заботу и защищать интересы своей группы.

Таким образом, вопрос к критериям выборки исследования по вопросу материнства является действительно важным и требует осторожности со стороны ученого. Так как материнство является переходным состоянием, на наш взгляд, необходимо уделить особо пристальное внимание не только женщинам, отказывающимся от рождения детей, но и тем, кто по ряду причин этот переход не осуществляет. Опасность срединного положения женщин, не определившихся в вопросе материнства, отражается в возможном кризисе идентичности, так как для современных женщин и общества материнство по-прежнему является важной социальной ролью. Тем не менее из-за отсутствия отечественных исследований «нерешительного материнства» и ограниченности применения зарубежных исследований наши выводы являются, скорее, вектором для дальнейшего изучения. Мы считаем целесообразным разрабатывать терапевтические программы по работе с женщинами по вопросам материнства, так как предполагаем, что «нерешительные матери» благодаря работе со специалистом могут скорректировать свою репродуктивную стратегию в сторону детности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донской Д. А., Ужакова М. В. Анализ демографической ситуации в Российской Федерации. Прогноз на 2024–2026 гг. // ЭФО: Экономика. Финансы. Общество. 2024. № 4(12). С. 51–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-demograficheskoy-situatsii-v-rossiyskoy-federatsii-prognoz-na-2024-2026-gg> (дата обращения: 02.03.2025).
2. Захарова Е. И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 1. С. 44–49.
3. Земзюлина Н. А., Северинова А. В. Мотивационно-ценностные установки людей с позицией чайлдфри в юношеском возрасте // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8, № 2 (29). С. 216–223. <https://doi.org/10.23888/humJ20202216-224>
4. Кочepasова А. Ю. Ценностно-нормативные установки как основание репродуктивных стратегий // Национальная ассоциация ученых. 2020. № 58. С. 4–6.
5. Никифорова А. В. Обзор отечественных и зарубежных психологических исследований женщин, добровольно отказывающихся от рождения детей // Психология человека в образовании. 2024. Т. 6, № 4. С. 444–461.
6. Салыхиева Л. М., Савельева Ж. В. Добровольная бездетность в российском обществе и медиа: конструирование социальной проблемы чайлдфри // Научный Татарстан. 2018. № 4. С. 46–61. URL: <https://tatarica.org/application/files/5616/4319/7557/Salyahieva.pdf> (дата обращения: 05.12.2024).
7. Ушакова В. Р. Ценность семьи и родительства у молодежи с разными моделями репродуктивного поведения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20. № 3. С. 322–328. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-322-328>
8. Филиппова Г. Г. Репродуктивный компонент возрастной идентичности и феномен «отложенного материнства» // Медицинская психология в России : сет. Науч. журн. 2023. Т. 15, № 2. С. 1–2. URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2023_2_79/nomer02.php (дата обращения: 05.12.2024).

9. Donath O., Berkovitch N., Segal-Engelchin D. "I Kind of Want to Want": Women Who Are Undecided About Becoming Mothers // Psychol. 2022. Vol. 13. P. 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848384>
10. Lauren J. M. Delaying, debating and declining motherhood // Culture, Health and Sexuality. 2021. Vol. 23, N 8. P. 1034–1049. <https://doi.org/10.1080/13691058.2020.1755452>
11. Nandy A. Motherhood and Choice. Uncommon Mothers, Childfree Women. Delhi : Zubaan, 2017. 395 p.
12. Neal J. W., Neal Z. P. Prevalence and characteristics of childfree adults in Michigan (USA) // PloS ONE. 2021. Vol. 16, N 6. P. 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252528>

К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВЫХ СОБЫТИЯХ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ РОССИЯН

Н. В. Ракчинская, Н. В. Храповицкая

*Ордена Трудового Красного Знамени
ФГБОУ ВО «Московский технический университет связи и информатики»
Москва, Россия
n.v.pakchinskaya@mtuci.ru*

Массовая культура является эффективным «проводником» идей, концепций и взглядов и одним из факторов, способных оказать влияние на такой феномен, как память группы о прошлом.

Коллективная память не имеет однозначно признанного определения и представлена набором концепций и подходов, функционирующих в междисциплинарном поле исследований. Коллективная память может относиться к относительно статичной совокупности общих знаний, к воспоминаниям, которые характеризуют группу, а также и к процессу борьбы за то, как следует помнить прошлое [4]. За прошлое можно бороться, его можно прорабатывать [1] и его можно «подсаживать», о чём свидетельствуют данные по имплантации памяти. В одном из исследований было подсчитано, что имплантация памяти была успешной примерно у 30 % участников таких исследований [5]. Все это показывает динамический характер коллективных воспоминаний.

В исследовании, проведённом международным коллективом авторов и посвящённом коллективным воспоминаниям одиннадцати стран о Второй мировой войне, учёные пришли к выводу, что спустя несколько десятилетий был достигнут консенсус между представителями 10 из 11 стран, принимавших участие в исследовании. Но, как отмечают авторы, один из факторов достижения такого консенсуса связан с тем, что США получили возможность оказывать влияние на Азию и Европу сразу после окончания Второй мировой войны. Частое освещение в средствах массовой информации, кино и литературе западной точки зрения и поддержка этого взгляда приводит к его доминированию и достижению мнемонической конвергенции. В исследовании представители только трёх стран включили в список ключе-

вых событий уникальные события, т. е. такие, которые не упоминались представителями других стран. Англия и Франция указали по одному событию, соответственно это были «Битва за Британию» и обращение Шарля де Голля от 18 июня 1940 г. Представители российской выборки указали шесть уникальных событий. Российские участники этого исследования продемонстрировали наивысшую степень мнемонического совпадения и сплочённости в своей группе [2].

Таким образом, коллективная память может служить показателем сплочённости группы, изучая особенности конструирования коллективной памяти можно понять психологию группы и динамику происходящих в ней изменений.

Оставив понимание ключевого события как события, упомянутого более чем в 50 % анкет, мы расширили методологию выше приведённого исследования и попытались понять, какие исторические события являются ключевыми для россиян на протяжении XX в. В исследовании принимали участие только граждане России.

В рамках поискового этапа было проведено исследование на базе МТУСИ, респондентами выступали студенты и члены их семей. При проведении исследования использовался метод аудиторного анкетирования при опросе студенческих групп и метод индивидуального анкетирования при опросе членов их семей. Выборка составила 87 чел., из них 42 мужчины и 45 женщин. Высшее образование – 49 чел., неоконченное высшее – 38 чел.

Респондентам было предложено заполнить линию времени с 1900 г. всеми событиями, которые они смогут вспомнить. Общее число упомянутых событий за минусом автобиографических составило 201. В дальнейшем анализировались только исторические события, частота упоминания которых составила более 10 %.

Анализ данных, представленных на рис. 1, показывает, что ключевыми событиями в первой половине XX в. являются: Первая мировая война – 57,5 %; Октябрьская революция – 72,4 %; Вторая мировая война – 54,0 %; начало Великой Отечественной войны (ВОВ) – 67,8 %; Победа СССР над Германией в ВОВ – 56,3 %.

Военные события периода 1941–1945 гг. у большинства респондентов разделены на несколько отдельных событий, и если принять этот период как единое событие, то Великая Отечественная война упоминается в 95 % анкет респондентов.

Коллективная память о событиях первой половины XX в. строится вокруг военно-революционных событий, экономические события относительно слабо представлены – коллективизация и индустриализация получили по 10,3 % соответственно. Низкая частота упоминаний у таких событий, как смерть политических лидеров: расстрел царской семьи – 10,3 %; смерть Ленина – 11,5 %. Полностью вытесненными остаются научно-культурные события, техногенные и природные катастрофы.

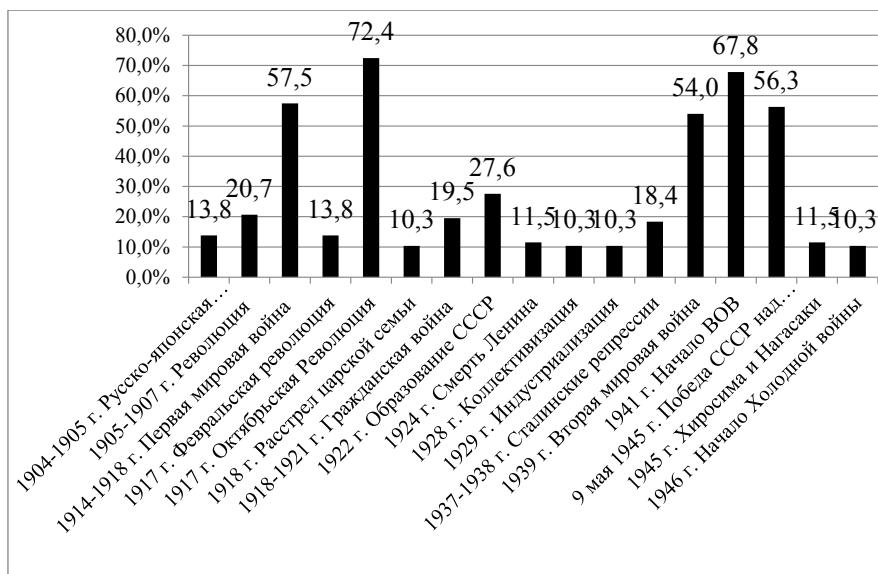


Рис. 1. Частота упоминания исторических событий первой половины XX в., %

Анализируя данные, представленные на рис. 2, можно заметить, что более спокойная вторая половина XX в. позволяет россиянам в основу конструирования коллективной памяти заложить социально-политический и культурно-научный фундамент.

Ключевыми событиями во второй половине XX в. являются: полёт Ю. Гагарина в космос – 67,8 % и распад СССР – 81,6 %.

Редко упоминаемыми остаются экономические события. Дефолт 1998 г. и экономический кризис 2008 г. упоминаются менее чем в 15 % анкет. Возможными причинами могут быть сложность протекания экономических процессов, их комплексность и протяжённость по времени, накопительный эффект и отсрочка результата экономических реформ во времени.

Коллективная память является неотъемлемой характеристикой социальной группы и не равна исторической памяти как совокупности институционально заданных трактовок исторических событий [3], которая более равномерно представляет историю развития государства. В отличие от исторической памяти коллективная память является более фрагментарной, более значимые события вытесняют менее значимые. В коллективной памяти могут выпадать не только отдельные события, но и целые периоды, в том случае если они не являются значимыми для актуальных потребностей группы.

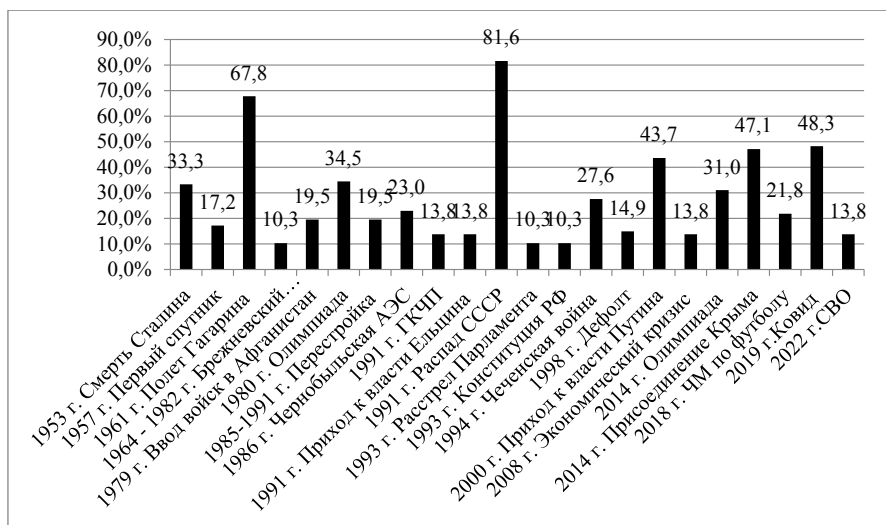


Рис. 2. Частота упоминания исторических событий второй половины XX в., %

Обобщая полученные данные, можно отметить, что наиболее редко упоминаются экономические события и смерть политических лидеров. Ключевыми событиями для формирования коллективной памяти являются военные и революционные события, в то время как наука и культура включаются в конструирование коллективной памяти в более спокойные периоды времени.

На уровне всей выборки видно, что во второй половине XX в. количество указываемых событий становится больше и вторая половина XX в. менее фрагментарна. Это может быть связано с тем, что первая половина XX в. была сконструирована в коллективной памяти в основном по учебникам, произведениям культуры и СМИ, а вторая половина XX в. более насыщена событиями, свидетелями, а порой и участниками которых были респонденты.

ЛИТЕРАТУРА

- Адорно Т. Что значит «проработка прошлого» // Неприкосновенный запас. 2005. № 2. URL: <http://magazines.gorky.media/nz/2005/2/chtto-znachit-prorabotka-proshlogo.html?ysclid=m7pxjugg9y216866247> (дата обращения: 01.02.2025).
- Коллективная память о Второй мировой войне в 11 странах: сходства и различия восприятия важнейших событий / М. Абель, Ш. Уманат, Б. Фэйрфилд, М. Таканаши, Х. Л. Редигер, Д. В. Верч // Историческая экспертиза. 2020. № 2(23). С. 19–42.
- Емельянова, Т. П. Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход: монография. М.: Ин-т психологии РАН, 2019. С. 299.

4. Дудай Я. Память от А до Я: ключевые слова, концепции и не только. Изд-во Оксфорд. Ун-та, 2002. URL: <https://academic.oup.com/book/52905> (дата обращения: 01.02.2025).
5. True photographs and false memories / D. S. Lindsay, L. Hagen, J. D. Read, K. A. Wade, M. Garry // Psychological Science. 2004. Vol. 15. P. 149–154. PMID: 15016285. \

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

О. В. Синёва, Ю. А. Соловьёва

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
igel-1986@yandex.ru*

В настоящее время при трудоустройстве все больше и больше возрастают требования к наличию навыков как устной, так и письменной коммуникации среди выпускников средних профессиональных образовательных учреждений. Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования декларирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника, которая заключается в готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку и т. д. Грамотная коммуникация является основополагающей в успешности не только во время обучения, но и во всей последующей профессиональной деятельности человека. Поэтому становится важным закладывать ее основу и проводить работу по развитию коммуникативной компетентности у подростков еще на этапе профессионального обучения. Кроме того, с низким уровнем коммуникативной компетентности подростка напрямую связаны и его психологические проблемы: неумение совладать с проявлениями агрессии, низкий уровень эмпатии, недостаточность общительности, а также его благополучие в целом (социального, психического, соматического), что делает данную проблему еще более актуальной.

Феномен коммуникативной компетентности рассматривали как отечественные (Г. М. Андреева, В. В. Бойко, А. А. Бодалёв, Я. Л. Газман, В. И. Жуков, С. Л. Петровская, Т. В. Прохорова, М. М. Кашапов, Н. Н. Обозов, М. В. Шинкорук), так и зарубежные (Данцигер, Дж. Уаймен и Ю. Хабермас) и многие другие исследователи в области психологии и педагогики. Немаловажным является тот факт, что большинство исследователей (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Е. Ф. Рыбалко, К. М. Гуревич, Г. С. Никифоров, А. А. Смирнов, и др.) выделяют подростковый возраст в качестве наиболее сензитивного для формирования коммуникативной компетентности [1]. Под коммуникативной компетентностью Л. А. Петровская [6] и другие авторы понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Стоит отметить, что у зарубежных ис-

следователей данный термин в основном рассматривается как часть более широкого образования. Так, Дж. Уаймен и Ю. Хабермас в своих научных работах характеризуют различные аспекты компетентности в целом – социальную, эмоциональную, перцептивную [8; 9]. Говоря о структуре феномена, следует отметить, что она имеет многозначную интерпретацию. Я. Л. Коломинский, С. В. Петрушин, И. Н. Зотова, Г. О. Галич, Е. М. Алифанова, Т. Е. Наливайко, М. В. Шинкорук, Е. В. Филатова и т. д.) при выборе структурных элементов делают акцент на: когнитивном, поведенческом, эмоциональном (аффективном) компонентах, а также включают мотивационный, личностный (ценностно-смысловой) (Г. О. Галич, Т. Е. Наливайко, М. В. Шинкорук) [3], индивидуально-личностный, общекультурный (К. Э. Гончарова) [2] компоненты.

Эмпирическое исследование особенностей коммуникативной компетентности у старших подростков проводилось в январе – феврале 2025 г. на базе Медицинского колледжа железнодорожного транспорта Иркутского государственного университета путей сообщения. Выборку составили 68 студентов, в возрасте от 16 до 18 лет, обучающихся по направлению «сестринское дело» и «лечебное дело». В диагностический комплекс вошли: методика «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского [5], методика диагностики эмпатии по А. Мегрэбьяну и Н. Эпштейну [4], методика диагностики коммуникативного контроля по М. Шнайдеру, методика определения интегральных форм коммуникативной агрессивности (В. В. Бойко) [7]. Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась с использованием коэффициента линейной корреляции r Пирсона.

На рис. 1 представлены показатели коммуникативной агрессивности по В. В. Бойко.

Таким образом, мы видим, что у 59 % студентов, был выявлен низкий уровень коммуникативной агрессии. Такие показатели говорят о миролюбивости и не конфликтности личности, возможны сложности в отстаивании своей точки зрения или социальной позиции. Также такой результат может свидетельствовать о неискренности ответов респондента, о его стремлении соответствовать социальной норме.

Средний уровень коммуникативной агрессии выявлен у 22 % опрошенных. Такой уровень обычно выражается в спонтанности, некоторой анонимности и слабой способности к торможению. Считается, что оптимальные показатели агрессивности на среднем уровне способствуют проявлениям конструктивной или «полезной» агрессии, которая помогает оберегать границы своего «я» в ситуациях общения.

Повышенный уровень коммуникативной агрессии, был выявлен у 6 % студентов. К атрибутам, характерным для среднего уровня, обычно добавляются показатели расплаты, провокации. Некоторые проявления повышенного уровня коммуникативной агрессии: капризность, вспыльчивость, демонстративный отказ от выполнения каких-либо действий, провоцирова-

ние агрессии у окружающих. Люди с повышенным уровнем коммуникативной агрессии могут остро реагировать на конфликтные ситуации, плохие слова, направленные в их сторону. Им присущи частые беспокойства, нервозность, неопределённость, невозможность принять решение.



Рис. 1. Результаты диагностики коммуникативной агрессии у старших подростков (В. В. Бойко)

Высокий уровень коммуникативной агрессии выявлен у 13 % опрошенных, связан с получением удовольствия от агрессии, перенятием агрессии толпы, провоцированием агрессии у окружающих. Склонность к агрессии приводит к деструктивному общению, наполненному конфликтными ситуациями. Такое поведение отрицательно сказывается не только на самом человеке, но и на его окружении.

На рис. 2 представлены результаты диагностики эмпатических тенденций по методике «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн).

Исходя из результатов данной диагностики, мы видим, что у 56 % респондентов был выявлен средний уровень эмпатических тенденций, что характерно для большинства людей. Они склонны скорее судить о других по поступкам, нежели доверять своим личным впечатлениям. Как правило, данная категория хорошо контролирует собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняется прогнозировать развитие отношений между людьми. Умеют отличать свои чувства, от отраженных эмоций собеседника, а также способны оказать поддержку, сказать слова утешения, взбодрить. При этом надолго застревать в горе других людей человек со стандартной эмпатией не станет: для него важнее собственный комфорт и психологическая защита.

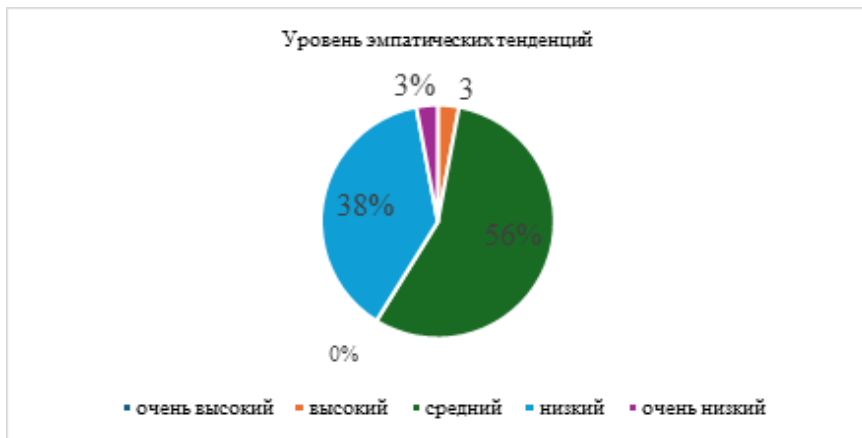


Рис. 2. Результаты диагностики уровня эмпатических тенденций у старших подростков (А. Меграбян, Н. Эпштейн)

Низкий уровень эмпатических тенденций был выявлен у 36 % опрошенных, которые в межличностных отношениях испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Они гораздо более продуктивны при индивидуальной работе, чем при групповой, склонны к рациональным решениям, больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Испытывают нетерпение к другим, эмоции другого человека становятся обузой.

Высокий и очень высокий уровень эмпатических тенденций был выявлен у 6 % респондентов (3 % высокий и 3 % очень высокий). Такие подростки характеризуются следующими качествами: покладистость, уступчивость, готовность прощать других (но не себя), стремление не допускать конфликтов и находить компромиссные решения, склонность к работе с людьми. Таким образом, умение сопереживать другим людям – ценное качество, однако при его гипертрофировании может формироваться эмоциональная зависимость от других людей, болезненная ранимость, что затрудняет эффективную социализацию и даже может приводить к различным психосоматическим заболеваниям.

На рис. 3 представлены результаты диагностики уровня общительности (Тест В. Ф. Ряховского).

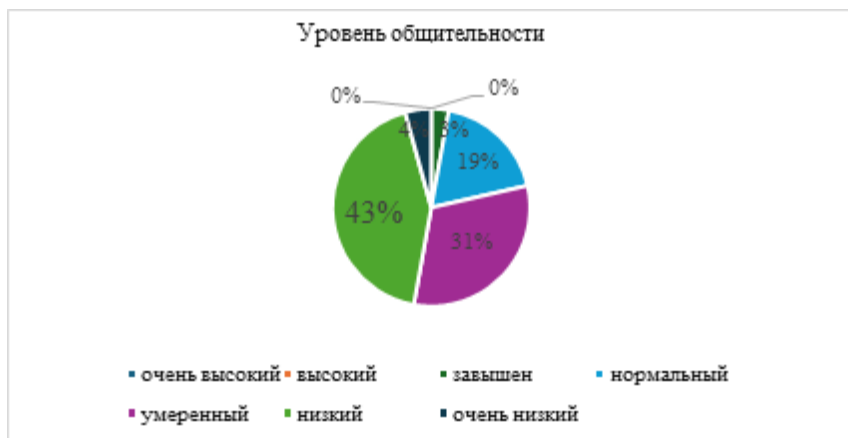


Рис. 3. Результаты оценки уровня общительности у старших подростков (тест В. Ф. Ряховского)

По результатам данной диагностики мы видим, что 31 % опрошенных получили очень низкий результат и 43 % низкий, что свидетельствует о замкнутости, неразговорчивости, такие люди предпочитают одиночество, имеют крайне мало друзей, испытывают затруднения в обретении новых социальных связей. Новая ситуация и необходимость новых контактов надолго выводят их из равновесия.

4 % студентов имеют умеренный уровень общительности, который говорит о том, что человек в меру общителен и открыт. При необходимости он легко устанавливает новые контакты и поддерживает их, но не склонен к пустым разговорам. Также характерна небольшая застенчивость при контакте с малознакомыми и незнакомыми людьми, в спорах участвует неохотно.

Нормальный уровень общительности был выявлен у 19 % респондентов, это говорит о любознательности, заинтересованности в общении, терпеливости. Без неприятных переживаний идет на встречу с новыми людьми и в то же время не любит шумных компаний, в то же время экстравагантные выходки и многословие вызывают раздражение.

И завышенный уровень общительности был выявлен у 3 % студентов. Такие люди весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомятся с новыми людьми. Любят быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. Бывают вспыльчивыми, но отходчивы, не злопамятны. Недостаток усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами.

На рис. 4 представлены результаты диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдер).



Рис. 4. Результаты диагностики коммуникативного контроля у старших подростков (М. Шнайдер)

Диагностика показала, что большая часть испытуемых имеет средний уровень коммуникативного контроля и составляет 84 % от общего количества, что говорит нам о том, что в общении человек непосредствен, искренне относится к другим, но сдержан в эмоциональных проявлениях, может соотносить свои реакции с поведением окружающих людей. Часть этих испытуемых не испытывает трудности при взаимодействии. Высокий уровень коммуникативного контроля выявлен у 1 % от общего числа. Респонденты с высоким уровнем коммуникативного контроля отличаются чрезмерным и частым контролем над собой и своими действиями, управлением над выражением своих эмоций.

Результаты математико-статистического анализа взаимосвязей компонентов коммуникативной компетентности, а именно: эмпатии, общительности, коммуникативной агрессивности, коммуникативного контроля представлены в таблице.

Таблица

Взаимосвязь компонентов коммуникативной компетентности у старших подростков

Параметры	Коммуникативная агрессия	Эмпатия	Общительность	Коммуникативный контроль
	Значение коэффициента корреляции			
Коммуникативная агрессия	1			
Эмпатия	-0,306*	1		
Общительность	-0,124482723	-0,176	1	
Коммуникативный контроль	-0,479**	0,599 **	0,061	1

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

В ходе анализа были выявлены следующие корреляционные связи.

Корреляционная связь между коммуникативным контролем и эмпатией: значение коэффициента корреляции $r = 0,599$, указывает на наличие вы-

сокой положительной связи между двумя этими компонентами. Это означает, что с возрастанием общего уровня коммуникативного контроля, увеличивается уровень эмпатических тенденций. Коммуникативный контроль – составляющее звено общих коммуникативных умений и навыков. Люди с высоким уровнем коммуникативного контроля хорошо осведомлены, где и как себя вести, умеют управлять своими эмоциональными проявлениями. Эмпатия подразумевает способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, психологическая включённость в мир переживаний другого человека. Эмпатия и коммуникативный контроль являются важными эмоционально-личностными качествами, которые влияют на коммуникативную компетентность, в нашем случае, очень важны для профессиональной деятельности будущего медицинского работника.

Корреляционная связь между коммуникативным контролем и агрессией: значение коэффициента корреляции $r = -0,479$, указывает на наличие умеренной отрицательной связи между двумя этими переменными. Это означает, что чем выше коммуникативный контроль, тем ниже агрессия. Предположительно, это объясняется тем, что высокий коммуникативный контроль обеспечивает самоконтроль поведения и эмоциональную сдержанность по отношению к партнёрам по общению.

Корреляционная связь между эмпатией и агрессией: значение коэффициента корреляции $r = -0,306$, указывает на наличие умеренной отрицательной связи между двумя этими компонентами. Это означает что, чем выше уровень эмпатии, тем ниже уровень агрессии. Люди с высоким уровнем эмпатии не склонны к агрессивному поведению, потому что почти всегда ставят себя на место другого человека. Это происходит благодаря двум механизмам:

- Когнитивный компонент. Чем в большей степени человек способен понять позицию другого человека, тем менее вероятно агрессивное поведение в ситуации фрустрации.
- Эмоциональный компонент. Человек может испытывать боль, обиду и другие эмоции другого человека, и этим будет ингибироваться его собственное агрессивное поведение.

Итак, в ходе эмпирического исследования были выявлены как высокие, так и низкие показатели уровня коммуникативной агрессии, эмпатии, коммуникабельности и коммуникативного контроля у участников выборки, а также проанализированы взаимосвязи между структурными компонентами коммуникативной компетентности. Такие результаты актуализируют необходимость внедрения коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие коммуникативной компетентности у старших подростков в программу воспитательной работы организаций СПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. М. : Педагогика, 1972. 268 с.
2. Гончарова К. Э. Структура коммуникативной компетентности будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мичуринск, 2011. 182 с.
3. Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Сущность и структура социальной и коммуникативной компетентности личности // Ученые записки КнАГТУ. 2010. № II-2 (2). С. 50–54.
4. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн). URL: <https://psytests.org/eq/bees-run.html> (дата обращения: 03.02.2025).
5. Оценка уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского). URL: <https://psytests.org/fun/izp215-run.html> (дата обращения: 03.02.2025).
6. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. М. : Смысл, 2007. 387 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 263–265.
8. Honigsmann J. J. Culture and personality. New York : Harper, 1954. 499 p.
9. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / eds.: J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. 293 p.

СОЦИАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА НЕПОЛНЫЕ СЕМЬИ

А. А. Субаева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
subaewa@yandex.ru*

Неполные семьи, состоящие из одного родителя и детей, всё чаще становятся объектом изучения социологов и психологов. В этом контексте важно осветить влияние социальных стереотипов, которые формируются в обществе и окружают такие семьи. Данные стереотипы не только искажают общественное восприятие, но также оказывают значительное влияние на самооценку детей и родителей, а также на межличностные отношения внутри таких семей.

Социальные стереотипы о неполных семьях. Стереотипы касаются как детей, так и родителей в неполных семьях и часто основаны на предвзятых мнениях. Одним из наиболее распространённых является стереотип, что дети из неполных семей страдают от сниженной эмоциональной стабильности и поведенческих проблем. Это мнение может породить негативные ожидания как со стороны окружающих, так и со стороны самих детей.

Существует также стереотип, что матерям-одиночкам или отцам-одиночкам не хватает квалификации и ресурсов для воспитания детей. Исследования показывают, что общественное мнение может формировать негативные установки, устанавливающие высокие требования к одному родителю, что, в свою очередь, усугубляет их стресс и уменьшает уверенность в своих родительских способностях [4]. Это особенно актуально, когда

бюджет семьи ограничен, а поддержка со стороны государства и общества оказывается недостаточной [7].

Влияние стереотипов на самооценку. Стереотипы оказывают негативное влияние на самооценку как детей, так и родителей. Психологические исследования показывают, что дети из неполных семей могут переживать высокие уровни стресса и стигматизации, что, в свою очередь, связано с низкой самооценкой и высокими уровнями депрессии и тревожности [2]. Одно из ключевых исследовательских направлений заостряет внимание на образе «неполноценного» себя, который могут формировать дети, что подрывает их уверенность и идет вразрез с их личной идентичностью [1; 3].

Такая же ситуация складывается и для родителей. Давление со стороны общества и ожидания могут создавать у них чувство вины, неуверенности и недостатка поддержки. По данным исследования, проведенного в 2018 г., матери-одиночки чаще сообщают о состоянии хронической усталости и эмоционального выгорания, что негативно сказывается как на их психологическом здоровье, так и на качестве воспитания [4].

Общественное восприятие и межличностные отношения. Общественное восприятие неполных семей формирует культурные нормы и ожидания, что напрямую влияет на их межличностные отношения. Дети из неполных семей часто сталкиваются с предвзятым отношением со стороны сверстников, которое может проявляться в виде буллинга и социальной изоляции [5; 6]. Также дети из неполных семей могут испытывать трудности в освоении образовательной программы в школе, что может препятствовать их социальной интеграции и формированию здоровых дружеских отношений [2].

Родители также могут испытывать затруднения в социальной жизни. Стереотипы и предвзятое мнение о неполных семьях могут приводить к социальной изоляции и недостаточной поддержке со стороны других родителей или обществом в целом [5]. Исследования показывают, что такие изолированные родители чаще страдают от одиночества и депрессии, что может создавать циклический эффект, ухудшающий их способность нормально взаимодействовать с детьми [7].

Заключение. Социальные стереотипы в отношении неполных семей создают серьёзные препятствия для формирования положительных общественных норм и ожиданий. Понимание влияния этих стереотипов на самооценку и межличностные отношения поможет в разработке более эффективных программ поддержки для таких семей.

Создание инклюзивной среды, где неполные семьи воспринимаются как полноценные, может способствовать улучшению как психоэмоционального состояния родителей и детей, так и формированию позитивного общественного отношения. Необходимо продолжать исследовать влияние социальных стереотипов и разрабатывать образовательные кампании, направленные на изменение общественного восприятия семейных форматов

ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва С. Г., Хохлов Р. С. Проблема неполной семьи в современной психологии // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013. № 15. С. 83–86.
2. Быстрова Н. В., Цыплакова С. А., Коротева О. Д. Социально-психологические особенности детей из неполных семей // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 37–40.
3. Данилова М. В., Наумова Д. В. Особенности воспитания в неполных семьях // Проблемы современной науки и образования. 2013. № 4 (18). С. 75–77.
4. Ефимова А. А., Чеботарева Е. Ю. Феномен одинокого материнства: взгляд изнутри // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 3. С. 5–17.
5. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
6. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социологические исследования. 2003. № 7. С. 95–96.
7. Харламенкова Н. Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 3. С. 56–64.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНИК ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ

Н. М. Тураева

*Независимый исследователь
Ташкент, Узбекистан
tnm9191@mail.ru*

В мире происходят сложные и противоречивые системные трансформации, в том числе, процессы глобализации, охватывающие все стороны и сферы жизни обществ. Происходит сближение экономических и технологических процессов, стандартизация законодательства, разделение труда и производственных ресурсов, миграция капитала, а также сближение культур разных народов. Указанные объективные процессы носят системный характер, ведут к большей связанности и взаимозависимости субъектов, обострили конкуренцию на рынках труда, резко меняют условия существования и общения групп людей и личностей [3].

В психологической науке разработаны различные модели и механизмы, служащие изучению, описанию и анализу поведения человека как индивидуально, так и в составе групп в усложняющихся коммуникативных условиях. Одним из них является эффективный транзактный анализ (транзактный или транзакционный анализ). Основы теории транзактного анализа были описаны Эриком Берном и рядом других психотерапевтов в середине XX в. [5]

Модель создана как ответ на возникшие потребности людей, которые, не имея клинических нарушений, искали психологическую помощь, включает в себя теорию и сравнительно несложные и доступные методы, позволяющие понять самих себя и особенность своего взаимодействия с окружа-

ющими. Именно поэтому специалисты по психологическому консультированию помогают прежде всего людям, испытывающим трудности в повседневной жизни, деятельности, общении и т. д. [4].

Изучению вопросов, касающихся теоретических основ формирования и развития коммуникативной культуры посвящены работы ученых в различных областях социологической и психологической науки. Объектом данного исследования является развитие с использованием эффективных методов транзактного анализа культуры взаимоотношений в быту, на работе и других сегментах взаимодействия. Методической основой исследования явились тематические разработки ученых из различных стран: Э. Берна, К. Штайнера, И. Стюарта, К. Абульхановой-Славской, П. Александрова, А. Мотина и др. Информационная база исследования сформирована на основе материалов специализированных печатных изданий и социальных сетей.

Каждый из нас сталкивается со стрессом и тревогой, когда межличностные или групповые коммуникации могут вызывать скрытые конфликты или недоразумения, которые могут быть связаны с работой, отношениями, неопределённостью или даже мелкими бытовыми трудностями. В скрытых транзакциях зачастую социальные и психологические сообщения не совпадают, могут вызывать недопонимания, путаницу и конфликты, потому что участники взаимодействия отвечают из неожиданных эго-состояний [6].

Применение в повседневном общении сравнительно простых коммуникативных и психологических средств транзактного анализа позволяет его участникам регулировать процессы взаимоотношений, не позволяя им обрести деструктивные (конфликтные) формы межличностного общения [2].

Системные исследования показали, что в психолого-консультативной деятельности целесообразно применение постулатов Э. Берна о максимальной понятности транзактного анализа, использования эффективных техник, при которых медицинские термины и понятия практически не озвучиваются тем, кто обратился за консультацией, советом или помощью.

Психологические модели приходится реализовать путём предварительной подготовки клиента к открытому позитивному взаимодействию с консультантом, заключая устный договор готовности принятия рекомендаций и ожидаемые изменения, определяя цели работы, направления содействие по выявлению и использованию негативного и позитивного психологического опыта субъекта, раскрытию способов его мышления и потенциальных возможностей.

На основе системного обобщения и анализа данных однократного или продолжительного взаимодействия с клиентами разного возраста и пола выяснено, что применение транзактного анализа помогает:

- довести до родителей, с учетом их ментальности и мировоззрения индивидуальные и специфические рекомендации по применению эффективных способов и инструментов для понимания и восприятия проблем де-

тей, поддержки при воспитании, терпеливого контроля своих эмоций и учёта ответных реакций в общении с детьми;

- предпринимателям совершенствовать в организации или на предприятии коммуникативную культуру. На основе выявления и раскрытия причин возникших осложнений в деятельности отдельных групп, с использованием методов транзактного анализа вырабатываются рекомендации, направленные на улучшение качества коммуникации между руководителем и членами коллектива, а также между сотрудниками. С использованием эффективных инструментов создаётся доброжелательная и творческая атмосфера, осваиваются навыки прихода к компромиссам для преодоления трудностей в общении, значительного сокращения негативных аспектов взаимодействия, решения проблем в отношениях с партнерами, друзьями, коллегами, что позволит членам коллектива реализовать свой потенциал для достижения успехов в деятельности организации. При этом акцентирую их внимание на то, что улучшение происходит постепенно, поэтапно [1];

- семьям и индивидам системно распознавать глубинные причины разочарований, страхов, эмоционального выгорания, депрессий. С использованием соответствующих методик проводится индивидуальное или семейное обучение навыкам управления своими психологическими состояниями и эмоциями, восстановления уверенности в себе и в своих силах, укрепления контролируемого поведения, освоение методов переключения, понимания и уменьшения степеней семейных разногласий, конфликтов, необходимости ярко радоваться жизни.

При этом выявлено, что рассматриваемые методы эффективны для разрешения многих проблем, взаимодействие и обучение целесообразно осуществлять недолго, стараясь освободить клиентов от проблем как можно скорее и успешно применять полученные от психологов рекомендации.

Выводы и предложения. Применение методов и инструментов транзактного анализа для помощи людям в улучшении качества общения является эффективным способом содействия переоценке целей и приоритетов клиентов, совершенствования коммуникативной культуры, расширения самоанализа, понимания влияния эмоций и реакций на поведение окружающих, осознания и повышения ответственности за улучшение эффективного взаимодействия, уточнения или выработки путей достижения успешных результатов.

В ходе консультативного сессионного общения целесообразно также содействие обучению рациональным и эффективным методам понимания клиентом потребностей и поведения, повышения уровня мотивации, самооценки и доверия к себе, принятия самостоятельных решений и открытого выражения своих чувства. При этом важно всегда помнить о правилах служебной этики, защищать и сохранять право клиента к конфиденциальности взаимоотношений и информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров П. Как быстрее решать споры с помощью приемов из транзактного анализа. 2024. URL: <https://secrets.tbank.ru/lifestyle/tranzaktnyj-analiz/> (дата обращения: 04.02.2025).
2. Гущин М. В., Киреев О. А. Транзактный анализ как метод формирования коммуникативной культуры обучающихся в системе профессионального образования // Педагогическое мастерство : материалы XXVI Междунар. науч. конф. Казань, апрель 2022 г. Казань : Молодой ученый, 2022. С. 31–37. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/434/17068/> (дата обращения: 25.01.2025).
3. Коршакова Э. Глобализация как основной фактор влияния на трансформацию современной личности. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-kak-osnovnoy-faktor-vliyaniya-na-transformatsiyu-sovremennoy-lichnosti> (дата обращения: 06.02.2025).
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999. 240 с. URL: <https://psyinst.moscow/biblioteka/?part=article&id=886>
5. Транзактный анализ: рассказываем суть метода простыми словами. 2024. URL: <https://skillbox.ru/media/growth/transaction-analysis/>
6. Что такое транзактный анализ? 2023. URL: <https://sredaobuchenia.ru/media/chto-takoye-transaktniy-analiz>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПАРТНЕРАМИ

И. Э. Федорова

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж
педагогического образования»
Иркутск, Россия
ira.fedorova.05@list.ru*

Особенностью спортивных бальных танцев является их дуэтность. Исполнение танца партнером и партнершей должно демонстрировать не только спортивную подготовленность, включающую в себя силу, выносливость, динамику, но и высокий уровень согласованности движений, технического мастерства танцевального дуэта. Немаловажную роль при этом играют сформированные межличностные отношения в танцевальной паре.

Однако, как указывают в своем исследовании М. Л. Штода, при достижении подросткового возраста партнеров в танцевальных парах часто возникают осложнения в их взаимоотношениях [6]. Подростковый период отличается значительными изменениями в физическом и психическом развитии детей, их переоценкой взаимоотношений с окружающими, новыми интересами и побуждениями.

Проблема межличностных отношений, обучающихся младшего школьного возраста вызывает интерес у многих ученых. Актуальность этой темы не снижается уже многие годы, несмотря на то что одно поколение детей сменяет другое, одни интересы, ценности приходят на смену другим, а также меняются взаимоотношения между детьми.

Категория «межличностные отношения» находит свое отражение в работах Е. П. Ильина [2], Н. Б. Жиенбаевой и А. К. Тугулбаевой [4], Т. Шибутани [3] и других.

Е. П. Ильин рассматривает межличностные отношения как отношения, складывающиеся между отдельными людьми. При этом автор указывает, что межличностные отношения часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека [2].

Н. Б. Жиенбаева и А. К. Тугулбаева раскрывают данное понятие как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые проявляются в моменты совместной деятельности и общения, а также, что это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди оценивают друг друга [4].

Представленные определения говорят об эмоциях и взаимных переживаниях, проявляющихся между людьми во время общения, как существенной характеристике межличностных отношений. В рассуждениях Н. Б. Жиенбаевой, А. К. Тугулбаевой, понятие «межличностные отношения» связывают с системой установок, благодаря которым люди оценивают друг друга.

Т. Шибутани говорит о том, что в межличностных отношениях общение между людьми приобретает характер определенной социальной роли личных качеств каждого, т. е. каждый человек в момент взаимодействия с людьми имеет определенную социальную роль, к примеру, в ситуации сотрудничества человек может быть коллегой, партнером, поставщиком, клиентом и т. д., когда люди становятся друг для друга конкурентами они будут соперниками, врагами, заговорщиками и т. п., т. е. при разных обстоятельствах и с разными личностными качествами люди имеют разные межличностные роли [3].

Таким образом, рассмотрев авторские позиции мы пришли к пониманию, что межличностные отношения – это отношения, которые сопровождаются переживаниями эмоций, созданием различных систем установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов по отношению друг к другу, благодаря которым люди оценивают личностные качества друг друга, а также в момент общения у каждого появляются социальные роли, которые отражают взаимоотношения между людьми.

В социальной психологии выделяют следующие основные характеристики, раскрывающие особенности такого типа отношений, которые называют межличностными [1]:

- Межличностные отношения сильно зависят от эмоциональных оценок, как осознанных, так и бессознательных. Эта мысль находит отражение и в авторских позициях, описанных выше.

- Каждый из взаимодействующих субъектов участвует в них как уникальный индивид, обладающий определёнными свойствами характера и занимающий определённое место в социуме.

– Эти отношения не возникают спонтанно, а развиваются постепенно при общении и прочих видах коммуникации.

– Межличностные отношения не постоянны. Они могут меняться как в лучшую, так и в худшую сторону, иногда сменяя свой вектор на противоположный.

Продолжительность каждого этапа зависит от многих факторов и условий. Процесс знакомства зависит от социокультурных и профессиональных норм общества, к которому принадлежит каждый из знакомящихся, а также от их социальных ролей.

Приятельские отношения формируют готовность или неготовность к дальнейшему развитию межличностных отношений. Сформированная позитивная установка является благоприятной предпосылкой к дальнейшему общению.

На этапе товарищеских отношений происходит сближение взглядов и оказание поддержки друг другу, что позволяет закрепить межличностный контакт. Товарищеские отношения характеризуются устойчивостью и определенным взаимным доверием [5].

Процесс ослабления межличностных отношений проходит обратную динамику: переход от дружеских к товарищеским отношениям, от товарищеских к приятельским, от приятельских к прекращению отношений.

Динамика межличностных отношений зависит от следующих критериев: наличие и глубина эмоциональных связей; частота и интенсивность контактов; доверие в контактах.

Таким образом, рассмотрев основные сущностные характеристики понятия «межличностные отношения», мы пришли к пониманию, что это отношения, которые сопровождаются переживаниями эмоций, созданием различных систем установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов по отношению друг к другу, благодаря которым люди оценивают личностные качества друг друга, а также в момент общения у каждого появляются социальные роли, которые отражают взаимоотношения между людьми. При этом межличностные отношения являются компонентным понятием, включающим когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Межличностные отношения можно рассматривать в динамике развития: от знакомства до дружеских отношений.

В заключение можно отметить, что формирование позитивных межличностных отношений между партнерами требует системного подхода, включающего развитие навыков эффективного общения, эмпатии и взаимопонимания. Создание поддерживающей и доверительной атмосферы, а также совместное решение проблем и конфликтов являются ключевыми факторами, способствующими крепким и гармоничным отношениям.

Применение этих стратегий на практике может значительно улучшить качество взаимодействия между партнерами, укрепляя их эмоциональную связь и создавая здоровую основу для будущих совместных действий. Все-

стороннее внимание к межличностным отношениям способствует не только их успешному развитию, но и общей эмоциональной устойчивости обоих партнеров

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимова Н. С. Социальная психология. М. : Форум, 2019. 192 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009. 576 с.
3. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 537 с.
4. Жиенбаева Н. Б., Тугулбаева А. К. Роль межличностных отношений в психологическом развитии младшего школьника // Молодой ученый. 2018. № 11 (197). С. 119–121. URL: <https://moluch.ru/archive/197/4879>.
5. Соснин В. А., Красникова Е. А. Социальная психология. М. : ИНФА-М, 2010. 336 с.
6. Изучение влияния взаимоотношений в паре на соревновательный результат в танцевальном спорте / М. Л. Штода, М. Н. Есаулов, Е. Б. Огнева, Ю. В. Пармузина, Д. И. Дегтярева // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 10 (200). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vliyaniya-vzaimootnosheniy-v-pare-na-sorevnovatelnyy-rezultat-v-tantsevalnom-sporte>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТАНЦЕВАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В. Т. Цыбикова

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»
Иркутск, Россия
danilstolarov255@gmail.com*

Конфликт представляет собой сложное и многогранное социальное явление, которое возникает в результате столкновения интересов, целей, мнений или ценностей между двумя или более сторонами. Это явление может проявляться в различных формах и контекстах, включая межличностные отношения, групповые взаимодействия и даже внутренние переживания индивидов. В психологии конфликт рассматривается как процесс взаимодействия, в котором происходит противоречие и напряженность, что может приводить как к негативным последствиям, так и к позитивным изменениям в отношениях между участниками.

Проблема конфликта находит отражение в работах А. Г. Здравомыслова [3], А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова [2], Л. А. Петровской [5], К. Левина [4], А. Б. Григорьева и др.

К. Левин, подчеркивал, что конфликт является результатом взаимодействия различных сил, действующих в социальной среде [4]. Он определял конфликт как «разницу в потребностях, интересах и целях, которая приводит к противостоянию». Это определение акцентирует внимание на том, что конфликт не является случайным или изолированным событием, а представляет собой динамическое взаимодействие, в котором участвуют различ-

ные факторы, включая личные, социальные и культурные аспекты. К. Левин также выделял важность контекста, в котором происходит конфликт, подчеркивая, что социальные условия и исторические обстоятельства могут существенно влиять на его развитие и разрешение.

А. Б. Григорьев, исследуя природу конфликтов, выделял несколько типов конфликтов, включая межличностные, групповые и внутренние конфликты. Межличностные конфликты происходят между отдельными индивидами и могут быть вызваны различиями в мнениях, ценностях или интересах. Групповые конфликты возникают между коллективами, например, между командами или организациями, и могут быть связаны с конкуренцией за ресурсы или различиями в целях. Внутренние конфликты, в свою очередь, возникают внутри личности и могут быть связаны с противоречиями между желаниями, потребностями и моральными нормами.

Автор отмечал, что конфликты могут быть как конструктивными, так и деструктивными. Конструктивные конфликты способствуют развитию и обучению, тогда как деструктивные могут приводить к негативным последствиям, таким как ухудшение отношений и снижение уровня сотрудничества. Он подчеркивал, что конструктивные конфликты могут быть полезными для формирования более глубоких и значимых отношений между людьми, так как они способствуют открытию новых точек зрения и пониманию различных позиций.

Л. И. Божович, исследуя конфликты в контексте детского развития, акцентировала внимание на том, что конфликты в младшем школьном возрасте могут быть связаны с процессом социализации и формированием личностных качеств. Она утверждала, что конфликты могут служить важным катализатором для обучения, предоставляя детям возможность осознавать различные точки зрения и развивать навыки разрешения споров. Божович подчеркивала, что конфликты не следует рассматривать исключительно как негативное явление; они могут быть полезными для формирования социальных навыков и эмоционального интеллекта у детей. Это означает, что через конфликты дети учатся взаимодействовать с окружающими, понимать и уважать мнения других, а также находить компромиссы. Важно отметить, что конфликты могут способствовать развитию критического мышления и способности к саморегуляции, что является необходимым для успешной социализации в обществе [7].

Е. М. Тихомиров, в свою очередь, акцентировал внимание на психологических аспектах конфликтов, рассматривая их как результат взаимодействия индивидуальных и социальных факторов. Он выделял важность понимания внутренней мотивации участников конфликта и их эмоционального состояния. Тихомиров подчеркивал, что для эффективного разрешения конфликтов необходимо учитывать не только внешние обстоятельства, но и внутренние переживания и потребности сторон. Это подчеркивает, что конфликты не являются лишь результатом объективных обстоятельств, но так-

же зависят от субъективного восприятия и эмоционального состояния участников. Понимание этих аспектов может помочь в разработке стратегий для разрешения конфликтов, которые учитывают как индивидуальные, так и социальные потребности.

В младшем школьном возрасте конфликты представляют собой уникальное явление, обусловленное специфическими особенностями психоэмоционального и социального развития детей. В этот период, согласно теории Л. С. Выготского, социальное взаимодействие становится основополагающим фактором, способствующим обучению и формированию личностных качеств. Дети начинают осознавать свои интересы, потребности и желания, что, в свою очередь, может приводить к возникновению конфликтов как с ровесниками, так и со взрослыми [8].

Конфликты в младшем школьном возрасте могут проявляться в различных формах, начиная от незначительных споров и разногласий и заканчивая более серьезными столкновениями. Важно отметить, что в этом возрасте дети еще не всегда обладают достаточными навыками для конструктивного разрешения конфликтов. Это может приводить к эмоциональным переживаниям, стрессу и даже к ухудшению отношений как со сверстниками, так и с взрослыми.

Одной из ключевых особенностей конфликтов в младшем школьном возрасте является их связь с недостатком навыков общения и разрешения споров. Исследования, проведенные Н. Ф. Талызиной, подчеркивают, что многие конфликты возникают из-за того, что дети не умеют адекватно выражать свои эмоции и потребности, а также не знают, как находить компромиссы [6]. В результате, вместо конструктивного диалога, они могут прибегать к агрессивным или пассивным формам поведения, что усугубляет конфликтную ситуацию.

Кроме того, в младшем школьном возрасте дети находятся на этапе формирования своей идентичности и социального статуса в группе. Это может приводить к конкуренции за внимание, одобрение и ресурсы, такие как игрушки или дружеские отношения. Конфликты, возникающие в этом контексте, могут быть связаны с желанием утвердить себя в социальной среде, что также добавляет эмоциональную нагрузку к конфликтным ситуациям.

Еще одной важной особенностью является то, что конфликты в этом возрасте могут быть как временными, так и затяжными. Дети могут быстро забывать о причинах конфликта, однако эмоциональные последствия могут сохраняться на длительное время, влияя на их дальнейшие взаимодействия. Это подчеркивает необходимость педагогического вмешательства, направленного на обучение детей навыкам разрешения конфликтов и эмоциональной регуляции.

Таким образом, конфликты в младшем школьном возрасте имеют свои специфические особенности, связанные с развитием детей, их социальными взаимодействиями и эмоциональными переживаниями. Понимание этих

особенностей является важным шагом к созданию эффективных стратегий для разрешения конфликтов и поддержки гармоничного развития детей в образовательной среде.

Профилактика конфликтов в младшем школьном возрасте является важной задачей как для педагогов, так и для родителей. Согласно исследованиям, проведенным Анцуповым, эффективные меры профилактики могут значительно снизить количество конфликтных ситуаций и способствовать созданию гармоничной образовательной среды [1]. В этом разделе рассматриваются ключевые подходы и стратегии, направленные на предотвращение конфликтов среди детей.

Одним из основных аспектов профилактики конфликтов является формирование у детей навыков социального взаимодействия и эмоционального интеллекта. Анцупов подчеркивает, что обучение детей основам общения, активного слушания и эмпатии может значительно снизить вероятность возникновения конфликтов. Педагоги могут внедрять в учебный процесс специальные программы, которые включают ролевые игры, групповые обсуждения и другие интерактивные методы, способствующие развитию этих навыков.

Кроме того, важно создать в коллективе атмосферу доверия и поддержки, где каждый ребенок будет чувствовать себя ценным и услышанным. Это можно достичь через регулярные обсуждения в коллективе, где дети могут делиться своими переживаниями и эмоциями, а также через организацию совместных мероприятий, способствующих укреплению дружеских связей. Анцупов отмечает, что такие мероприятия помогают детям лучше понимать друг друга и находить общие интересы, что, в свою очередь, снижает уровень напряженности и конфликтности.

Еще одной важной стратегией профилактики конфликтов является обучение детей методам разрешения споров. Педагоги могут проводить занятия, на которых дети будут учиться находить компромиссы, выражать свои чувства и потребности конструктивным образом. Это может включать в себя практику использования «я-сообщений», которые помогают детям делиться своими эмоциями без обвинений и агрессии.

Также стоит обратить внимание на индивидуальные особенности каждого ребенка. Анцупов подчеркивает, что понимание личных потребностей и эмоционального состояния детей может помочь в предотвращении конфликтов. Педагоги и родители должны быть внимательны к изменениям в поведении детей и их эмоциональному состоянию, чтобы своевременно вмешаться и предотвратить возможные конфликты.

В заключение можно отметить, что профилактика конфликтов в младшем школьном возрасте требует комплексного подхода, включающего развитие социальных навыков, создание поддерживающей атмосферы и обучение методам разрешения споров. Применение этих стратегий, основанных на исследованиях Анцупова, может значительно снизить уровень кон-

фликтности среди детей и способствовать их гармоничному развитию в образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М. : Владос, 2004.
2. Анцупов А. Я., Шпилов А. И. Конфликтология. 3-е изд. СПб, 2007.
3. Здравомыслов А. Г. Поле социологии в современном мире. М. : Логос, 2010. 410 с.
4. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. СПб. : Речь, 2000.
5. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. М. ; Воронеж : МОДЭК, 2003. С. 78–90. (Б-ка психолога).
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. Учреждений сред. Проф. Образования. 9-е изд., стер. М. : Академия, 2013. 288 с.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1995.
8. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2003.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ГРУППОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

М. С. Чугунова

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
mariyagsu@gmail.com*

Существует много определений понятия групповая психотерапия. Якоб Морено (1932) определяет групповую психотерапию как лечение людей в группах.

Станислав Кратохвил (1978) считает, что групповая психотерапия – это метод, при котором с лечебной целью используется групповая динамика, т. е. отношения и взаимодействия членов группы как с психотерапевтом, так и между собой.

Польский профессор Стефан Ледар (1990) групповой психотерапией называет такой лечебный метод, который сознательно, планомерно и систематически применяется в специально организованной лечебной группе, где психотерапевт и участники используют вербальные и невербальные методы воздействия на пациента и группу и совместно принимают активное участие в терапевтической деятельности.

Н. К. Липгарт и соавторы (1979) считают, что групповая психотерапия представляет собой принципиально новое направление терапевтической деятельности, ориентированное прежде всего на активизацию личности больного человека и изменение его отношений к своей болезни и окружающей микросоциальной среде.

А. С. Слуцкий и В. Н. Цапкин (1985) определяют групповую психотерапию как метод лечебного воздействия на личность больного через включение его в эмоционально интенсивное, психологически положительное взаимодействие со специально организованной управляемой микросредой.

Приведенные определения свидетельствуют о том, что единого представления о понятии групповой психотерапии на сегодняшний день не существует [1, с. 312].

Краткая история групповой терапии

Джозеф Херси Пратт считается основоположником групповой терапии. В 1905 г. он начал свою работу с группой из восьми пациентов, страдающих от туберкулеза легких, в Большом Бостоне. Пратт организовал общие занятия для недавно выписанных больных, которые не смогли найти место в санаториях. В процессе этих встреч он заметил, как общение между пациентами положительно сказывалось на их эмоциональном состоянии. Это позволило им делиться своими переживаниями и обсуждать общие проблемы, что, в свою очередь, способствовало улучшению их психоэмоционального состояния. Пратт зафиксировал значительные положительные результаты такого взаимодействия, и его работа считается первой официально организованной терапевтической группой в литературе.

К 1936 г. групповая терапия начала применяться и в других контекстах, в частности среди заключенных и пациентов психиатрических больниц. Эта практика была инициирована Полом Шильдером и Луисом Вендером. Со временем групповая терапия стала использоваться для лечения людей с неврозами, зависимостями, а также детей с различными психическими нарушениями.

Во время Второй мировой войны групповая терапия приобрела особое значение, так как ее начали использовать для помощи жертвам войны, страдающим от эмоциональных травм и нарушений. Этот метод терапии стал важным инструментом в реабилитации, позволяя людям делиться своим опытом и получать поддержку от других, что способствовало их восстановлению и адаптации к жизни после войны [2].

Методы групповой психотерапии

Методы групповой психотерапии представляют собой разнообразные подходы, направленные на использование динамики группы для достижения терапевтических целей. Групповая терапия может быть определена как совместная деятельность участников, направленная на улучшение их психического состояния и развитие социальных навыков.

Основные методы групповой психотерапии традиционно включают: групповую дискуссию, психодраму, психогимнастику, проективный рисунок и музыкотерапию. Каждый из этих методов может быть использован как самостоятельный подход, однако в данном контексте речь идет о совокупности методов, применяемых в рамках психотерапевтической группы.

Методы групповой психотерапии условно делятся на основные и вспомогательные, а также на вербальные и невербальные. Главным методом считается групповая дискуссия, в то время как остальные методы рассматриваются как вспомогательные. Все методы выполняют две ключевые функции: психодиагностическую и психотерапевтическую. Классификация

основана на степени реализации каждой из этих функций в процессе применения методов.

Личностная диагностика в ходе групповой психотерапии (выявление пациентом собственных проблем и их «диагностика» другими участниками группы и психотерапевтом) тесно связана с самим процессом терапии (осознание и коррекция проблем и конфликтов). Эти составляющие представляют собой единый процесс, хотя их можно теоретически выделить.

Классификация методов на вербальные и невербальные основывается на типе коммуникации и характере получаемого материала. К вербальным методам относятся групповая дискуссия и психодрама, к невербальным – психогимнастика, проективный рисунок и музыкотерапия. Вербальные методы сосредоточены на анализе вербальных данных, тогда как невербальные методы акцентируют внимание на невербальной активности и коммуникации. Формально это разделение обосновано, но на практике любое взаимодействие в группе включает как вербальные, так и невербальные элементы.

Анализ невербального взаимодействия в процессе вербальных методов, а также согласованность или противоречивость вербальных и невербальных коммуникаций является важным аспектом групповой дискуссии. Это позволяет глубже понять содержание взаимодействий. Использование различных невербальных приемов в групповой дискуссии обогащает методический арсенал психотерапевта и улучшает качество обратной связи. Тем не менее применение невербальных методов не исключает важность вербального взаимодействия, включая обмен мнениями и вербализацию невербальных сигналов или эмоциональных состояний участников [3].

Преимущества и эффективность групповой психотерапии

Групповая терапия в последние годы становится все более популярной, и на это есть две ключевые причины. Во-первых, множество клиентов рассматривают ее как более доступную альтернативу индивидуальной психотерапии, что делает ее привлекательным вариантом для многих. Во-вторых, растущее количество исследований подтверждает эффективность группового подхода в психотерапии, что также способствует его распространению [4].

Одним из ключевых преимуществ групповой психотерапии является социальная поддержка. Группа предоставляет участникам возможность получать помощь от тех, кто сталкивается с аналогичными трудностями, что создает ощущение принадлежности и снижает чувство изоляции. Обмен опытом играет важную роль: участники делятся своими историями и переживаниями, что помогает осознать собственные проблемы и найти новые способы их решения.

Кроме того, групповая терапия способствует развитию социальных навыков. Участники могут практиковать и улучшать навыки общения, разрешения конфликтов и командной работы в безопасной обстановке. Разно-

образе мнений участников обогащает терапевтический процесс и предлагает новые стратегии для решения возникших проблем [5].

Присоединение к группе незнакомцев может вызывать страх и неуверенность, но групповая терапия предлагает уникальные преимущества, которые часто недоступны в индивидуальной терапии. Психологи отмечают, что участники групповых сеансов зачастую удивляются тем, насколько полезным и вдохновляющим может быть этот опыт.

Группы создают мощную сеть поддержки и служат своего рода резонатором для личных переживаний. Члены группы могут помочь вам разработать конкретные идеи и стратегии для решения сложных жизненных ситуаций, а также поддерживать вас в ответственности за собственное развитие.

Регулярное общение и активное слушание историй других людей позволяет взглянуть на свои собственные проблемы под новым углом. Многие сталкиваются с трудностями в психическом здоровье, но лишь немногие открыто обсуждают их с малознакомыми людьми. Часто вы можете ощущать себя единственным, кто борется с подобными проблемами, но на самом деле это не так. Увидеть и услышать, как другие делятся своими переживаниями, может стать значительным облегчением и напоминанием о том, что вы не одни в своих испытаниях.

Разнообразие участников – еще одно важное преимущество групповой терапии. Люди с разными личностями и жизненным опытом смотрят на проблемы под уникальными углами, что обогащает общий процесс. Наблюдая за тем, как другие справляются с трудностями и достигают позитивных изменений, вы можете открыть для себя множество различных стратегий и подходов к решению собственных проблем. Этот обмен опытом может стать не только источником вдохновения, но и практическим инструментом в вашем личном развитии [6].

Эффективность терапевтических групп имеет научное подтверждение. Исследования, проведенные зарубежными психологами, показывают, что групповая работа способствует значительному снижению симптомов пограничного расстройства личности. Наилучшие результаты достигаются при комбинировании индивидуальной и групповой терапии, что позволяет пациентам получать более комплексную поддержку.

Групповая терапия также показала свою высокую эффективность для людей, страдающих от расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ. В частности, она способствует уменьшению числа дней, когда происходило употребление наркотиков, а также снижает количество дней, когда нарушались семейные роли. Кроме того, наблюдается уменьшение финансовых проблем, улучшение выполнения рутинных семейных обязанностей и восстановление профессиональной деятельности [3].

Согласно данным Американской психологической ассоциации, групповая терапия может быть столь же эффективной, как индивидуальная терапия для лечения различных расстройств, включая депрессию, тревожные

расстройства, посттравматическое стрессовое расстройство и расстройства пищевого поведения. Исследования показывают, что групповая терапия может обеспечивать значительное улучшение состояния участников и способствовать их выздоровлению. [4].

Следует подчеркнуть, что эффективность групповой психотерапии может различаться в зависимости от конкретных обстоятельств и потребностей участников. Для некоторых людей индивидуальная терапия может быть предпочтительнее, тогда как другие найдут групповую терапию наиболее полезной. Выбор метода терапии должен основываться на индивидуальных потребностях и целях каждого человека.

Групповая психотерапия зарекомендовала себя как эффективный метод лечения различных психических расстройств, предоставляя участникам поддержку и возможность обмена опытом. Она способствует развитию социальных навыков, улучшает коммуникацию и снижает чувство одиночества. Исследования подтверждают её эффективность при депрессии, тревожных расстройствах и зависимостях, а также делает лечение более доступным. Однако не всем пациентам она подходит; некоторые могут нуждаться в индивидуальном подходе. В целом групповая терапия остаётся важным инструментом в современной психологии, предлагая участникам возможность преодоления трудностей в поддерживающей атмосфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А. Общая психотерапия : рук. Для врачей. 4-е изд., перераб. И доп. Минск : Выш. Шк., 1999. 524 с.
2. Групповые лидеры / Сину Эжумалай, Д. Муралидхар, Р. Дханасекарапандиан [и др.] // Индийский журнал психиатрии. 2018. Т. 60. Прил. 4. С. 514–521. DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_42_18
3. Групповая психотерапия : учеб.-метод. Комплекс / сост. Ж. Л. Данилова ; М-во образования Республики Беларусь, Витеб. Гос. Ун-т им. П. М. Машерова. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. 116 с.
4. Paturel A. Power in numbers: research is pinpointing the factors that make group therapy successful // Monitor on Psychology. 2012. Vol. 43, N 10. P. 48. URL: <https://www.apa.org/monitor/2012/11/power> (date of access: 07.02.2025).
5. Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика / пер. Г. Пимочкина. 2-е изд. М. : Апрель Пресс : Психотерапия, 2007. 576 с.
6. Джонсон Б. Психотерапия: понимание групповой терапии // Американская психологическая ассоциация = American psychological association. 2019. 31 окт. URL: <https://www.apa.org/topics/psychotherapy/group-therapy> (дата обращения: 07.02.2025).

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РЕКЛАМНОЙ СУГГЕСТИИ

Н. В. Чумичева

*НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально-информационных
технологий-ИМСИТ»
Краснодар, Россия
plugin@list.ru*

С развитием психотехнологий убеждающая рекламная коммуникация, основанная на фактах и аргументах, стала все больше трансформироваться в коммуникацию внушающую. Основное внимание исследователей было перенесено на разработку средств и методов внешних (подпороговых) воздействий на сферу бессознательного, с целью целенаправленной модификации психических процессов, состояний и поведения человека, т. е. в обход контроля сознания за внешней стимуляцией. В последние годы получили распространение для нужд воздействия на массовое сознание разработки из сферы нейролингвистического программирования (НЛП) [3; 5]. Все они отличаются высокой эффективностью воздействия и рассчитаны в основном на подсознательное восприятие.

Технологии НЛП в работе копирайтера используются для решения следующих задач:

- определение метапрограммного профиля целевой аудитории, т. е. выявление свойственных целевой аудитории фильтров внимания и определенных стратегий мышления. Это позволяет, создавая рекламные обращения, «кодировать» их в тех нейролингвистических стратегиях и транслировать в тех каналах восприятия, которые наиболее свойственны этим людям;
- использование техник креативности для разработки самих рекламных идей, и технологии множественного описания для анализа эффективности рекламных идей.

НЛП как технология в копирайтинге, структурирует и формализует успешный опыт в области менеджмента, психолингвистики и маркетинга, превращая интуитивные озарения в алгоритмизированные модели. Алгоритм творчества можно выстроить, исходя из базисных положений нейролингвистического воздействия:

Языковая модель суггеренда является совокупностью словесных кодов, предопределяющих его поведение и действующих во многом неосознанно [7].

НЛП предполагает, что языковые коды (в том числе, кодирующие отношение к отдельным конкретным фактам и темам) состоят из глубинной структуры, и поверхностных структур языка, в которых и выражается глубинная структура. Задача копирайтера в этой специфической «рекламной психотерапии» состоит в том, чтобы преобразовать глубинную языковую структуру потребителя в соответствии с целями рекламной кампании. Ати-

личный в контексте заданной (фреймовой) структуры мышления сигнал (сенсорный/знаковый) может гарантировать суггестивное запоминание.

К примерам шоковых разрывов фрейма можно отнести парадоксы, рефрейминг, двусмысленности, выводящие потребителя в рамках нужного контекста в позицию легко внушаемого суггеренда. Чем сильнее психологическая рамка (предположение о событии и его содержании) отличается от истинного контекста, тем сильнее будет рекламный «эффект разорвавшейся бомбы». Moss Securify: Alanned? Вы умнее, чем Вы думаете (тренинг-бизнес курсы), *Сделай невозможное (Pepsi)* [8];

Языковой код тесно связан с пятью каналами восприятия: зрительным, слуховым, осязательным, вкусовым и обонятельным, и поступающей по ним информацией. Информация, поступающая по этим каналам, имеет преимущество перед смысловыми конструкциями. Поэтому аудиовизуальные сигналы используются для изменения языковых кодов и внедрения новых, противоречащих старым. Используется также чередование перцептивных эффектов по разным каналам восприятия, прежде всего, цветовых и звуковых (например, в видеоролике). Настроение и отношение к смысловым конструкциям проявляют себя в последовательности использования человеком каналов восприятия (субмодальностей) для обработки информации, их «яркости». Субмодальности являются кодовыми переменными эмоционально-чувственных реакций.

С позиции воздействия на определенные сенсорные каналы копирайтер может переформулировать любой материал для положительного восприятия аудиалов (глаголы: грохотать, шептать, журчать): *Услышим друг друга* (мобильные телефоны), *Не грусти – похрусти* (чипсы).

Визуалисты воссоздают реальность в картинках: *Комар носа не подточит* (средство от комаров), *Свежее дыхание облегчает понимание* (конфеты Рондо), *Захвати волну* (один из вариантов логотипа Coca-Cola).

Кинестетики-чувственники воспринимают мир сквозь оттенки всевозможных ощущений: *Свежего дня глоток* (фанта), *Думай иначе!* (компьютерный бренд), *Vidal Sasson, Wash & go* (серия шампуней) [1; 2].

Выбор лексем соответствующих субмодальностей запускает процесс ассоциирования внутренней реакции по внешнему триггеру (пусковому механизму по рефлексу). Такая реакция глубоко фиксируется и может неявно вызываться повторно. Процесс ассоциирования одного явления с другим именуется «якорением» [7]. Для суггестивной узнаваемости сюжета или слогана якорь должен быть уникальным (созданным в системе представлений визуальной, кинестетической, обонятельной, вкусовой, слуховой сфер).

Естественно, что для оптимальной суггестии желательно комплексное воздействие двух и более систем восприятия: различные способы сортировки и интерпретации рекламной информации должны учитываться при воздействии на «разношестную», разновозрастную и разнополюную аудиторию. Индивиды имеют тенденцию предпочитать какие-то одни органы чувств в качестве внутренних репрезентантов, хотя каждый при желании может ис-

пользовать все органы чувств. Учет разных систем восприятия позволяет минимизировать информационные потери в рекламе, что идеально достижимо в телеобращении: видеоряд воздействует на кинестиков и визуалов, слоган и текст задерживают подсознание аудиала. Неосознаваемая акустическая суггестия, сопровождающая зрительную осознанную информацию, может модулировать отношение субъекта к последней [4; 6]. Таким образом, формируется полноценная (всеобъемлющая) аура рекламного посыла;

Практика использования набора словесных шаблонов в НЛП называется мета-моделью. Впервые модели подстройки или «словесной эквилибристики» были разработаны Р. Дилтсом и Т. Эпштейном как модель речевых паттернов Р. Бэнглера. С помощью данных методик поведение любого человека можно разложить на составляющие, установить прямую связь между сознанием и подсознанием. Основатели НЛП обнаружили наличие в общении людей лингвистических паттернов, а затем – фундаментальных паттернов человеческого мышления. Словесная НЛП-эквилибристика в процессе внушения (а при умелом кодировании – практически гипнотического транса) приводят к раскрепощению и активизации правого полушария. Поскольку информационные процессы в правом полушарии протекают быстрее, увеличивает порог внушаемости (суггестивности).

Большинство суггестивно удачных рекламных текстов и политических программ строятся на базе Милтон-модели, т. е. таких способов конструирования предложений, чтобы то поведение, которого вы хотите добиться от потребителя, воспринималось непосредственно его подсознанием. Сознание при этом улавливает только «искусную расплывчатость». От суггеренда требуется заполнить представленное ему «пустое пространство» и заверения о «крайском наслаждении», «удивительной стойкости» и т. п. своими собственными уникальными внутренними переживаниями. При таком способе конструирования предложений в большей или меньшей степени исключается несовпадение личных представлений (ожиданий) о товаре с самим предлагаемым товаром. Конкретные техники словесных «подстановок» в НЛП в контексте рекламы реализуют принципы искажения, упущения и повтора на всех лингвоуровнях (от фрейма до материальной структуры).

Различные типы конкретных стратегий имеют четкую формальную структуру на сценарном, композиционном и других уровнях.

Все любят Мамбу. И Серёжа – тоже (неопределенный референтный индекс) *We're building a reputation, not resting on one. Hollidny Inn* (подразумевается, что основные конкуренты покоятся на достигнутом) [9].

Обобщения – элементы рекламного текста, включающие универсальные компоненты семантики «все и всегда». Суггестивный эффект связан с восстановлением конкретизации опытом самого реципиента, который не подвергается критическому осмыслению.

Мара спит гораздо лучше в подгузниках Памперс. Малыши крепко спят, когда их кожа сухая. Только в новых Памперс есть уникальная про-

кладка *lock-away*... (гипнотический трюизм + психологическое якорение: в ролике при каждом упоминании бренда Памперс малыш смеется и улыбается).

«Дилма» *возвращает чаю традиционный вкус* (читать: вкус чая был утрачен – импликатура). *Shouldn't your family be drinking Hawaiian Punch?* (пресуппозиция выражена в форме риторического вопроса). *Sony. You press the button, we do the rest. Стиральный порошок. За каждым блестящим результатом стоит «Блеск»* (Искажения с преувеличением и расширением рамки фрейма).

Мета-модели помогают поддерживать раппорт и часто используется в сеансах гипноза или транса. Качественная суггестивная реклама подобна гипнотерапии: изысканная туманность позволяет делать утверждения, звучащие конкретно, и все же довольно общие, чтобы обеспечить адекватную синхронизацию с опытом того, кому он передает сообщение, каким бы этот опыт ни был. Используются слова, занимающие важное место существительных, но эти слова неосязаемы, например: любовь, знание, время, рассвет и т. д. Применяются также неопределенные глаголы, заставляющие потребителя информации восполнять смысл, чтобы понять предложение. В рекламе метафора – аналогии, сходства, сравнения – зачастую оказывает больший эффект, чем четко сформулированный тезис.

Домкрат добрых дел (благотворительная организация). *Жизнь – хороша. Жить – хорошо* (сок «Я»).

Двусмысленности – ещё одно целенаправленное отклонение от законов и правил формальной логики, часто обосновывающие абсурдный тезис: *Шведы уже близко* (IKEA). *У нас весь город пропадает* (пивной бар «Бермуды»). *За связь без брака* (Оператор мобильной связи). *Грани гранита науки* (рубрика телепрограммы для студентов).

В основе загружающего действия парадоксов, притч, риторических вопросов и метафор-двусмысленностей лежит когнитивный диссонанс: человек не может быть спокоен, пока он не разрешил для себя явное логическое противоречие. Парадокс нейтрален по своей сути. Он не содержит явного утверждения, одно из вложенных утверждений аннигилирует с равным по силе и противоположным по знаку другим утверждением. Парадоксальная инструкция, построенная на парадоксе, не может быть выполнена в полном объёме, не вызывает защитной реакции, но побуждает рассматривать предмет инструкции с большим вниманием, что и используется для суггестии в рекламе. *Кажущийся проигрыш – на самом деле выигрыш* (минеральная вода).

Резюмируя все методики подстроек в рекламном НЛП, можно отметить, что в XX–XXI вв. они явились качественно новым шагом в технологии суггестии. Комплексное донесение сенсорной информации по зрительной, слуховой и тактильной модальностям позволяет прорываться в глубинные пласты человеческой психики, подменять отдельные элементы самообраза в нужном направлении и в конечном итоге эффективно манипулировать сознанием виртуального пользователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов Б. Л. Технологии рекламы и PR : учеб. пособие. М. : ФаирПресс, 2001. 624 с.
2. Голубцов С. А., Зеленская В. В., Вовк Т. В. Рекламный слоган: новый подход // Современные тенденции кросс-культурных коммуникаций // Сборник материалов IV Международной науч.-практ. Конф., 2022. С. 52–56.
3. Дзялошинский И. М. Российские СМИ в избирательной кампании: уроки эффективности. М. : Логос, 2006. 545 с.
4. Зиньковская В. Е. Полимотивированные сложные существительные и прилагательные в современном русском языке : дис. ... канд. филол. Наук. Краснодар, 1984.
5. Копнина Г. А. Речевое манипулирование : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2007. 176 с.
6. Субботина Н. Д. Суггестия и контрсуггестия в обществе. М. : КомКнига, 2006. 208 с.
7. Цезарини Д. От мозгового штурма к большим идеям: НЛП и синектика в инновационной деятельности. М. : Фаир-Пресс, 2005. 224 с.
8. Чумичева Н. В. Суггестия слова в рекламном кодировании // Актуальные проблемы современной лингвистики // Актуальные проблемы современной лингвистики : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 85-летию юбилею проф. А. Я. Загоруйко. Ростов-на-Дону, 2005. С. 207–209.
9. Чумичева Н. В. Ритмо-мелодическая реализация рекламного сообщения: нейролингвистический аспект // Современная наука: тенденции развития : материалы III Междунар. науч.-практ. Конф. 2012. С. 108–111.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЁЖИ

А. Ю. Чурова-Мельник

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
Симферополь, Россия
allachu16@gmail.com*

Молодёжь – это социально-демографическая группа, характеризующаяся определёнными возрастными рамками, социальным положением и психологическими особенностями. Согласно определению ООН, молодёжь – это люди в возрасте от 15 до 24 лет. Однако ВОЗ использует другой подход, относя к молодёжи людей в возрасте от 25 до 44 лет. В России, согласно законодательству, молодёжью считаются люди в возрасте от 14 до 35 лет. Несмотря на различия в подходах, современная молодёжь сталкивается с рядом противоречий в своих качествах. Молодым людям свойственны неравномерность и небрежность, альтруизм и эгоизм, гуманность и агрессивность, практичность и излишняя апатия, наличие интеллектуального потенциала и отсутствие духовности, стремление к знаниям и жажда наживы, толерантность и ненависть к окружающим.

Благодаря ЮНЕСКО, толерантность стала международным термином. В Декларации принципов толерантности, принятой в 1995 г., она определяется через признание единства и многообразия человечества, взаимозависимости и уважения прав других [4]. Толерантность – это равноправное и вза-

имопризнаваемое поведение людей в обществе, независящее от физических, психологических, этнических и других различий между ними. Социологический подход рассматривает толерантность как систему ценностей, норм и моделей поведения, а также как социальный институт, определяющий способность противостоять конфликтам в многонациональных, мультирелигиозных и мультикультурных обществах. Понятие же «интолерантность», в отличие от толерантности, основана на убеждении индивида или социальной группы в исключительности собственных взглядов и образа жизни, а также в превосходстве своей группы над другими (например, этнической группы). Проявления интолерантности включают оскорбление, остракизм, стереотипы, предубеждения, этноцентризм, ксенофобию, преследование, расизм, национализм и другие формы нетерпимости.

Отношение молодёжи к другим национальностям и уважение различий зависят от многих факторов, включая окружение, ценности, воспитание, менталитет страны, а также от личностных особенностей. Этнокультурная толерантность является ключевым элементом межкультурной коммуникации и основывается на принятии и уважении различий. З. Ф. Мубинова даёт следующее определение понятию этнокультурная толерантность – «это сложная система психологических установок, чувств, знаний и личностных особенностей, а также мировоззренческих и поведенческих ориентиров, которые подразумевают взаимопризнаваемое и принимающее отношение представителей одной нации к другим, включая инокультурные, ионациональные явления (язык, культуру, обычаи, нормы поведения и т. д.)» [9, с. 2]. Этнокультурная толерантность включает в себя способность признавать и принимать культуру, традиции и образ жизни других людей, уважение к каждому человеку и развитие эмпатии. Однако существует также этнокультурная интолерантность, которая может проявляться в разных формах, таких как раздражение, этнические чистки и геноцид. Этническая нетерпимость связана с трансформацией этнической идентичности по типу гиперидентичности, включающая этноизоляционизм, национализм и этноцентризм [11].

Важным условием и личностным предиктором уровня этнокультурной толерантности является этническая идентичность индивида. Н. М. Лебедева установила, что позитивная этническая идентичность переплетена с этнической толерантностью и является ее основой [8]. По мнению ученых, позитивная этническая идентичность также может стать основой для уважения к другим этническим группам и выражения готовности делиться идеями, взглядами или участвовать в совместных мероприятиях. Согласно результатам исследования, проведенного на примере студентов Российско-армянского (Славянского) университета, существует положительная корреляция между позитивной этнокультурной идентичностью и высоким уровнем этнокультурной и общей толерантности. Представители этнических групп, у которых наблюдается неопределённость и негативная этническая

идентичность (включающая этнонигилизм, этническую индифферентность, этногоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм), отличаются низким уровнем этнокультурной толерантности [2].

Личностные предикторы этнокультурной толерантности включают личностные черты, способности и установки. Эмпатия играет ключевую роль в успешном межличностном взаимодействии и является составляющей этнокультурной толерантности. Г. М. Андреева обращает внимание на идентификацию с другим человеком как важный аспект этого процесса. Идентификация позволяет лучше понимать других, приобщаться к другой культуре и понимать их психологическое состояние [1]. Эмпатия развивает умение адаптироваться к межкультурному контексту и строить конструктивные отношения с представителями других этнокультурных групп. Эмпатия предполагает перенос элементов внутреннего мира другого человека в свой собственный, что способствует глубокому пониманию чужой культуры и успешному взаимодействию с представителями других культурных сообществ. Важно упомянуть феномен жизнестойкости, который можно рассматривать как важный личностный ресурс в межкультурном контексте и предиктор этнокультурной толерантности. Этот феномен, известный как «настойчивость», был разработан американским психологом С. Мадди и привнесён в российскую психологию трудами Д. А. Леонтьева. Жизнестойкость определяется как «убеждённость человека, позволяющая ему сохранять активность и предотвращать негативные последствия. В межкультурном контексте жизнестойкость служит важным личностным ресурсом, способствующим успешной социокультурной адаптации и развитию этнокультурной толерантности [7]. Это помогает успешно участвовать в мероприятиях в межкультурной среде, разрабатывать стратегии, соответствующие инокультурным реалиям, и воспринимать ситуации межкультурного взаимодействия как возможность для саморазвития и личностного роста.

В рамках бихевиорального подхода толерантность формируется через организацию условий, повторение и перенос паттернов поведения. Толерантность рассматривается через диадку «агрессивность – неагрессивность». Агрессивность – это стабильная характеристика индивида, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающим или проявление гнева. Враждебность – отрицательное отношение, направленное на другого человека или группу людей, которое может проявляться в форме агрессии, неприязни, насмешек, унижения или дискриминации. На базе Российско-Армянском Университете г. Ереван было проведено исследование этнокультурной толерантности, идентичности и агрессивности среди студенческой молодёжи. На основе проведённого корреляционного анализа между позитивной этнической идентичностью и уровнем агрессивности была выявлена положительная корреляция. Исследование отражает что существует положительная корреляция между компонентами интолерантности (например, гиперидентичности в виде этнофана-

тизма) и агрессивности. На основе этого, также был сделан вывод, что интолерантность и этнофанатизм больше зависят от уровня враждебности, чем от уровня агрессивности человека, так как у студентов с высоким уровнем этнофанатизма агрессивность была ниже нормы или в ее пределах [6].

Пятифакторная модель личности, также известная как «Большая пятерка» (Big Five) – это психологическая модель, которая описывает структуру личности человека с помощью пяти общих, относительно независимых качеств (факторов, предрасположенностей): экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и открытости опыту. П. Калигури обнаружил, что у экспатов с высоким уровнем экстраверсии и низким уровнем нейротизма меньше шансов преждевременно прекратить работу в другой стране [12]. В ходе исследования экспатов, работавших в Азиатском регионе, были обнаружены схожие результаты: эмоциональная стабильность является важным фактором успешной трудовой адаптации и отсутствия мыслей о скором возвращении домой, а экстраверсия связана с успешной культурной адаптацией [13]. В рамках отечественного исследования особенностей межкультурной адаптации монгольских и китайских студентов, обучающихся в РУДН, обнаружили значимые положительные связи между выраженностью экстраверсии и соответствием стратегии позитивной адаптации, а также между нейротизмом и деструктивной стратегией адаптации (отчуждением) [5].

Так, П. Калигури доказал, что, к примеру, экспаты с высокой степенью доброжелательности реже досрочно расторгают трудовые договоры в другой стране, а добросовестность способствует более высоким оценкам их работы со стороны руководителей [12]. Исследования показали, что открытость опыту является важным предиктором в определении эффективности профессиональной деятельности в поликультурной среде. В то же время экстраверсия и доброжелательность связаны с успешным построением отношений с представителями других культур. В ходе долгосрочного исследования корейских и японских иммигрантов в Гонконге, проведенного М. Шаффером и его коллегами, была выявлена связь между четырьмя факторами «Большой пятерки» (за исключением добросовестности) и этнокультурной толерантностью, а также межкультурной эффективностью [13]. В российских исследованиях до недавнего времени личностные факторы «Большой пятерки» редко анализировались в контексте межкультурной коммуникации. Можно отметить лишь несколько таких работ. Например, в исследовании русских и кабардинских студентов изучалась взаимосвязь между толерантностью, важной для межкультурного взаимодействия, и факторами «Большой пятерки» [10]. Выяснилось, что наиболее тесно с толерантностью во всех изучаемых группах связаны открытость новому опыту и доброжелательность. Исследование межкультурной сензитивности и «Большой пятерки» выявило тесную связь между большинством личностных факторов и показателями межкультурной чувствительности [3]. Было

обнаружено, что открытость новому опыту и добросовестность положительно коррелируют со способностью осознать и учитывать культурные различия в ходе взаимодействия. Так, «Большая пятёрка» предлагает ряд преимуществ для решения исследовательских задач, включая межкультурную коммуникацию. Это выражается в чёткой структуре, полноте представленных характеристик, культурной универсальности и доступности разнообразного диагностического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире // Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М. : Изд-во Моск. Психол.-соц. Ин-та, 2009. 155 с.
2. Берберян А. С., Найдёнов В. Г. Исследование взаимосвязи этнической идентичности и толерантности молодёжи // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17, № 3.
3. Гридунова М. В., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Межкультурная компетентность и факторы «Большой пятёрки»: к постановке проблемы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, 2017. Т. 6, вып. 2, № 22. С. 140–147.
4. Декларация принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
5. Жамбал О. Специфика межкультурной адаптации и факторов «Большой пятёрки» у монгольских и китайских студентов // Психологическое благополучие в поликультурном мире: сб. ст. победителей конкурсов науч. работ студентов и аспирантов. М. : РУДН, 2015. С. 16–28.
6. Арташова Д. Д., Берберян А. С. Исследование этнической толерантности и агрессивности студенческой молодёжи // Научные труды КубГТУ. 2018. № 5.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 178–209.
8. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993.
9. Мубинова З. Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе: на примере школ Республики Башкортостан.
10. Мурзаканова А. З. Особенности толерантности и индивидуальноличностных факторов у русских и кабардинских студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика, 2015. № 4. С. 57–64.
11. Экспресс опросник «Индекс толерантности» / Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. С. 46–51
12. Caligiuri P. M. The Big Five personality characters as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor-rated performance // Personnel Psychology, 2000. Vol. 53. P. 67–88.
13. You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness / M. A. Shaffer, D. A. Harrison, H. Gregersen, J. S. Black, L. A. Ferzandi // Journal of Applied Psychology. 2006. Vol. 91, N 1. P. 109–125.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И СЕЛФХАРМ: ВЛИЯНИЕ МЕДИА НА ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ

В. А. Юденко, Е. К. Погодина

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
Минск, Беларусь
yudenkov2000@gmail.com*

В современном мире социальные сети играют важнейшую роль в жизни подростков. Такие платформы, как Instagram, TikTok, стали неотъемлемой частью их повседневности, предлагая новые способы общения, самовыражения и получения информации. Однако, несмотря на все преимущества, которые дают социальные сети, они также могут оказывать негативное воздействие на психическое здоровье молодых людей. Учитывая актуальность проблемы, важно проанализировать роль и влияние социальных сетей на подростков.

Подростки сегодня «полностью погружены в виртуальный мир, без которого они не мыслят собственного существования в принципе. Одним из наиболее опасных аспектов функционирования человека в мире интернета называют увлеченность социальными сетями» [1]. С одной стороны, социальные сети открывают возможность общаться с людьми, разделяющими их интересы, делиться своими увлечениями и получать поддержку от сообщества. Это позволяет находить друзей со схожими взглядами, выражать свои мысли и чувства, а также получать эмоциональную поддержку в трудные моменты. Такой тип общения способствует развитию чувства принадлежности и помогает подросткам лучше адаптироваться в социальном окружении.

С другой стороны, социальные сети могут вызывать зависимость от одобрения и лайков. Если подросток не получает ожидаемого количества лайков или комментариев, это может привести к снижению самооценки и вызвать чувство тревоги, что может стать причиной формирования зависимости от социальных сетей и постоянной потребности в одобрении окружающих.

Идеализированные образы, которые подростки видят в социальных сетях, часто заставляют их сравнивать себя с другими и снижают самооценку. Подростки могут стремиться соответствовать нереалистичным стандартам красоты и успеха, которые часто встречаются в интернете. Это вызывает чувство неуверенности и неудовлетворенности собой, что может привести к различным психологическим проблемам, таким как депрессия и тревожные расстройства.

Социальные сети также играют важную роль в формировании идентичности подростков. Эти платформы предоставляют подросткам возможность экспериментировать с различными образами и ролями, что может способствовать их самопониманию и развитию. Однако существует и об-

ратная сторона: попытки соответствовать определённым стандартам могут создавать дополнительное давление и ожидания, что может вызывать чувство одиночества и изоляции.

Зачастую виртуальные контакты заменяют личное общение, что может усугубить проблемы психического здоровья, такие как депрессия и тревожность [2]. Отсутствие возможности общаться с друзьями и близкими лицом к лицу может привести к ещё большему дискомфорту.

Одним из негативных последствий влияния социальных сетей на поведение подростков является проблема селфхарма и его распространенность в подростковой среде. Исследование склонности подростков к самоповреждающему поведению, проведенное на базе ГУО «Средняя школа № 18 г. Борисова» (выборку составили 102 учащихся 8–9-х классов), показало, что 43,1 % подростков практикуют самоповреждающее поведение [3]. Наиболее распространенными способами из числа инструментальных самоповреждений являются: нанесение ударов по твердым поверхностям, самоожоги и порезы режущими предметами.

Селфхарм представляет собой сложное и многогранное явление, характеризующееся рядом особенностей:

- селфхарм – это преднамеренное причинение вреда своему телу. В отличие от случайных травм, селфхарм является осознанным действием, направленным на причинение физического ущерба;

- селфхарм может быть использован как способ справиться с эмоциональной болью и стрессом. Это своего рода механизм адаптации, который помогает временно облегчить внутренние переживания, отвлекая от эмоциональной боли и заменяя ее физической;

- селфхарм может служить способом выражения эмоций, которые в противном случае остаются подавленными или невыраженными. Селфхарм не всегда связан с желанием покончить с собой, чаще всего это попытка контролировать свои чувства и ситуацию.

Пропаганда селфхарма в социальных сетях заключается в распространении визуальных материалов, демонстрирующих самоповреждения. Эти изображения и видео могут включать фотографии порезов, ожогов и других форм самоповреждения, сопровождаемые комментариями и подписями, которые оправдывают или даже поощряют такое поведение. Подобные публикации могут создавать иллюзию нормальности селфхарма и побуждать подростков к повторению увиденного.

Более того, в социальных сетях существуют онлайн-сообщества, которые поддерживают и пропагандируют селфхарм. Участники таких групп делятся собственным опытом, публикуя материалы, которые могут мотивировать других людей к самоповреждениям. Подобные сообщества часто усиливают негативные тенденции и способствуют распространению селфхарма. По мнению Н. А. Польской и Д. К. Якубовской, «визуальный и текстовый контент может вызвать интерес и способствовать закреплению

повреждений, а участники таких тематических сообществ могут стать жертвой различных форм агрессии, манипулирования и преследования в социальных сетях» [4]. Подростки, присоединяющиеся к таким группам, могут чувствовать, что их поведение одобряется и поддерживается, что делает проблему ещё более серьёзной.

Алгоритмы социальных сетей играют значительную роль в распространении контента, пропагандирующего селфхарм. Рекомендательные системы, анализируя поведение пользователей, предлагают им материалы, которые могут быть потенциально опасными. Это приводит к тому, что подобные материалы становятся более доступными и заметными для пользователей, особенно для подростков, которые находятся в уязвимом состоянии.

Последствия пропаганды селфхарма в социальных сетях могут быть катастрофическими. Молодые люди, подверженные влиянию такого контента, могут начать воспринимать селфхарм как способ решения эмоциональных проблем или выражения своих чувств. Это может привести к формированию устойчивых негативных привычек и усугублению психических расстройств.

Во избежание пагубного воздействия пропаганды селфхарма в социальных сетях требуется комплексный подход. Необходимо организовать образовательные программы, направленные на повышение уровня осведомлённости подростков о рисках и последствиях селфхарма. Родители и педагоги должны активно участвовать в мониторинге онлайн-активности подростков и оказывать им необходимую поддержку.

Социальные сети также должны нести ответственность за контроль и модерацию контента, чтобы предотвратить распространение вредоносных материалов.

В целях профилактики негативного воздействия социальных сетей на психическое здоровье и поведение подростков, необходимо:

- повышение осведомлённости учащихся подросткового возраста о контентных рисках в социальных сетях;
- развитие у подростков навыков саморегуляции, управления эмоциями и стрессоустойчивости;
- создание поддерживающей и безопасной образовательной среды, позволяющей подросткам строить здоровые межличностные отношения и получать поддержку от сверстников и педагогов;
- взаимодействие родителей обучающихся и учреждений образования в оказании помощи подросткам в решении психологических проблем.

Только общими усилиями можно создать безопасную и благоприятную среду для подростков, которая будет способствовать их психическому благополучию и поможет избежать самоповреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влияние социальных сетей на подростков // Образовательный портал «Справочник». URL https://spravochnick.ru/sociologiya/vliyanie_socialnyh_setey_na_podrostkov/ (дата обращения: 28.02.2025).
2. Погодина, Е. К. Социально-педагогическая виктимология. Минск : Белорус. Гос. пед. ун-т, 2019. 140 с.
3. Погодина Е. К., Юденко В. А. Особенности аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения (памяти проф. А. П. Орловой) : сб. науч. ст. Витебск : ВГУ, 2024. С. 101–105.
4. Польская Н. А., Якубовская Д. К. Влияние социальных сетей на самоповреждающее поведение у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 3. С. 156–174. DOI: 10.17759/cpp.2019270310

РАЗДЕЛ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПОЧЕРК КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

М. Н. Агафонова

*МКОУ «Кориуновская средняя общеобразовательная школа»
Кориуновский, Россия
marigafon21@mail.ru*

Почерк – это уникальный индивидуальный стиль письма, формирующийся под влиянием множества факторов, включая моторные навыки, когнитивные способности и личностные особенности. У учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) почерк может значительно отличаться от почерка их сверстников, являясь отражением когнитивных и двигательных трудностей, с которыми они сталкиваются.

Важно подчеркнуть, что не у всех учеников с умственной отсталостью будут наблюдаться все нижеперечисленные особенности. Выраженность и комбинация отклонений в почерке зависят от степени интеллектуального нарушения, наличия сопутствующих заболеваний и индивидуальных особенностей развития.

В своей работе хочу раскрыть особенности почерка учащихся с умственной отсталостью. Первое с чем сталкиваются учащиеся это – моторные трудности. При письме наблюдается неустойчивость линии. Линии зачастую прерывистые, дрожащие, неуверенные, что связано с трудностями в координации движений мелкой моторики. Неравномерность размера и наклона букв: Буквы могут быть разного размера, некоторые непропорционально большими или маленькими, наклон неустойчивый и хаотичный. Неуклюжесть и угловатость: Буквы могут формироваться с трудом, иметь угловатую или неестественную форму. Часто встречающиеся ошибки в написании элементов букв. Трудности с соблюдением строки: Учащиеся могут писать выше или ниже строки, не соблюдать ровную линию. Сильный или слабый нажим на ручку: Это также говорит о проблемах с контролем двигательных навыков.

Также на почерк влияют когнитивные трудности. Затруднения в формировании букв: неправильное воспроизведение формы букв, зеркальное отражение, перестановка элементов, смешивание похожих букв (например, «б» и «д»). Неравномерный интервал между буквами и словами. Интервалы при письме могут быть слишком большими или слишком маленькими, что затрудняет чтение. Орфографические ошибки тесно связаны с трудностями в запоминании и применении правил орфографии. Пропуски букв и слогов отражают невнимательность и проблемы с концентрацией. Трудности в планировании и организации письма может проявляться в скачкообразном переходе от одной темы к другой, отсутствием четкой структуры в тексте. Другие особенности, которые могут указывать, что у ребенка проблемы, – это медленный темп письма. Он связан с трудностями в обработке информации и координации движений. Длительное письмо может быстро вызывать усталость, что, в свою очередь, ухудшает качество почерка. Немаловажно это влияние неудач в овладении навыком письма могут приводить к снижению мотивации и избеганию письменных заданий.

Анализ почерка для педагогов психологов может быть полезным инструментом:

- для диагностики трудностей. Почерк позволяет выявить специфические проблемы с моторикой, зрительно-пространственной ориентацией и когнитивными способностями.

- планирования коррекционной работы. На основе анализа почерка можно разработать индивидуальную программу, направленную на развитие необходимых навыков.

- мониторинга прогресса. Регулярный анализ почерка позволяет отслеживать динамику улучшений и корректировать программу обучения.

Как помочь учащимся с умственной отсталостью улучшить почерк:

- Развитие мелкой моторики. Использование игр и упражнений, направленных на развитие мелкой моторики рук (лепка, рисование, вырезание, нанизывание бусин).

- Графомоторные упражнения. Использование специальных упражнений для тренировки правильного написания букв и их элементов.

- Индивидуальный подход. Учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого ученика.

- Использование вспомогательных средств. Использование специальных ручек, карандашей, линеек, тетрадей с широкой линией.

- Позитивное подкрепление. Поощрение усилий и достижений ученика.

- Альтернативные способы выражения мыслей. В некоторых случаях может быть целесообразно использование альтернативных способов выражения мыслей, таких как устная речь или компьютерный набор текста.

В заключение можем сделать вывод о том, что почерк учащихся с умственной отсталостью может отражать широкий спектр когнитивных и двигательных трудностей. Анализ почерка является важным инструментом для

выявления этих трудностей, планирования коррекционной работы и мониторинга прогресса. С помощью грамотной поддержки и индивидуального подхода можно помочь учащимся с умственной отсталостью развить навыки письма и улучшить качество их почерка. Важно помнить, что основная цель – не идеальный почерк, а эффективное и понятное выражение мыслей в письменной форме.

ОСОБЕННОСТИ АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОПИНГ-МЕХАНИЗМОВ ЗДОРОВЫМИ ЛИЧНОСТЯМИ И ЛИЦАМИ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Е. Н. Близнец

ГУЗ «Гомельская центральная городская детская клиническая поликлиника»

Гомель, Беларусь

e-mail: elenachervontseva@mail.ru

В современном мире вопрос о способах преодоления трудностей в различных сферах жизни является актуальным. В связи с увеличением информационной нагрузки возрастает число и интенсивность стрессогенных ситуаций. Современный мир предъявляет повышенные требования к адаптационным возможностям человека. Стрессовая нагрузка приводит к психосоматическим расстройствам. Таким образом, необходимым является исследование факторов, повышающих адаптационные возможности человека и способы их развития. К ним относятся: антиципации и копинг-механизмы.

По мнению В. Вундта антиципация означает «способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления».

В работах П. К. Анохина, Т. Ф. Базылевич, Н. А. Берштейна, И. П. Павлова, В. М. Русалова, Е. Н. Соколова, Д. А. Ширяева, А. Ф. Корниенко феноменология антиципации рассматривается с позиций физиологии и психофизиологии.

П. К. Анохин пишет, что организм способен в своих реакциях не только адекватно отражать действительность, но и предупреждать возможное воздействие среды.

У. Найссер выдвинул идею об универсальном принципе антиципации, который лежит в основе взаимодействия организма и окружения. В качестве основного понятия в познавательной деятельности индивида У. Найссером выделены антиципирующие, предвосхищающие схемы.

Е. А. Сергиенко под антиципацией понимает универсальный механизм психической организации человека, включающий избирательность и упреждение событий при взаимодействии со средой. Функциональным механизмом антиципации является антиципирующая (предвосхищающая) схема, которая направляет восприятие и действие при взаимодействии со средой. В

результате взаимодействия со средой антиципирующая схема модифицируется, направляя дальнейший поиск к принятию новой информации.

И. А. Зимняя в своих работах определяет вероятностное прогнозирование как процесс, который включает процессы упреждения целого, предвидения элементов, на основе некоторой вероятности их появления. Опираясь на концепцию опережающего отражения действительности П. К. Анохина, И. А. Зимняя объясняет вероятностное прогнозирование через результат готовности организма к воздействию того или иного раздражителя. Вероятностное прогнозирование представляет, по мнению автора, определенный механизм выдвижения и последующего подтверждения (или отклонения) выдвинутой гипотезы [1].

В. Д. Менделевич [2] исследуя антиципационную состоятельность в контексте неврозогенеза, установил, что этиопатогенез невротических расстройств неразрывно связан с антиципационными процессами. Личность, предрасположенная к невротическим расстройствам, исключает из антиципационной деятельности в первую очередь нежелательные события и поступки. Она ориентируется всегда на желательные. При переживании неспрогнозированной, неблагоприятной ситуации личность сталкивается с трудностями применения совладающего поведения. И даже если система психологической компенсации у нее сформирована, то в условиях расхождения прогноза и при крайних вариантах эмоциональных переживаний (обиды, разочарования, недоумения), личность не может не использовать потенциальные возможности для того, чтобы справиться с ситуацией.

Антиципации – это способность человека предвосхищать ход событий, результаты собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза.

Б. Ф. Ломов рассматривает антиципации как способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий.

Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков полагают, что антиципация, как неотъемлемое свойство психики, выполняет три важных функции в процессе отражения мира [2]:

- 1) когнитивная функция (предвосхищение, предвидение и ожидание определенных событий);
- 2) регулятивная функция (проявление готовности к событиям, упреждении их в поведении, планирование действий);
- 3) коммуникативная функция (общение, взаимодействие между людьми, готовность следовать нормам, способность распознавать эмоциональные состояния других людей).

Л. И. Анцыферова отмечает, что предвосхищение возникновения трудной ситуации влияет на формирование готовности к встрече с негативным событием или поиск путей ее предотвращения. Л. И. Анцыферова в своих работах пишет о том, что основным способом бытия личности является развитие, то постоянная экстраполяция себя в будущее, а своего отда-

ленного будущего в свое настоящее – это и есть проявление желания развиваться. Как считает автор, будущее существует в личности как направленность ее развития и переживается человеком в виде стремления к своим целям и идеалам, как желание выразить себя в определенной деятельности [3].

К. А. Абульханова-Славская рассматривает антиципацию как необходимый компонент смыслообразования (планирования будущего), ответственности (предвидение последствий своих действий), а также организации времени жизни (опережающее и своевременное планирование). Автор характеризует способы решения жизненных противоречий (в том числе и жизненных кризисов), а также отмечает, что особенности их разрешения дают возможность охарактеризовать социально-психологическую и личностную зрелость человека [1].

Под антиципационной состоятельностью (прогностической компетентностью) рассматривается способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них и действовать с временно-пространственным упреждением [4].

Цель – изучение особенностей антиципационной состоятельности и использования копинг-механизмов здоровыми личностями и лицами с психосоматическими расстройствами. В исследовании принимали участие 107 испытуемых (49 – здоровые личности, 58 – страдающие психосоматическими расстройствами).

Методики исследования:

1) тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В. Д. Менделевича, позволяющий диагностировать уровень личностно-ситуативной, пространственной, временной и общей антиципационной состоятельности;

2) опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса и С. Фолкманом, адаптирована Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой.

Результаты и выводы. Для лиц, страдающих психосоматическими расстройствами характерна высокая напряженность копинга, которая свидетельствует о выраженной дезадаптации ($\varphi_{эмп}^* = 2,124$, при $\alpha = 0,05 \%$).

У здоровых личностей выявлен низкий уровень напряженности, что говорит об адаптивном варианте копинга ($\varphi_{эмп}^* = 3,139$, при $\alpha = 0,01 \%$).

Здоровые личности при преодолении трудностей используют следующие копинг-механизмы:

1) планирование решения проблемы (произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме) ($\varphi_{эмп}^* = 1,987$, при $\alpha = 0,05 \%$);

2) принятие ответственности (признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения) ($\varphi_{эмп}^* = 2,098$, при $\alpha = 0,05 \%$);

3) положительная переоценка (усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности; включает также религиозное измерение) ($\varphi_{эмп}^* = 3,432$, при $\alpha = 0,01 \%$).

Личности с психосоматическими расстройствами используют копинг-механизмы при жизненных трудностях:

1) дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость) ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,334$, при $\alpha = 0,05$ %);

2) бегство-избегание (мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы) ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,322$, при $\alpha = 0,05$ %).

Сравнительный анализ уровней антиципационной состоятельности показал следующее. У лиц с психосоматическими расстройствами преобладает антиципационная несостоятельность на личностно-ситуативном уровне – у 72,4 %, на пространственном – у 17,1 % и временном уровне – у 15,5 %. Для лиц с психосоматическими расстройствами характерен низкий коммуникативный уровень антиципации.

Здоровые личности проявляют антиципационную состоятельность на личностно-ситуативном уровне у 65,3 %, на пространственном – у 73,5 % человек и временном уровне у 71,4 %. У здоровых личностей высокий уровень способности прогнозировать жизненные события и ситуации, а также проявляется способность предвосхищать перемещение предметов в пространстве, упреждать его, координировать собственные движения, проявляя моторную ловкость. Отмечается высокая способность прогнозировать течение времени и точно распределять время.

Уровень общей антиципационной состоятельности у здоровых личностей выше, чем у лиц, страдающих психосоматическими расстройствами ($U_{\text{эмп}} = 345,6$ при $p \leq 0,05$). Различий в пространственном ($U_{\text{эмп}} = 78,9$) и временном ($U_{\text{эмп}} = 99,2$) уровнях между здоровыми личностями и лицами с психосоматическими расстройствами не выявлено.

Таким образом, выявлены особенности антиципационной состоятельности и использования копинг-механизмов у здоровых испытуемых и лиц, страдающих психосоматическими расстройствами. Антиципационная состоятельность (прогностической компетентностью) рассматривается как способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них и действовать с временно-пространственным упреждением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Садовникова Н. О. Антиципационный механизм переживания педагогами профессионального кризиса личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 2–1. С. 118–121; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11228> (дата обращения: 11.02.2025).
2. Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы неврогенеза // Психологический журнал. 1996. № 4 – С. 107–115.
3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–18.
4. Менделевич В. Д. Антиципационная концепция неврогенеза // Неврология и психосоматическая медицина. 2002. С. 45–98.

К АНАЛИЗУ ПОНЯТИЯ «ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ»

Е. В. Великанова

*ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище
противовоздушной обороны» МО РФ
Ярославль, Россия
elena-lapkina@inbox.ru*

Термин «трудная жизненная ситуация» можно отнести к феноменологическому полю преодоления личностью стресса. Терминологически близкими являются понятия «стресс», «копинг-поведение», «активность», «субъектность», «психические ресурсы». Авторы указывают на вероятность возникновения личностной деструктивности (за счет фрустрирования привычных способов удовлетворения потребностей) в ответ на стресс. Основное же внимание сосредоточено на активной, субъектной позиции в трудных жизненных ситуациях, возможности изменить обстоятельства, преодолеть их, личностно вырасти при совладании с трудностями.

К. Левин указывал на то, что при анализе поведения в трудной жизненной ситуации личности мы должны учитывать всю палитру субъективных восприятий личности – только так мы можем приблизиться к психологическим аспектам индивидуальной оценки личностью происходящего [4].

Сходным является понятие «кризисная ситуация» – Д. Н. Исаев описывает ее как ситуацию повышенного риска, которая может приводить к риску, к дезадаптации личности. Т. М. Титаренко указывает, что проживание трудных жизненных ситуаций влечет за собой функционирование личности на полном ее адаптационном пределе и все более может способствовать утрате субъектности.

Перейдем к описанию специфических черт трудной жизненной ситуации.

1. Трудная жизненная ситуация является своеобразным вызовом адаптационных механизмов личности. Возникающие стрессовые реакции заставляют использовать арсенал привычных механизмов и стратегий для достижения внутреннего комфорта личности.

В. Мишель указывает на то, что во всем многообразии трудных ситуаций, они могут быть «сильными» и «слабыми». Автор подтверждает свои тезисы, полученные коллегами данными. Группа ученых провела исследование со студентами колледжа, которым необходимо было соотнести типы поведения с типичными жизненными ситуациями. Результаты позволили несколько объяснить поведение личности в трудных ситуациях. В «слабых» из них личность может проявлять многообразие вариантов разрешения (исходя из личных характеристик), тогда как в «сильных» ситуациях вариантов поведения не много и поведение личности в них строится, скорее, на основе объективных жизненных обстоятельств [5].

Более тонкая дифференциация трудных жизненных ситуаций отмечается представителями нейролингвистического программирования Р. Бэндлером и Дж. Гриндером [2]. Авторы предлагают пять уровней интенсивности оценки трудной жизненной ситуации (интенсивности эмоциональной оценки ситуации). Ситуации первого уровня кажутся человеку обыденными – это слабые ситуации повседневного стресса. Ситуации второго уровня характеризуются некоторыми затруднениями, у личности сокращается арсенал стратегий поведения. Ситуации третьего уровня переживаются как большие трудности, в которых «не работают» привычные стратегии решения. В ситуациях четвертого уровня стрессовые переживания все более глубоки, человек не может решить проблему, воспроизводя привычные для него, неадекватные обстоятельствам паттерны поведения. В ситуациях пятого уровня человек переживает глубочайший стресс – всеми силами он старается пережить трудную, непосильную ситуацию, ему кажется, что выхода нет совсем, поведение носит деструктивный характер.

2. С трудными обстоятельствами человек может столкнуться в разных сферах жизни. В настоящее время исследуются трудные жизненные ситуации в профессиональной сфере, в семейных отношениях. Вызывают интерес работы по исследованию стресса в особых состояниях личности (беременность, соматическое заболевание, ситуация неопределенности, внутриличностный конфликт и кризис и т. д.). Исследуются трудности в возрастном аспекте – подростки, пожилые люди, взрослые. Тем не менее по данному вопросу есть еще пробелы для исследований.

3. Трудная жизненная ситуация может вызывать стресс разной степени интенсивности. Глубина стресса зависит как от объективных причин, так и от субъективной оценки источника стресса личностью. Трудными для личности могут быть и те события, которые только могут произойти – ожидаемые неприятные обстоятельства тоже могут вызывать стрессовые реакции.

Е. Н. Туманова указывает на то, что степень интенсивности воздействия на личность трудной ситуации зависит не столько от ее объективной специфики, сколько от ее субъективной значимости для человека. Соответственно, приведет ли трудная ситуация к кризису, к кризисным состояниям зависит от субъективной оценки обстоятельств личностью.

4. Преодоление личностью стресса возможно как на уровне осознанного поведения, так и на уровне интрапсихических механизмов психики. Многие ученые склонны объединять осознанные и неосознанные психические действия в единую систему защиты личности от тревоги. Доказаны связи высших защитных механизмов (рационализации, сублимации, интеллектуализации) с осознанным проблемно-ориентированным поведением личности [3]. Трудная жизненная ситуация «включает» адаптивные механизмы психики, проверяет их жизнеспособность в конкретных ситуациях, способствует регуляции общей системы адаптации личности, формированию ее жизнестойкости.

При исследовании трудной жизненной ситуации указывается роль совладающего поведения личности, причем в российской феноменологии уделяется внимание как ситуационным факторам совладающего поведения (объективные обстоятельства), так и диспозиционным (индивидуально-психологические характеристики личности). Некоторыми авторами включается социокультурный (пол, религиозность, этнические особенности) и регулятивный факторы [1].

Выявление специфики преодоления личностью трудной жизненной ситуации возможно как с использованием традиционных психодиагностических методов, так и с применением методик нарративной психологии. Причем, последние будут психологически тонко выявлять уникальные индивидуальные способы проживания и преодоления личностью трудностей. Нами предлагается примерный перечень вопросов для интервью:

1) Были ли в Вашей жизни трудные жизненные ситуации? Те, которые вызывали сильные негативные переживания (тревогу, страх, растерянность, печаль)? Ситуации, в которых Вы не знали, как поступить? Опишите одну из таких значимых ситуаций.

2) Какие эмоции Вы переживали тогда?

3) Какие действия предпринимали для того, чтобы справиться с ситуацией?

4) Сколько продолжались переживания о произошедшем?

6) Ситуация решена в настоящий момент?

7) Что помогло? Если ситуация в настоящем не решена – что принесло облегчение в проживании этой трудности?

В будущем нами планируется проведение эмпирического исследования при участии взрослых людей по выявлению специфики проживания и преодоления трудных жизненных обстоятельств.

Несмотря на научную проработанность вопросов жизненных трудностей личности, существуют темы, нуждающиеся в тщательном изучении: во-первых – в классифицировании трудных жизненных ситуаций, с которыми может сталкиваться личность, во-вторых, в субъективной оценке интенсивности стрессоров, выявлении того, по каким критериям личность оценивает для себя степень трудности встреченных обстоятельств; в-третьих – крайне важным является вопрос о личностных характеристиках, которые помогают держаться «на плаву» даже в самых трудных обстоятельствах (индивидуальные качества, установки, личностные ресурсы). Предполагаем, что исследование последнего пункта может включать помимо традиционных психодиагностических методик, также методы нарративной психологии – описание уникального индивидуального опыта личности по преодолению трудных обстоятельств. Перечисленные вопросы создают поле дальнейших научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П. Совладание с трудностями в эпоху неопределенности и глобальных рисков: основные исследовательские тренды // Вестник КемГУ. 2022. № 6(94). С. 760–771.
2. Бэндлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий. М.: ЭКО ЭНРОФ, 2001. 256 с.
3. Лапкина Е. В. Об организованности и возрастной изменчивости защитно-совладающего поведения личности // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5 (142). С. 217–224.
4. Маликова Т. В., Новикова Т. О., Пирогов Д. Г. Переживание утраты детьми дошкольного возраста // Педиатр. 2018. Т. 9, № 6. С. 111–117.
5. Мышко В. В., Бальяев С. И. Теоретические подходы к изучению понятия трудной жизненной ситуации в психологии // Наука в жизни человека. 2023. № 3. С. 95–101.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ НА УКРАИНЕ

Н. Н. Елистратова

*Рязанский филиал ФГКОУ ВО «Московский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В. Я. Кикотя»
Рязань, Россия
nelistratova555@mail.ru*

Современные условия специальной военной операции на Украине (СВО) подвергают значительной опасности психику военнослужащих ввиду их сложности и особой жестокости противника, подвергающего изощренному насилию как пленных, так и представителей местного населения оккупированных территорий. Среди участников СВО – не только профессиональные военные, поэтому встречаются случаи посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) и нервные срывы не только у ветеранов, но и действующих военнослужащих в процессе их деятельности. Помощь им оказывают непосредственно военные психологи. Структура и содержание психологической помощи зависят от особенностей войны. Главным психотравмирующим фактором для участника боевых действий является осознание и переживание им угрозы жизни и здоровью, особенно в окружающей среде, где постоянно человек видит ранения и гибель сослуживцев. Психотравма определяется не силой ситуации, а информационной, мотивационной, эмоциональной подготовкой военнослужащих [1].

Вопросы адаптационной помощи участникам СВО сегодня решаются на государственном уровне. Психологическая помощь, как правило, реализуется по трем основным направлениям. Это непосредственное сопровождение в период боевых действий, в госпиталях и реабилитационных центрах. Начальный этап психологического сопровождения включает психодиагностику.

Диагностика ПТСР у гражданских и военнослужащих имеет отличительные черты. Сказываются особенности военной культуры личности, которая не допускает и осуждает проявление слабости характера военных. Поэтому многие участники боевых действий даже при наличии симптомов и проявлений ПТСР не имеют желания и мотивации обращаться за помощью, а в принудительных случаях оказывают сопротивление, не доверяя системе психологической помощи и ее специалистам. Также военнослужащих останавливает личный страх перед негативными последствиями, возможность потери самооценки, нежелание раскрывать свои мысли и чувства посторонним. Психологу важно убедить ветерана принять меры по налаживанию психических процессов, объяснить конфиденциальный характер оказания психологической помощи, разъяснить, что ПТСР является нормальной реакцией на боевой стресс.

Наиболее нуждаются в психологической помощи участники боевых действий, получившие инвалидность, лишившиеся какого-либо органа или конечности. Они исключительно чувствительны к потере привычной жизнедеятельности, остро реагируют на любые события окружающей среды, их психоэмоциональное состояние нестабильно и может выражаться внезапными психическими реакциями [4]. Человеку не хватает личного ресурса психики восстановить ее нормальное состояние, или ряд обстоятельств не позволяет сделать это. Диагностировать таких военнослужащих на симптомы ПТСР необходимо в первую очередь.

Сегодня отсутствуют какие-либо инструментальные или лабораторные методы, способные осуществить точную диагностику ПТСР. Эти обследования направлены на исключение соматических заболеваний, которые похожи на ПТСР.

Однако российские ученые в 2024 г. разработали инновационную инструментальную методику диагностики ПТСР по показателям мозга у участников боевых действий. Специалисты Алексеевской больницы г. Москвы провели и описали научный эксперимент, доказав его успешность.

Эта диагностика позволяет выявить симптомы ПТСР на ранней стадии и отличить их от других психических отклонений. В отличие от традиционных опросников с их субъективной расшифровкой, новая методика позволяет ставить точный диагноз, так как индикаторами являются обнаруженные маркеры мозга, и давать прогноз на развитие ПТСР. Исследование проводится в течение тридцати минут с применением электроэнцефалографии, изучаются реакции на звуки и изображения военного.

Главной проблемой диагностики ПТСР является идентичность тревожности с другими психическими отклонениями. Плюсом новой методики является ее точность в 87 %. А также простота проведения процедуры – требуется компактное оборудование ЭЭГ, а в измерении участвуют три показателя. Ряд современных нейропсихологов отмечает, что методика легко может войти в практику как пока дополнительная к основным.

Диагностика ПТСР основывается на клинических критериях, изложенных в DSM-5 (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам). Осуществляется подробное интервью, в процессе которого выявляются симптомы, обстоятельства травмы [5].

Клиническая диагностика включает методы клинико-анамнестический, клинико-психопатологический, клинико-патогенетический и осуществляется профессиональными медиками.

Для первоначальной версии диагноза специалистом устанавливается взаимосвязь пережитого экстремального события и симптомами пациента.

Современная психологическая диагностика ПТСР в наше время применяет два метода – опросные скрининг-тесты и клинические интервью.

Скрининг-тесты в бумажном виде заполняются респондентами и потом анализируются специалистами.

Клиническое интервью в устной форме выявляет психические отклонения. Интервью проходит в течение полутора часов. Результаты анализируются профессиональными психиатрами, психологами.

Первичный опрос пациентов выявляет нарушения по критериям МКБ-10, имеет целью выяснения связи между психопатологическими симптомами и обстоятельствами травмы для верификации диагноза.

При сборе анамнеза и проведении клинического интервью оценивается эмоциональная и сенсорная насыщенность воспоминаний, выявляется наличие интрузий, определяются сроки событий (симптоматика развивается в течение полугода), уточняются дифференциальные диагностики от других заболеваний.

Дифференциальную диагностику рекомендуется осуществлять с применением структурированного клинического диагностического интервью (СКИД), модуль I «ПТСР» [3].

Специалисту важно уточнять не только стартовую причину ПТСР, но и весь ряд событий травматического характера, сопутствующий возникновению негативных симптомов.

Диагностика должна быть направлена на выяснение комплекса действий пациента в проявлении ПТСР – например, психологу нужно понимать отношение опрашиваемого к алкоголю, степень пристрастия к нему и другим ПАВ, возможность допуска сознания к суицидальным поступкам.

Диагностика может реализовываться посредством использования разных психометрических опросников и шкал, которые смогут уточнить степень выраженности симптоматики ПТСР, его динамику при условии честных ответов пациентов. Важно доводить до опрашиваемых необходимость именно честных ответов для реализации профессиональной качественной помощи.

Среди известных диагностических опросников наиболее используемыми являются:

– Опросник травматического стресса (ОТС);

– методика «Тревожность (личностная и ситуативная)» Спилбергера-Ханина;

– методика «МЛО АМ» многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1 и 2 модификации);

– методика оценки адаптационных способностей (МОАС) И. В. Соловьёва,

– методика нервно-психическая неустойчивость;

– Опросник для диагностики ПТСР И. О. Котенёва,

– Шкала оценки влияния травматического события;

– Шкала безнадежности Бека (BeckHopelessnessScale, BHS);

– Опросник для оценки терапевтической динамики ПТСР (TreatmentOutcomePTSDScale – TOP-8) и др. [3]

Опросники в основном имеют ограничение объективности данных, это зависит от самооценочной природы человека, который его заполняет. Однако для специалиста представленная информация крайне важна, так как она оценивает конкретную личность, отражая его индивидуальные особенности психики в настоящий момент времени, в состоянии болезни и проявлении определенных наклонностей и реагирований, характеризуя отношения индивида к себе и окружающим [1].

В начальном диагностическом периоде у военнослужащих с ПТСР часто наблюдается похожая психическая картина, которой характерно «оглушенное» состояние человека, его неспособность концентрировать внимание, адекватно реагировать, дезориентированное поведение.

Критериями хронического изменения личности, которые необходимо диагностировать, являются:

– выраженная враждебность человека;

– проявление недоверия к окружающим;

– замыкание личности, уход из социума;

– ощущение личной безнадежности;

– постоянное волнение и тревожность;

– устойчивое состояние ожидания угрозы.

Для ПТСР одним из характерных признаков является нарушение сна. В диагностировании применяется метод исследования сна – полисомнография. Диагностика выявляет проблемы строения цикла сна, изменение его фаз и комплексно оценивает состояние сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем во время физиологического сна. В процессе исследования видно работу головного мозга, отдельных мышц.

Полисомнография выявляет нарушения различных функций организма, являющихся жизненно важными, угрожающими физическому и психическому здоровью, не проявляющиеся в состоянии бодрствования. Потеря функций способствуют снижению трудоспособности, эффективности какой-либо терапии, жизненному уровню в целом.

Поэтому данная диагностика может оказать значительную помощь при выявлении ПТСР и его лечении.

Имитировать ПТСР или усложнять его процесс могут сопутствующие расстройства как физические, так и психические (например, последствия черепно-мозговых травм и ранений, хронические боли, непреходящая депрессия, алкогольная зависимость и др.).

Диагностика в сложных случаях предполагает участие медицинского психолога. Для решения психотерапевтических задач может понадобиться развернутое медицинское обследование для выявления комборбидных проблем участника боевых действий.

Базовые теоретические положения психологической диагностики предполагают применение клинико-психологических (экспертных) методов, таких, как клиническая беседа, наблюдение, интервью, анализ продуктов деятельности и т. п.), и экспериментально-психологических методов [2].

Сегодня в соответствии с прямыми указаниями Президента Российской Федерации в России формируется система комплексной медицинской и психологической помощи ветеранам СВО и членам их семей.

В марте 2025 г. создана специальная комиссия в структуре Государственного совета, которая занимается вопросами поддержки участников СВО и помощи их семьям. Меры оказания помощи участникам боевых действий, внесшим огромный вклад в защиту России и сохранения ее духовного наследия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караяни А. Г. Боевая психологическая травма – ранение души и тела // Российский военно-психологический журнал. 2024. № 3(5). С. 22–32. URL: https://rusmilps.ru/wp-content/uploads/2024/10/2024–35_p22–32.pdf (дата обращения: 01.03.2025).
2. Клинические рекомендации – Посттравматическое стрессовое расстройство – 2023–2024–2025 (28.02.2023): утв. Минздравом РФ. URL: https://spbimi.ru/wp-content/uploads/2023/06/1267_kr23f43p1mz. (дата обращения: 28.02.2025).
3. Посттравматическое стрессовое расстройство в парадигме доказательной медицины: патогенез, клиника, диагностика и терапия : метод. рекомендации / авт.-сост.: А. В. Васильева, Т. А. Караваева, Н. Г. Незнанов, К. А. Идрисов, Д. В. Ковлен, Н. Г. Пономаренко, Д. С. Радионов, Д. А. Старунская, Ю. С. Шойгу. СПб. : НМИЦ ПН им. В. М. Бехтерева, 2022. 33 с.
4. Современные методы психологической работы с посттравматическим стрессовым расстройством у военнослужащих // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/epps/archive/2024_n2/Gnezdilov_Shevchenko?ysclid=m8740adlew686878095 (дата обращения: 01.03.2025).
5. Холщевников О. Г. Посттравматические стрессовые расстройства у военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях // Научный лидер. 2024. № 31 (181). URL: <https://scilead.ru/article/6970-posttravmaticheskie-stressovie-rasstrojstva-u> (дата обращения: 01.03.2025).

ЗАВИСИМОСТЬ И СОЗАВИСИМОСТЬ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

А. Е. Ибрагим, А. С. Мамбеталина

*НАО «Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва»
Астана, Казахстан
solinvictus2773@gmail.com, mambetalina@mail.ru*

Проблема зависимости особенно остро встала не только в странах Содружества независимых государств, но также и во всем мире. К зависимости мы относим алкогольную, наркотическую зависимости и лудоманию. Как предиктора зависимости можно рассматривать проблему созависимости [1], однако авторы предлагают также обратить внимание на созависимость как на отдельный аспект личности. [2]

Работая в реабилитационном учреждении частного типа, авторы обратили внимание на особенность созависимых родственников зависимых клиентов – при повышенном уровне тревожности сохранялся повышенный уровень стрессоустойчивости. Эту особенность авторы начали использовать при диагностике и подтверждении созависимости с помощью теста на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых и шкалы тревоги Бека. Сопоставляя их, заранее зная о наличии в семье зависимого от психоактивных веществ или от азартных игр члена, авторы пришли к выводу, что как дополнительный диагностический инструмент такой подход использовать можно.

Таким образом, при обращении в центр людей, имеющих неясный запрос, помимо теста на созависимость Уайнхолд, использовались вышеуказанные методики. Принимая во внимание тот факт, что термин созависимость возник впервые в контексте химической зависимости, а именно – алкогольной, [3] авторы в своей работе отказались рассматривать его только в диаде «зависимость – созависимость», определив особенное место созависимости в формировании межличностных отношений в семейной и общечеловеческой системе.

Сделав вывод, что зависимость не может функционировать вне созависимости, а созависимость вне зависимости – может, авторы определили первичность представленной выше диады, сконцентрировав свои усилия на психологической помощи созависимому человеку, так как, обычно, в реабилитационных центрах наибольшее внимание уделялось зависимому, помогая созависимому по остаточному принципу. Это создавало и до сих пор создает высокий процент неудач в реабилитации зависимых от психоактивных веществ и от азартных игр людей, так как формирование их зависимости, несомненно, было начато и завершено в тех реалиях, в которых они росли и воспитывались. [4]

Авторы рекомендуют в психологической помощи созависимым, как в одном из важнейших аспектов лечения зависимого, либо в непривязанной к зависимости форме, использовать когнитивно-поведенческую терапию в группе, так как групповая терапия является более эффективной, чем индивидуальная. [5]

По наблюдениям авторов, в процессе работы реабилитационного центра, групповые занятия с созависимыми проводились один раз в неделю, тогда как зависимые получали такие занятия ежедневно, плюс к тому – три раза в неделю индивидуальные психологические консультации с психологами реабилитационного центра. Такой подход показал свою несостоятельность, так как, по наблюдениям сотрудников реабилитационного центра, в первый год его деятельности, из 31 наблюдаемого клиента, набранных в диапазоне в два месяца, в благополучном состоянии остались только 6 чел.

Такая статистика позволяет утверждать, что, если мы имеем дело с зависимостью – психологическая помощь созависимым – обязательна и без нее рассчитывать на какие – либо долгосрочные результаты нельзя. Механизм возврата зависимого человека в зависимые процессы запускается сразу же, как он оказывается в привычной ему обстановке и взаимодействует с людьми, вольно или невольно влиявшими на формирование его зависимого поведения, а, впоследствии, и зависимости.

Это наблюдение позволило изменить программу реабилитации, созданную авторами, и добавить в нее цикл групповых тренингов и индивидуальных занятий с родственниками зависимых людей для преодоления созависимости.

Активная интеграция работы с созависимыми в терапию зависимости в Республике Казахстан началась сравнительно недавно, в 2022–2023 гг., поэтому осветить результаты такой деятельности, особенно в специфике реабилитационной деятельности в странах СНГ – конфиденциальная и анонимная работа без гарантии на успех, очень сложно и практически невозможно.

В одном авторы убеждены точно – если специалист хочет добиться эффективных результатов работы с зависимостью, ему необходимо уделять время созависимым родственникам своего клиента если не столько же времени, то хотя бы в соотношении 60/40, где 60 % времени он работает с клиентом, а 40 % времени – с его созависимыми родственниками, друзьями или коллегами. Такой подход легче всего реализовать в стенах реабилитационного центра, однако в Республике Казахстан нет общего утвержденного для частных реабилитационных центров протокола психологической помощи в коррекции зависимости, равно как и созависимости, что создает большое поле для спекуляций и злоупотреблений. Уже пять лет как назрел вопрос регулирования психологической и реабилитационной служб, внедрения закона о психологической деятельности и этического кодекса для психологов, однако лишь в 2025 г. этот вопрос стал рассматриваться.

Все это создает положительные предпосылки для преодоления проблемы современного общества – общей инфантилизации населения, созависимости и зависимости.

В рамках борьбы с созависимостью как с предиктором зависимого поведения и зависимости, авторами была разработана методика ранней диагностики рисков созависимого поведения, вкупе с модулями для ранней диагностики рисков развития зависимого поведения в рамках химической зависимости и лудомании, этот комплекс позволит проводить психологическое вмешательство в самой ранней стадии развития зависимости, что облегчит работу психологическим службам.

Подход, ориентированный на превенцию и предупреждение предикторов зависимости, вкупе с методами когнитивно-поведенческой терапии создадут эффективный и общедоступный комплекс мер, позволяющий решать проблемы не по мере их возникновения, а на несколько этапов раньше.

Методика превентивной диагностики рисков в данный момент проходит апробацию в нескольких учреждениях Республики Казахстан и показала в первой итерации

$$\alpha_{st} = 0,75,$$

тогда как уже во второй

$$\alpha_{st} = 0,89.$$

Такой уровень внутренней согласованности позволяет надеяться на высокие результаты в полевых испытаниях. На данный момент, из 50 респондентов, уже имеющих зависимость, а также вовлеченных в созависимые отношения, 35 чел. Показали уровень риска химической зависимости и лудомании выше среднего, а созависимости – средний уровень.

Авторы считают такие результаты достаточно валидными, тем более, помимо непосредственно теста, имеется дополнительное диагностическое интервью, а также крупный элемент шкалы лжи, не прохождение которого автоматически направляет респондента на дополнительное диагностическое интервью, где специалист, базируясь на разработанную авторами методику, определит согласованность или отсутствие согласованности в ответах респондента и сможет либо определить риск как низкий и отпустить респондента, либо определить риск как средний или высокий и строго порекомендовать респонденту обратиться к специалисту по профилю его потенциальной проблемы.

Такой метод работы позволит определять уязвимых для развития зависимого поведения или созависимости членов общества и своевременно направлять их к профильным специалистам, что позволит минимизировать затраты людей на лечение – в столице Республики Казахстан это около 500 тыс. тенге (примерно 90 тыс. руб.) за один месяц реабилитации в закрытом стационаре, а также сократить время психологического вмешательства (при реабилитации это около полугода и более). Так как само вмешательство будет ранним и своевременным, клиент не успеет уйти далеко в

зависимое поведение или созависимость, и специалист сможет, при минимуме усилий, скорректировать его поведение и восприятие.

Таким образом, при наличии действенного механизма превенции зависимого поведения, зависимости и созависимости, у отечественных специалистов будет шанс минимизировать ущерб нашему обществу от этих пагубных явлений современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Morgan J. P. What is codependency? // J. Clin. Psychol. 1991. Vol. 47, N 5. P. 720–729.
2. Prouty K. V. MMPi patterns in codependency: Before and after treatment : Diss. PhD. Univ. of Arizona, 1992.
3. Stafford L. L. Is codependency a meaningful concept? // Issues in Mental Health Nursing. 2001. Vol. 22, N 3. P. 273–286.
4. Mambetalina A. S., Zaitseva E. F., Ibragim A. E. Эффективность работы с созависимыми людьми в рамках реабилитационного процесса как предпосылка к долгосрочной ремиссии аддиктов // Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University (Pedagogy, Psychology, Sociology Series). 2023. N 3(144). P. 347–356
5. Models and interventions of Codependency treatment / M. Abadi [et al.] // Journal UMP Social Sciences & Tech. Management. 2015. Vol. 3, N 2. P. 373–383.

ПРИМЕНЕНИЕ СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНОГО И НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Е. А. Калашнова

*ОГБУСО «Региональный ресурсный реабилитационный центр “Веста”»
Ангарск, Россия
kalaxa7705@list.ru*

Анализ деятельности практического психолога в сфере ранней помощи и реабилитации детей с ОВЗ позволяет судить о том, что в настоящее время, на первое место среди нарушений (или как сопутствующие другим нарушениям) выходят нарушения сенсомоторной сферы, т. е. нарушения обработки поступающей информации из внешнего мира, вестибулярной системы и проприорецептивной чувствительности, а также несформированность постурального контроля (поддержание позы тела и равновесия) [1]. Все перечисленные нарушения являются причинами сложностей формирования предметно-практической деятельности (праксиса), в связи с чем дети могут с трудом осваивать навыки самообслуживания (есть ложкой и ходить на горшок), одевания (застегивание пуговиц и завязывание шнурков), испытывают затруднения в использовании мелков и карандашей.

Стоит отметить, что дети с сенсомоторными нарушениями обладают и рядом поведенческих особенностей – хаотичность (полевое поведение), импульсивность, тревожность, неспособность дождаться своей очереди в игре,

агрессивность и реакции негативизма при гиперчувствительности нервной системы и отстраненность, невовлекаемость, навязчивые действия (стимы) при гипочувствительности [2].

В связи с вышеизложенным методы и формы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ претерпевают свои изменения, все чаще применение классической формы работы (сидя на стульчике, ребенок собирает сортер) становится невозможным.

В такой ситуации на помощь психологу приходит инструментарий из сенсорно-интегративного подхода, а также нейропсихологические упражнения, которые за счёт включения сенсомоторики в простые формы игровой деятельности позволяют корректировать различные виды диспраксии (способность произвольно выполнять последовательные комплексы движений и совершать целенаправленные действия по выработанному плану с предметом). Особое внимание на занятиях уделяется тактильной, проприорецептивной и вестибулярной системам, так как именно они являются фундаментом развития всех остальных сфер чувствительности, и, соответственно, всех поведенческих навыков и когнитивных функций (восприятие, память, речь, мышление).

Поскольку ведущей деятельностью ребенка, вплоть до дошкольного возраста, является игра, то все занятия проходят в игровой форме, через воздействие на эмоциональную сферу ребенка, чтобы вовлечь и заразить его положительными эмоциями, подкрепить его успехи, или, наоборот, через спокойный и доброжелательный тон стабилизировать эмоциональное состояние ребёнка, что существенно повышает переносимость предъявляемой нагрузки и мотивирует усилия ребенка по самоконтролю.

Среди упражнений, подразумевающих задействование сенсомоторного компонента в развитии праксиса можно выделить следующие:

1. Игры на балансирах:

– стоя на кочке-балансире и, удерживая равновесие, ребенок стучит деревянными ложками друг о друга, а после одной ложкой по правому плечу, другой ложкой по левому, в данном упражнении работа направлена на удержание равновесия, стимуляцию проприорецептивной системы, а также пересечение вертикальной оси тела, которое с трудом дается некоторым детям;

– ребенок, стоит на деревянном балансире, слева и справа от него лежат 2 обруча – зеленый и желтый, на балансир ребенку кладут машинку, которую он должен скатить с балансира в желтый или зеленый «гараж-обруч»;

– ребенок стоит на кочке-балансире, перед ним стоит корзина с красными и синими мячиками. Задача ребенка – удерживая равновесие доставать мячики из корзины и выполнять разнонаправленную инструкцию взрослого – красные – кидай, синие – кати по полу.

2. Игры с нейроклавесами:

– ребенок получает инструкцию – двумя палочками стучи по фигуркам, которые разложены перед тобой, например, сова и вата, тыква и ваза. Задача ребенка – отыскать названные фигурки и стукнуть по ним, желательнее двумя руками одновременно;

– упражнение можно немного трансформировать, если перед ребенком разложить зеленые и синие кружочки, а в руки дать зеленую и синюю палочку, задача ребёнка – работая обеими руками, зеленой палочкой коснуться зеленого кружочка, а синей – синего.

3. Игры за столом:

– ребенок не просто собирает рамку-вкладыш, вкладывая одну за другой фигуркой в прорезь, а еще совершает заданные взрослым действия – правой ладонью хлопает по столу, пальцем левой руки касается лежащего рядом кубика, т. е. вложил фигурку в прорезь – хлопнул по столу, вложил фигурку – коснулся пальцем кубика;

– у ребенка на каждый пальчик надеты разноцветные резинки, а перед ним лежат 2 игольчатые балансировочные кочки, задача ребенка – снять резиночку с пальца и коснуться ладошкой кочки такого же цвета, как резиночка (красная резиночка – красная кочка, желтая резиночка – желтая кочка);

– перед ребенком стоит сортер с прорезями (шкаф и мордочка кошки), разложены фишки «рубашкой» вверх на которых нарисованы съедобные и несъедобные предметы, задача ребенка – взять фишку, сказать, что на ней нарисовано, положить фишку в соответствующее отверстие, после чего, если предмет был съедобный (бутерброд, яблоко), необходимо хлопнуть в ладоши, если предмет не съедобен (кубики, машина) – топнуть ногой.

4. Моторные дорожки:

– перед ребенком находится дорожка из ортопедических ковриков, справа от каждого коврика стоит стаканчик, в котором лежит перышко, а слева – кубик. Становясь или прыгая на каждый коврик, ребенок получает инструкцию – возьми стаканчик и сдуй пёрышко, а кубиком постучи о пол;

– справа от ребенка стоят разноцветные конусы и на них лежат мячики, задача ребенка, вставая на каждый коврик – взять в руку мячик, пнуть конус ногой, а мячик положить на пол слева от себя.

Все перечисленные игры позволяют психологу одновременно решать несколько коррекционно-развивающих задач, направленных на поддержание равновесия ребенком, переключение внимания и усиление ощущений от тела, развитие кистевого праксиса и зрительного восприятия (цвет, форма), фонематического слуха и умения действовать по инструкции.

Стоит отметить, что игры с такой многокомпонентной задачей могут даваться ребенку непросто. Игры подбираются и составляются под каждого конкретного ребенка в соответствии с его диагнозом и особенностями, их можно изменить, сделать более доступными для выполнения на данном этапе или усложнять, добавляя новые правила и условия игры.

Таким образом, внесение двигательного (сенсомоторного) компонента в предметно-практическую деятельность ребенка позволяет осуществлять более эффективную коррекцию и развитие всех видов праксиса детей с ОВЗ за счет включения чувственного опыта и совершенствования работы большинства анализаторов в игровой деятельности, которая зависит от интересов и возможностей ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Тервинф, 2018. 272 с.
2. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / науч. ред.: Ворошникова О. Р., Санникова А. И.; сост. Мальцева М. Н., Кобылковская Е. А., Гилева А. Г. (вып. Ред.); Перм. Гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2018. 140 с.

ВЛИЯНИЕ ВОЕННЫХ КОНФЛИКТОВ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Э. А. Кутасова, С. П. Ревенко

*ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
Херсон, Россия
kutasova.evelina@mail.ru*

Военный конфликт, рассматриваемый как критическая жизненная ситуация, оказывает комплексное воздействие на психологическое благополучие населения задействованных стран. Данное явление характеризуется масштабным охватом всех социальных слоев, нарушением привычных условий жизни и вынужденной переоценкой ценностей и мировоззрения индивидов. Военные действия не только угрожают физическому здоровью, но и существенно трансформируют психологическую адаптацию людей, заставляя их адаптироваться к экстремальным условиям [2].

Особую актуальность приобретает изучение психоэмоционального состояния населения в условиях военного конфликта для разработки эффективных стратегий психологической помощи и предотвращения негативных последствий. Эмпирические данные демонстрируют, что наиболее распространенные психические реакции на военные травмы включают тревогу, депрессию и психосоматические расстройства, такие как бессонница, головные боли и боли в области живота и спины [4].

Научный анализ влияния военных конфликтов на психическое здоровье основывается на данных многочисленных исследований, проведенных в различных регионах мира. Эти исследования используют количественные методы диагностики (например, опросники для оценки симптомов ПТСР,

тревоги и депрессии) и качественные подходы, такие как структурированные интервью и наблюдения.

Мировой обзор последствий военных конфликтов показывает, что травматические события имеют длительное и значительное влияние на психическое здоровье пострадавших. Например, исследование последствий гражданской войны в Камбодже 1960-х гг. свидетельствует о высоком уровне психиатрической симптоматики среди беженцев даже через десять лет после завершения конфликта. Более 80 % респондентов отмечали наличие депрессии и психосоматических расстройств, несмотря на доступ к качественным медицинским услугам [4].

Исследования, проведенные среди молодежи на Ближнем Востоке, выявили повышенную частоту симптомов тревоги и депрессии у лиц, переживших войну. Интересно отметить гендерные различия: женщины чаще сообщали о тревожных состояниях, тогда как мужчины проявляли склонность к фаталистическому мировосприятию и пессимизму [3].

Исследование палестинских подростков показало, что почти 26 % учеников седьмых-девярых классов испытывали суицидальные мысли или планировали самоубийство в течение года перед опросом. Суицидальная склонность была особенно выражена среди мальчиков-подростков, что указывает на необходимость усиления доступа к психологической помощи в данном регионе [1; 3].

В Израиле дети, проживающие в городе Сдерот, который систематически подвергается военным угрозам, продемонстрировали уровень симптомов ПТСР в три-четыре раза выше, чем у детей из других регионов страны [2]. Это подчеркивает специфическую уязвимость детей, находящихся в зоне постоянных конфликтов.

Долгосрочное исследование, выполненное Х. Контесс и соавторами среди боснийцев, выявило различную динамику восстановления психического здоровья в зависимости от категории населения:

- у лиц, оставшихся в зоне боевых действий, уровень психологических симптомов снижался со временем;
- у внутренне перемещенных лиц показатели сохранялись стабильными.
- у бывших беженцев наблюдался рост симптомов, что объясняется влиянием послевоенных стрессовых факторов [3].

Эти результаты демонстрируют, что травмирующие события войны и связанное с ними перемещение имеют длительные негативные последствия для психического здоровья, которые могут усиливаться под воздействием послевоенной среды.

Женщины и мужчины одинаково подвержены психическому стрессу и эмоциональным трудностям в результате военных конфликтов. Однако их реакции отличаются в зависимости от гендерных ролей и социальной среды. Женщины чаще демонстрируют открытые эмоциональные реакции, такие

как тревога и депрессия, тогда как мужчины склонны скрывать свои чувства, хотя также подвергаются воздействию повышенных уровней стресса [1].

Анализ международных исследований подтверждает, что женщины, особенно в зонах военных конфликтов, характеризуются повышенной уязвимостью к травматическим событиям. Они чаще сообщают о тревожных состояниях и психосоматических симптомах. Мужчины, напротив, чаще проявляют скрытые формы стресса, компенсируемые поведенческими реакциями, такими как агрессия или злоупотребление психоактивными веществами [3].

Дети и подростки представляют собой одну из наиболее уязвимых групп населения в условиях военного конфликта. Их психическое развитие может быть серьезно нарушено вследствие травматических событий. Дошкольники и младшие школьники демонстрируют регрессивное поведение (ночной энурез, сосание пальца), страх разлуки с родителями и проблемы со сном [2]. Подростки, обладая способностью к абстрактному мышлению, испытывают глубокие экзистенциальные кризисы, связанные с вопросами безопасности, справедливости и будущего. Высокий уровень суицидальных мыслей среди подростков в зонах конфликтов требует немедленного вмешательства специалистов [4].

Специалисты подчеркивают необходимость проведения целенаправленных, оперативных и эффективных психологических вмешательств сразу после травматического события. Цель таких мероприятий – минимизация острых стрессовых реакций и предотвращение развития хронических расстройств [3].

Укрепление социальной поддержки является ключевым фактором успешной реабилитации пострадавших. Это включает создание безопасных пространств для общения, доступ к профессиональной психологической помощи и программы социальной реинтеграции [3].

Профилактические мероприятия должны быть направлены на снижение риска развития ПТСР и других психических расстройств. Важным элементом является обучение навыкам эмоциональной регуляции и управлению стрессом [3; 4].

Анализ зарубежных исследований подтверждает, что военные конфликты оказывают негативное и долгосрочное влияние на психическое здоровье населения. Выявленные симптомы включают депрессию, тревожные расстройства, психосоматические проявления и ПТСР. Гендерные различия проявляются в том, что женщины более склонны к открытому проявлению эмоциональных реакций, тогда как мужчины часто маскируют свои переживания, что может привести к скрытому накоплению стресса.

Дети и подростки, являясь наиболее уязвимыми группами, нуждаются в особом внимании со стороны специалистов. Психологическая помощь должна быть организована как на индивидуальном, так и на групповом уровнях для обеспечения полноценной адаптации после военных травм.

Таким образом, для минимизации негативных последствий военных конфликтов необходимо развивать системы психологической поддержки, учитывающие гендерные и возрастные особенности населения. Это позволит снизить риск возникновения психических расстройств и способствовать восстановлению социального функционирования пострадавших.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку специализированных программ для коррекции последствий травматического опыта у разных возрастных и гендерных групп, а также на анализ роли семьи и социальной среды в процессе психологической реабилитации жертв военных конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боевой экстремальный стресс как предиктор боевой психической травмы – острого травматического стрессового расстройства / В. А. Абрамов [и др.] // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2023. № 2 (62). С. 4–13.
2. Абрамов В. А., Мельниченко В. В., Бабура Е. В. Посттравматические стрессовые расстройства, связанные с боевыми действиями, с позиций экзистенциально-гуманистического подхода // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2023. № 4 (60). С. 5–19.
3. Бойко О. В., Новикова Н. В. Индивидуально-психологические особенности переживания личностью ситуации военного конфликта // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4. С. 94–105.
4. Гайдар К. М. Организационная психология в условиях специальной военной операции и после: задачи прежние, контексты и акценты новые // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 23, № 3. С. 303–307.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ В СИТУАЦИИ ГОСПИТАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ХРОНИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

А. А. Лихошвай

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
art.likhoshvay@gmail.com*

Личностные особенности человека играют ключевую роль в формировании эмоционального состояния и стратегий преодоления стрессовых ситуаций. Способность к регуляции эмоций, конструктивные механизмы копинг-стратегий и устойчивые личностные ресурсы определяют, насколько эффективно человек справляется с длительными психоэмоциональными нагрузками. В условиях хронического стресса, вызванного тяжелыми заболеваниями близких, личностные характеристики становятся решающим фактором, определяющим психологическое состояние родителей.

Матери, чьи дети страдают хроническими заболеваниями, сталкиваются с серьезными психологическими вызовами, что нередко приводит к тревожным и депрессивным состояниям, а также к симптомам посттравматиче-

ского стресса [5]. Родители испытывают эмоциональное истощение, усиленное социальной изоляцией, финансовыми трудностями и постоянным переживанием за здоровье ребенка, что негативно сказывается на их психосоциальном состоянии и способности поддерживать ребенка [2]. Однако исследования подтверждают, что наличие таких личностных характеристик, как самоэффективность, конструктивные механизмы копинг-стратегий и эмоциональная регуляция, способствует снижению негативных последствий стресса [4]. Высокий уровень доброжелательности, оптимизма и самоэффективности позволяет родителям сохранять эмоциональную устойчивость и лучше адаптироваться к сложным жизненным условиям [1].

Данное исследование направлено на изучение личностных особенностей, эмоционального состояния и механизмов копинг-стратегий у матерей, чьи дети имеют хроническое заболевание. Основной задачей является выявление психологических предикторов устойчивости к стрессу, что позволит определять группы риска среди родителей и своевременно оказывать им необходимую помощь.

Рассмотрение эмоционально-личностных особенностей родителей в условиях болезни ребенка базировалось на ряде ключевых научных концепций. Важным теоретическим основанием послужили работы Н. В. Мазуровой и Т. А. Подольской [3], анализирующие влияние индивидуальных характеристик на психологическую устойчивость родителей в условиях длительного стресса. Системный подход (Л. фон Берталанфи, Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев) позволил рассматривать личностные особенности как элемент комплексного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов. Концепция социокультурной детерминированности психического развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) подчеркнула значимость социального контекста в формировании эмоциональной устойчивости. Общепсихологическая системная концепция психической адаптации и дезадаптации (Ю. А. Александровский, Ф. Б. Березин, Л. И. Вассерман) рассматривала эмоциональную устойчивость как динамический процесс, зависящий от внутренних и внешних условий. Кроме того, в основу исследования легли когнитивно-поведенческая концепция совладающего поведения личности (R. S. Lazarus; Л. И. Анцыферова; Е. Р. Исаева; Т. Л. Крюкова), объясняющая механизмы управления стрессом, а также теории стресса и эмоциональной регуляции (R. S. Lazarus, S. Folkman; В. А. Абабков; М. Перре), раскрывающие природу психосоциального реагирования и его влияние на личностную устойчивость.

В исследовании приняли участие 40 матерей в возрасте от 26 до 50 лет, чьи дети (возраст 2–6 лет) проходили госпитализацию с хроническими соматическими заболеваниями. Выборка была сформирована на базе ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Минздрава России. Наиболее распространенные заболевания включали ревматологические и дерматологические патологии.

В ходе исследования применялись следующие методы: анкетирование, психологическое тестирование и статистический анализ данных. При выборе методик учитывались ограничения, обусловленные спецификой выборки. Ввиду высокой эмоциональной нагрузки и утомляемости матерей был необходим краткий формат диагностических методик, минимизирующий когнитивное и психологическое напряжение. Кроме того, учитывалось чувствительное эмоциональное состояние респондентов, что требовало щадящих инструментов, исключающих риск дополнительного стресса. Диагностические методики, соответствующие ограничениям и задачам исследования: Личностный опросник BFI-2-XS в адаптации А. М. Мишкевича для оценки пятифакторной структуры личности, Шкала общей самооффективности в адаптации В. Г. Ромека для оценки уверенности в собственных возможностях справляться с трудностями, Госпитальная шкала тревоги и депрессии в адаптации А. В. Андрущенко для диагностики тревожных и депрессивных симптомов, Методика исследования копинг-поведения Э. Хайма в адаптации Б. Д. Карвасарского и тест диспозиционного оптимизма в адаптации Т. О. Гордеевой.

Исследование личностных характеристик матерей, воспитывающих детей с хроническими заболеваниями, проведенное с использованием краткой версии опросника BFI-2, показало, что наиболее выраженными чертами являются доброжелательность (склонность к согласию), добросовестность (способность к самоконтролю и организованности) и негативная эмоциональность (нейротизм). В то же время открытость опыту и экстраверсия выражены в наименьшей степени, что может свидетельствовать о сниженной предрасположенности к поиску новых переживаний и социальной активности. Корреляционный анализ продемонстрировал статистически значимую обратную зависимость между уровнем доброжелательности и выраженностью тревожных симптомов ($r = -0,517$, $p \leq 0,01$), что указывает на потенциальную защитную роль данной черты в снижении уровня тревожности. Напротив, негативная эмоциональность (нейротизм) имеет прямую взаимосвязь как с тревожными ($r = 0,711$, $p \leq 0,01$), так и с депрессивными симптомами ($r = 0,416$, $p \leq 0,01$), что может указывать на влияние высокой эмоциональной лабильности на психоэмоциональное состояние матерей.

По результатам шкалы общей самооффективности, более 50 % испытуемых оценивают себя как умеренно эффективных, а 40 % – как обладающих высокой самооффективностью, что может указывать на достаточную уверенность большинства матерей в своих способностях справляться с жизненными трудностями. Корреляционный анализ выявил прямую взаимосвязь между уровнем самооффективности и такими личностными характеристиками, как доброжелательность ($r = 0,467$, $p \leq 0,01$) и добросовестность ($r = 0,421$, $p \leq 0,01$), что можно свидетельствовать о том, что уверенность в собственных силах тесно связана со склонностью к сотрудничеству, социальной адаптивностью и умением организовывать свое поведение. В то же

время самоэффективность имеет статистически значимую отрицательную корреляцию с тревожными симптомами ($r = -0,692$, $p \leq 0,01$), что может свидетельствовать о том, что высокий уровень веры в собственные возможности имеет потенциал быть защитным фактором против тревожности и неопределенности в стрессовых ситуациях.

Исследование диспозиционного оптимизма выявило преобладание умеренного и низкого уровня оптимизма, при этом оптимизм демонстрирует обратную корреляционную зависимость с выраженностью тревожных ($r = -0,809$, $p \leq 0,01$) и депрессивных симптомов ($r = -0,412$, $p \leq 0,01$), что подтверждает его роль как ресурса психологической устойчивости. Напротив, пессимизм демонстрирует положительную корреляцию с выраженностью депрессивных симптомов ($r = 0,678$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о его связи с эмоциональной подавленностью и склонностью к негативному восприятию будущего.

Анализ психоэмоционального состояния по госпитальной шкале тревоги и депрессии (HADS) показал, что 57,5 % испытуемых имеют уровень тревоги, превышающий нормативные показатели, а у 27,5 % матерей выявлены клинически значимые проявления тревоги и депрессии, что свидетельствует о высокой распространенности психоэмоционального дистресса в данной группе.

Исследование копинг-стратегий по методике Э. Хайма продемонстрировало, что наименее конструктивные механизмы преодоления стресса встречаются в когнитивной сфере, где 25 % испытуемых используют стратегии «смирение», «диссимиляция» и «игнорирование», что может свидетельствовать о пассивных стратегиях избегания. В других сферах деструктивные механизмы копинг-стратегий встречаются реже – не более 15 % испытуемых. В то же время наиболее характерными копинг-стратегиями стали: «оптимизм» и «самообвинение» (в эмоциональной сфере), «придание смысла» и «относительность» (в когнитивной сфере), а также «сотрудничество», «обращение за поддержкой» и «отвлечение» (в поведенческой сфере). Данные результаты свидетельствуют о преобладании адаптивных и смыслообразующих копинг-стратегий, что может способствовать лучшей психологической устойчивости матерей в условиях хронического стресса.

Таким образом, результаты исследования указывают на высокую эмоциональную нагрузку матерей, воспитывающих детей с хроническими заболеваниями, что подтверждается выраженными уровнями тревожности и депрессии, достигающими клинически значимых значений у 27,5 % испытуемых. При этом их эмоциональная регуляция представляет собой сочетание как адаптивных (сотрудничество, обращение за поддержкой, оптимизм), так и дезадаптивных стратегий (самообвинение), а также условно неконструктивных механизмов (отвлечение, придание смысла, относительность). Выявлено, что доброжелательность и оптимизм выполняют роль психологических ресурсов, способствующих снижению уровня тревоги и депрес-

сии, в то время как высокий нейротизм и пессимизм, напротив, усугубляют психологическое состояние матерей и затрудняют процесс адаптации. В то же время выявленный средний и высокий уровень самоэффективности у большинства испытуемых исследования свидетельствует о наличии внутреннего ресурса, позволяющего справляться с жизненными трудностями, несмотря на высокую психологическую нагрузку.

Автор выражает благодарность ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Минздрава России за содействие в исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалева М. С. Стресс и копинг-стратегии родителей, воспитывающих детей с диагнозом детский церебральный паралич // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. № 22. С. 345–354.
2. Мазурова Н. В., Подольская Т. А. Социально-психологическая адаптация родителей детей с тяжелыми заболеваниями // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 1. С. 66–78.
3. Подольская Т. А., Подольская Т. А. Психолого-педагогическая помощь родителям больных детей. М. : Перо, 2020. 268 с.
4. Сергиева А. С., Холмогоров А. Б. Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 27. С. 8–27.
5. Тихонова И. В. Феноменология травматического стресса «нормотипичных» родителей и посттравматическая симптоматика // Консультативная психология и психотерапия. 2024. № 32. С. 139–161.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ, ЕЁ ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Е. В. Матвеева, Ж. А. Леснянская

*ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
Чита, Россия
zzanussi@mail.ru*

Проблема интернет-зависимости является одной из основных проблем современности.

Впервые термин «интернет-зависимость» был введен А. Голдбергом [3] в 1994 г. Изначально данный термин использовался для обозначения деструктивного для значимых сфер жизни человека поведения в виртуальном пространстве при сниженном уровне самоконтроля. Автором также были описаны параметры определения наличия у человека интернет-зависимости: чрезмерное эмоциональное возбуждение, непрерывная тревога, постоянная потребность зайти в интернет, навязчивые мысли, связанные с происходящим в сети и т. д.

В отечественной психологии проблема интернет-зависимости стала рассматриваться значительно позже. В 2000-х гг. А. Е. Войскунский, на основе опыта зарубежных исследователей, а также собственных исследований, выделил критерии поведения личности, обусловленного интернет-зависимостью: стремление личности постоянно увеличивать время нахождения в сети вплоть до потребности находиться там постоянно, сильные эмоциональные реакции при неудачах в данном процессе, потребность непосредственно узнавать всю новую информацию из Интернета, сокрытие истинного времени пребывания в сети [1].

Известно, что подростковый возраст имеет свои как физиологические, так и психологические особенности, которые определяют образ жизни, потребности и характер поведения подростка. Психофизиологические особенности подросткового возраста требуют специфических условий для нормального развития личности ребенка. Это связано с конкретными, возрастными психологическими особенностями (потребность в самоутверждении, саморазвитии до уровня соответствия требованиям окружения и собственной планке, потребность утвердиться в позиции взрослого, стремление к независимости, к выходу из-под родительского контроля, высокий уровень познавательных интересов, общение как ведущая деятельность, неустойчивость эмоционального состояния, стремлений и оценок, активное становление нравственности). Также роль играют физиологические требования организма подростка (интенсивный рост, ускоренный обмен веществ и действие желез внутренней секреции).

Именно подростковый возраст как наиболее сложный и противоречивый период онтогенеза оказывается способствующим формированию интернет-зависимости. Именно в этом возрасте личность имеет такие потребности, ведущую деятельность, изменения и перестройки в психике, которые наиболее безопасно и просто реализуются в виртуальном, а не реальном пространстве, которое, в свою очередь, не только реализует потребности подростка комфортным для него образом, но и способствует его социальной дезадаптации.

Как же более эффективно помочь подростку предотвратить или преодолеть интернет-зависимость на сегодняшний день является актуальным вопросом. Мы считаем, что арт-терапия может выступать одним из наиболее оправданных средств для работы с проблемой интернет-зависимости. А. Е. Войскунский отмечает, что именно арт-терапия является одним из наиболее уместных и эффективных способов работы с интернет-зависимыми подростками. Необходимость описывать свои состояния вербально может вызывать затруднения у ребёнка, а арт-терапевтические техники позволяют сделать это подростку невербально, к тому же, не требуя какой-либо особенной подготовки со стороны специалиста и специфических навыков и умений от клиента. Кроме того, арт-терапия позволяет с большим комфортом установить консультативный контакт психолога и подростка. А в случаях групповых занятий арт-терапевтического характера,

подросток получает невербально выражаемую поддержку, на основе которой может формироваться его внутреннего опора в процессе работы с зависимостью [1].

В работе с интернет-зависимыми подростками арт-терапия позволяет решить такие психологические задачи:

- 1) диагностика (сбор анамнеза об индивидуально-психологических характеристиках личности, его коммуникативных особенностях и некоторых особенностях пережитого опыта);
- 2) коррекция (коррекция как отдельных характеристик и проявлений подростка, так и в целом образа «Я» личности);
- 3) терапия («исцеляющий» эффект атмосферы психологической безопасности, защищённости, комфорта);
- 4) развитие (ресоциализация, формирование значимых навыков и умений).

Стоит отметить, что коррекционный потенциал арт-терапии наиболее эффективно может быть реализован именно на современных подростках, учитывая особенности проживаемого ими периода и специфику поколенческого аспекта. Именно арт-терапевтические техники при совокупности условий могут способствовать достижению специалистом наибольшего эффекта в предотвращении и преодолении интернет-зависимости подростков.

С целью решения проблемы, поиска ответа на вопрос, насколько эффективны элементы арт-терапии в предотвращении и преодолении интернет-зависимости подростков, в 2024 г. нами было проведено исследование, целью которого стало изучение интернет-зависимости подростков, её предотвращение и преодоление элементами арт-терапии.

На констатирующем этапе исследования для диагностики были использованы методики: подростковый вариант многофакторной методики Р. Б. Кетелла; тест интернет-зависимости Чен (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова; тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость в адаптации В. А. Лоскутовой.

В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13–15 лет в количестве 60 чел., обучающиеся МБОУ СОШ № 32, г. Чита.

Мы предположили, что:

- 1) для подростков характерна склонность к возникновению интернет-зависимости и наличие начального уровня интернет-зависимости;
- 2) интернет-зависимость у подростков возможно предотвратить и преодолеть с помощью реализации программы предотвращения и преодоления интернет-зависимости с использованием элементов арт-терапии, созданной с учетом результатов психодиагностики и направленной на формирование у подростков ценностного отношения к миру, себе и другим, на развитие коммуникативных навыков, на повышение уровня самоконтроля и саморегуляции, на снижение уровня тревожности с помощью развития навыка рефлексии, формируемого арт-терапевтическими техниками.

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

1. Выявлены подростки, которых можно отнести в так называемую группу риска, так как у них определена склонность к интернет-зависимости, или уже сформированная интернет-зависимость, аддикция. Нами были определены и психологические особенности подростков группы риска с возможностью использовать полученные данные для разработки программы предотвращения и преодоления интернет-зависимости у подростков с элементами арт-терапии.

2. Для подростков группы риска характерны: неуверенность в себе, невысокий уровень социального интеллекта, низкий уровень саморегуляции, повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность. Данные особенности личности в подростковом возрасте, хоть и являются обусловленными соответствующим периодом онтогенеза, тем не менее, способствуют возникновению трудностей в процессе социализации личности подростка, что становится фактором формирования у подростка интернет-зависимости.

3. Полученные данные совпадают с результатами эмпирического исследования В. С. Жилова: для такой категории детей характерны депрессивность, агрессивность и враждебность, тревожность. Степень проявления данных характеристик прямо пропорциональна глубине интернет-зависимости подростка. Снижаются при развитии данной аддикции стрессоустойчивость, способность к волевому поведению, уровень самооценки [3].

После апробации программы была проведена вторичная диагностика. На контрольном этапе мы использовали Тест интернет-зависимости Чен (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова. Полученные результаты были обработаны, осуществлено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Показатели представлены в сравнении в процентах на рисунке.

Из сравнительных показателей на рисунке следует, что если до проведения программы предотвращения и преодоления интернет-зависимости среди подростков преобладали испытуемые с выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения – 23 %, то после программы таких осталось 8 %. Динамика снижения – 15 %.

Со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения было 42 %, стало 20 %, т. е. уменьшилось на 22 %.

До проведения программы тех, у кого минимальный риск возникновения к интернет-зависимому поведению было 35 %, после проведения программы стало 72 %. Динамика роста – 37 %.

Полученные результаты были обработаны Т-критерием Вилкоксона, который показал значимость произошедших изменений.



Рис. Результаты по тесту интернет-зависимости Чен (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, % до и после реализации программы предотвращения и преодоления интернет-зависимости, в %

По результатам итоговой диагностики наблюдается динамика, выраженная в снижении показателей склонности к аддиктивному поведению у подростков. После проведения программы предотвращения и преодоления интернет-зависимости у подростков снизилась общая склонность к зависимому поведению, потребность к поиску новых ощущений, склонность к какой-либо зависимости. Это свидетельствует о том, что наша работа, проведенная на этапе формирующего эксперимента, была эффективна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войскунский А. Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. М. : Акрополь, 2009. 279 с.
2. Жилов В. С. Основные проблемы интернет-зависимого поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 54. С. 361–365.
3. Goldberg I. Internet addiction disorder // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 1996. Vol. 3, N 4. P. 403–412.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ЕДИНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Н. А. Никитина, Н. П. Орлова

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»
Красноярск, Россия
atakli@mail.ru*

Проблема детей с ЗПР в настоящее время стоит довольно остро в образовательной практике. Одной из причин сложностей в освоении образовательной программы выступает освоение пространственных представлений, выраженных в двух основных параметрах:

- 1) лингвистико-языковое представление (выраженное в семантических и грамматических конструкциях);
- 2) перцептивно-образное представление (нас в большей мере интересует математическое и геометрическое представление на листе бумаги).

Пространственные представления являются основой для пространственного мышления. И. С. Якиманская дает следующее определение понятию «пространственное мышление»: «специфический вид мыслительной деятельности, основным содержанием которого является работа с пространственными образами в процессе решения задач, требующих ориентации в видимом и воображаемом пространстве» [7]. А И. Я. Каплунович единицей пространственного мышления считает сенсорные компоненты и представления. В. С. Столетнев определяет пространственное мышление через его функции, основными из которых являются мыслительные операции в образах для преобразования формы, величины и пространственных отношений между элементами объектов пространства [7].

Перцептивные компоненты и формируемые на их основе представления, перцептивные, символические и объектные образы, выраженные в языке – основа психики человека, основа его взаимодействия с миром, карта мира. Точность пространственных представлений прямо влияет на репрезентативность в психике ребенка окружающего пространства, данного не только в ощущениях, но и в теоретическом, языковом, символическом освоении окружающего мира. В основе пространственной ориентации, в оперировании пространственными отношениями лежит оперирование своим собственным телом, в основе понятий «близко-далеко» мы отталкиваемся от представлений о себе (Дотянусь или нет рукой? Могу ли я перешагнуть? Достану или нет? Ударюсь или нет? Является ли пространство безопасным?)

Базовый тезис программы – с детьми ЗПР сложно опираться на слуховую память (так как аудиальные модели разных языков различны), сложно опираться на предыдущий опыт детей (ввиду различного культурно-цивилизационного опыта, разнице в моделях поведения), из-за разниц цивилизационного опыта визуальные подсказки могут нести различный эмоциональный окрас, полностью смещающий значение понятия. Опора на моторный опыт получается более прочной, в том числе и потому, что моторный опыт базируется на более древних структурах поведения и менее подвержен нарушениям развития.

Программа состоит из нескольких этапов, сориентирована на понимание системного уровневого развития психических функций по Н. А. Бернштейну [1], с учетом положений Л. С. Выготского о кратком повторении филогенеза в онтогенезе [2] и концепции замещающего онтогенеза А. В. Семенович [6]. Концептуальное обоснование такого подхода базируется на теории единых психических процессов Л. М. Веккера [3]. Таким образом, сводя все теории воедино, мы понимаем, что при нарушении тонической регуляции проявляются в следующих школьных трудностях: проблемы регуляции всех нервных и психических процессов; нарушение внимания из-за слабости регуляции тонической настройки органов зрения и слуха; нарушения восприятия глубокой чувствительности, отсюда нарушение формирования чувствования себя, что может быть одной из причин возникновения синдрома гиперактивности с дефицитом внимания; нарушение подстройки тонуса к движению ведет к проблемам тонкой моторики, нарушениям точных движений, координации (страдает почерк, освоение точности движений крупной моторики). Следствием этого в соответствии с теорией единых психических процессов Л. М. Веккера являются нарушения формирования перцептивных образов, которые искажают пространственные представления и нарушают формирование мыслительных конструкторов.

Таким образом, при проведении занятия с детьми с ЗПР мы «спускаемся» на первые ступени развития, на регуляцию в том числе тонического уровня (инструментами выступают батут, раскаивающиеся платформы, гамаки, воронки, мягкие трубы); повторяем основные этапы развития движения в крупной моторике, соответствующие разным этапам возрастного развития с учетом преобладающих на данных этапах видах деятельности и уровня развития игры (начиная с примитивных игр в «ку-ку»), насыщая эти игры математическими смыслами (например, игра в «ку-ку» преобразуется в «найди неизвестное число «х»).

В общем плане этапы работы с детьми с целью компенсации нарушений развития онтогенеза на каждом этапе выглядит так:

Этап 1. Соотносим значение слова и положение тела в пространстве. В первую очередь это касается базовых глаголов и предлогов. На этом этапе учитель и обучающийся вместе ходят, бегают, прыгают, качаются на качелях, называя каждое действие на обоих языках.

Этап 2. Расположение в пространстве: «верх-низ», «лево-право», «спереди-сзади» произвольные от них понятия. Этот этап состоит из нескольких подэтапов:

- действия на полу
- действия на качающейся платформе (сначала крупные движения, затем достаем прищепки и называемых на русском языке направлениях с необходимыми предложениями и указаниями направления, симметрии)
- действия на доске
- действия на листе бумаги

Этап 4. Изучение и соотнесение названий цифр, так же состоит из нескольких подэтапов.

- действия на полу (буквально шагаем по числовой прямой, затем шагами проходим сложение и вычитание, затем играем в «классики», затем проходим таблицу умножения на полу в «классиках»)
- действия на качающейся платформе (достаем прищепки с правильными ответами), параллельно изучаем симметрию, добиваемся понимания направления.
- действия на листе бумаги (учимся краткой записи по правилам российской школы)

Пример усложнения инструкции на примере игры в «классики»

0 этап. Обычная игра в «классики», камешек смещается по порядку чисел. Но! При этом мы задаем закономерность изменений движений крупной моторики (прыжки двумя ногами – ноги врозь, прыжки одной ногой – ноги вместе)

1. Этап. Задаем числовую закономерность – прыжки на цифру +1...+2...+3. Прыжки на цифру –1...–2...–3.
2. Этап. Называем математические действия и просим прыгать на верный ответ.
3. Этап. Действие умножения и деления с помощью игры в «классики»
4. Этап. Выбираем правильный ответ в прищепках на качающейся платформе с подсказками направлений.
5. Этап. Решение задач на качающейся платформе.
6. Этап. Игра «в магазин» и «каассу» за партой.
7. Этап. Изучение краткой записи условий задач в тетради по правилам российской школы.

Таким образом, опираясь на моторную память и совместный моторный опыт, мы формируем и развиваем пространственные представления у детей с задержкой психического развития в 5-м классе общеобразовательной школы, создавая основу успешного овладения математикой и формируя УУД для других предметов общеобразовательной программы школы.

ЛИТЕРАТУРА

2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М. : Физкультура и спорт, 2021. 288 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Академия, 2023.

4. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М. : Диалог-МИФИ, 2021. 1164 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2023. 384 с.
6. Архипов А. Б., Максимова Е. В., Семенова Н. Е. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей : сб. ст. М. : Диалог-МИФИ, 2021. 64 с.
7. Семенович А. В. Метод замещающего онтогенеза. Познавательная активность. Казань : Центр соц.-гуманит. образования, 2019. 577 с.
8. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М. : Педагогика, 2021. 253 с.

ПРИЧИНЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т. К. Мухина, Ю. В. Орлова

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых»
Владимир, Россия
julua0rlova2@gmail.com*

Современные технологии внесли значительные изменения в различные сферы жизни общества. Они повлияли на воспитание, саморазвитие, досуг, работу и даже отдых. Благодаря технологиям люди получили возможность учиться из любой точки мира, а поиск информации стал быстрее и удобнее. Общение между людьми вышло на новый уровень, что значительно упростило коммуникацию даже на большом расстоянии. Однако развитие современных технологий привело к тому, что школьники стали уделять компьютерным играм гораздо больше времени, чем раньше. Некоторые из них предпочитают виртуальную жизнь реальной, проводя большую часть своего времени в видеоиграх [2].

Для понимания темы исследования, в самом начале, необходимо определить особенности подросткового возраста и рассмотреть его значимость в рамках онтогенеза человека.

Подростковый возраст – это переходный период от детства к взрослой жизни, характеризующийся, с одной стороны, усилением негативного отношения к другим и к себе, а также негативными тенденциями, такие как упрямство и непослушание; с другой стороны, проявлением таких положительных качеств как сила воли, независимость и решительность.

Отношения подростка с окружающими претерпевают изменения: он дистанцируется от родителей, но в то же время больше интересуется мнением сверстников. Круг его общения расширяется, и он проявляет большой интерес к сферам деятельности, которые ранее были ему недоступны. В подростковом возрасте происходит переориентация с внешних оценок на внутренние критерии. Подросток начинает развивать самооценку, сравни-

вать себя с другими, анализировать свои успехи и неудачи. Эта самооценка играет важную роль в его самопознании и саморазвитии.

По мнению Л. М. Ондар «специфика самосознания в подростковом возрасте состоит в том, что впервые в развитии личности акты самосознания – самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегуляция поведения – становятся одной из необходимых потребностей личности» [8].

Ведущая деятельность в этом возрасте частично сохраняется за учебной, где подросток также проводит большую часть времени, получает необходимые знания, умения и навыки, продолжает обучаться и воспитываться. Однако теперь основой этой деятельности является не отношение с учителем и получением от него знаний, а способ общения со сверстниками и формы общественно-полезной деятельности. Теперь для него источником чего-то нового и интересного становятся сверстники, он постигает новые формы взаимодействия, проявляет себя, завоевывает доверие и принятие в своем окружении, формируется рефлексия. В общении подросток обучается контролировать себя, отстаивать свою субъективную и независимую точку зрения, постигает новые формы и стили поведения в различных ситуациях. Подросток ищет близости и принятия людей, которым он может довериться, и более близких, которым сможет доверить секреты [4].

В подростковом возрасте эмоционально-волевая сфера подростка меняется. В этом возрасте эмоции играют важную роль в умственном развитии подростка. Характерной чертой эмоциональной сферы подростка является резкая смена настроения, повышение возбудимости и импульсивности. Повышается уровень тревожности. Спектр испытываемых эмоций расширяется, они приобретают полярный характер [5].

В подростковом возрасте часто возникают трудности в общении с родителями, что приводит к конфликтам. Неблагоприятные условия воспитания (конфликты в семье, неудовлетворительные отношения со сверстниками, завышенная самооценка, трудности в образовательном процессе) могут привести к росту асоциальных проявлений у подростков [2]. В этот наиболее кризисный период в онтогенезе человека повышается тревожность.

Тревожность – это склонность человека испытывать беспокойство и опасения в различных ситуациях. Многие авторы считают, что существует нормальный уровень тревоги, который могут испытать каждый человек. Однако, если чувство тревоги будет затяжным, это может привести к определенным негативным последствиям и снижению качества жизни [7].

Причин подростковой тревожности существует множество: изменения на гормональном уровне, рост тела, перестройка организма; переориентировка приоритетов общения и взаимодействия с родителей на сверстников; изменение статуса в обществе. Однако основной причиной повышенной тревожности является взаимоотношения с родителями. Стиль воспитания родителей формирует психологические особенности подростков. Рассматривая теорию привязанности Джона Боулби, можно сделать вывод, что де-

ти, у которых были тревожные родители, перенимают тревожность, что в последствии сказывается и на дальнейшей жизни подростка. Такие подростки гораздо сильнее подвержены переживаниям, потрясениям, сложнее переживают подростковые изменения и имеют низкую самооценку [1].

Ю. А. Зайцев анализировал работы Э. Эриксона, благодаря чему выделил, что одной из причин тревожности является кризис «идентичности». В период данного кризиса происходит усвоение и «примерка» социальных ролей. Часто из-за неумения верного идентифицирования себя с необходимой ролью, подросток испытывает спутанность ролей, что приводит к повышению тревожности и распылению «Эго» [3].

Немаловажной причиной появления тревожности в подростковом возрасте является борьба мотивов, внутриличностный конфликт. Внутренняя борьба появляется на основе выдвигаемых требований родителей и педагогов к подросткам и неучета стремлений подростка. Когнитивный диссонанс повышает тревожность и увеличивает неуверенность подростка в своих действиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что из-за изменений в социальной и психологической сферах жизни подростка тревожность может стать преобладающим чувством в пубертатный период.

Так как переход от младшего школьного возраста к подростковому сопровождается сильными изменениями и потрясениями, подростки наиболее подвержены к девиантному поведению. Одним из наиболее часто встречаемых видов отклоняющегося поведения среди подростков является аддиктивное (зависимое) поведение. В современных условиях цифровизации все больше распространяется компьютерная игровая зависимость.

К. В. Першина считает компьютерную игровую зависимость болезнью XXI в., приравнивая данное явление к наркотической и алкогольной зависимости. Автор считает, что подростки стараются сбежать от проблем в реальной жизни в игровой виртуальный мир. В связи с этим подросток только усугубляет ситуацию [9].

По мнению С. К. Рыженко, компьютерная игровая зависимость как одна из разновидностей аддитивного поведения, выражает стремление подростка уйти от повседневности через трансформацию собственного эмоционального и психического состояния. Из-за игнорирования подростком личных потребностей и обязанностей, происходит затормаживание в работе психики, после чего приостанавливается его индивидуально-личностное развитие [11].

В качестве факторов по развитию компьютерной игровой зависимости в подростковом возрасте авторы выделяют: школьную неуспеваемость, неблагополучные взаимоотношения с родителями, несформированное общение со сверстниками, низкую самооценку, отсутствие желаемого статуса в ближайшем социуме и т. д. Также немаловажным аспектом, по мнению ученых, является несформированность волевого компонента у подростков и

склонность к девиантному поведению в силу тенденции к группированию со сверстниками.

Некоторые специалисты полагают, что родители, которые часто используют гаджеты для отвлечения детей, дают предпосылку для развития привычки постоянно находиться в цифровом формате. Со временем эта привычка может перерасти в серьезную компьютерную игровую зависимость, которую некоторые специалисты сравнивают с наркотической.

В. Л. Малыгин и Н. С. Хомерики исследуя компьютерную игровую зависимость в подростковом возрасте, выделили следующие причины её возникновения на данном возрастном этапе: отрицательная «Я-концепция», асоциальные копинг-стратегии, низкий уровень социально-психологической адаптации, отсутствие общения и эмоционального тепла в отношениях в семье [6].

И. С. Радионова полагает, что причин компьютерной игровой зависимости в подростковом возрасте множество, однако, к основным можно отнести недостаток общения, непринятие в социуме и конфликты в семье [10].

Риск компьютерной зависимости велик и затрагивает практически все слои населения. Однако чаще всего она поражает подростков с психологическими проблемами или тех, кто оказался в трудной жизненной ситуации.

В силу несформированности личности, подростки, страдающие зависимостью от компьютерных игр, не могут контролировать время, затрачиваемое на игры, правильно оценивать плюсы и минусы такого образа жизни, устанавливать свои собственные границы. Они так же часто выбирают виртуальное общение вместо настоящих, личных встреч с друзьями и семьей. Уходя в свой собственный виртуальный мир, подростки обретают себя на социальную изоляцию и отчуждение.

Таким образом, главной особенностью компьютерной игровой зависимости в подростковом возрасте является уход от реальности в игровой мир от увеличивающейся школьной нагрузки, нарастающих требований родителей и учителей, проблем в общении со сверстниками. Компьютерные игры воспринимаются подростком как защитный механизм от реального мира. Последствиями компьютерной игровой зависимости могут выступать: десоциализация личности, снижение учебной успеваемости, проблемы в выстраивании межличностных отношений со сверстниками и родственниками, агрессивное поведение и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева А. Б. Тревожность у подростков возрасте как следствие отношений с родителями. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-v-podrostkovom-voznraste-kak-sledstvie-otnosheniy-s-roditelnyami> (дата обращения: 22.10.2024)
2. Волков Б. С., Волкова Н. В. Возрастная психология. В 2 ч. Ч. 1. От рождения до поступления в школу. М. : Владос, 2017. 368 с.
3. Зайцев Ю. А. тревожность в подростковом и раннем юношеском возрастах. (Диагностика. Профилактика. Коррекция). Кемерово, 2006. 23 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / под ред. В. А. Сластенина. М. : Владос, 2010. 647 с.

5. Магомаева Х. С. Психические особенности подросткового возраста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskie-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 15.11.2024)
6. Интернет зависимое поведение у подростков: клиника, диагностика, профилактика / В. Л. Малыгин, А. С. Искандирова, Н. С. Хомерики [и др.]. М. : ИМЦ Арсенал образования, 2010. 124 с.
7. Малыгина А. С. Тревожность в подростковом возрасте как фактор, влияющий на поведение в конфликтной ситуации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 3346–3350. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970996.htm> (дата обращения: 09.11.2024)
8. Ондар Л. М. Самосознание в подростковом возрасте. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samosoznanie-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 22.10.2024).
9. Першина, К. В. Анализ влияния компьютерных игр на агрессивное поведение подростков URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vliyaniya-kompyuternyh-igr-na-agressivnoe-povedenie-podrostkov/viewer> (дата обращения: 28.09.2024)
10. Радионова И. С. Проблематика феномена компьютерной зависимости в подростковом возрасте в условиях современного общества URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-fenomena-kompyuternoy-zavisimosti-v-podrostkovom-vozraste-v-usloviyah-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 16.11.2024)
11. Рыженко С. К. Психологическое воздействие на игровую компьютерную зависимость младших подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2009.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**С. Е. Пашина, Л. Д. Дубровская,
М. Ю. Кузьмин, И. В. Глебев**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
SonaPashina19@yandex.ru*

Социально-психологическая адаптированность – ключевой фактор, определяющий возможность подростков с умственной отсталостью интегрироваться в общество, участвовать в социальной жизни, получать образование, трудоустраиваться и создавать семьи. Изучение социализированности позволяет выявить факторы, способствующие или препятствующие социальной адаптации, и разработать эффективные стратегии инклюзии. Так самоидентификация может являться одним из ключевых факторов, играющих роль в социально-психологической адаптированности подростков с легкой умственной отсталостью. Изучив статью Е. П. Хвастуновой, можно отметить, что проведенное ей исследование, направленное на оценку специалистами ситуации с адаптацией подростков с умственной отсталостью в обществе показало, что подавляющее большинство респондентов считало проблему адаптации в обществе подростков с умственной отсталостью актуальной – такое мнение высказали 100 % специалистов по социальной ра-

боте и социальных работников, 84,6 % медицинских психологов и 76,1 % врачей-психиатров [5]. Однако никто из респондентов не считал, что данная проблема решается достаточно успешно. При этом стоит отметить, что при легкой степени умственной отсталости довольно благоприятный прогнозы на удачную адаптацию в обществе, так Д. Н. Исаев в книге «Умственная отсталость у детей и подростков» делает акцент на том, что легкая умственная отсталость – наименьшая степень психического недоразвития, наиболее ее распространенная форма, она составляет 75–89 % от всей популяции умственно отсталых. Диапазон интеллектуальной недостаточности у легко умственно отсталых субъектов составляет в показателях IQ 50–69. Легко умственно отсталые дети, обладающие удовлетворительным вниманием и памятью, способны к обучению по программе коррекционных школ, основанной на конкретно-наглядных методах обучения. Они осваивают профессиональные навыки низкой квалификации и при определенных условиях самостоятельно трудятся на обычном производстве [1]. Однако проблема адаптированности и факторов, влияющих на нее, мало раскрывается в литературе, например И. А. Коробейников в своей монографии пишет о том, что специфические особенности процесса социализации у аномальных детей, на концептуальном уровне, представлены в известных трудах Л. С. Выготского, до сего времени выступающих в этой области в качестве надежных методологических ориентиров. Однако вряд ли можно говорить о достаточной мере конкретизации этих идей, пригодной для успешного решения задач современной психолого-педагогической практики, главными из которых являются социальная адаптация данной категории детей и подростков [3]. Влияние такого фактора на адаптацию как самоидентификация авторы практически не рассматривают, однако в статье Т. А. Колосовой отмечается, что восприятие подростками с умственной отсталостью самого себя зависит от того, какие социальные роли он выполняет и индивидуальных характеристик, с которыми он себя соотносит. В исследовании Т. А. Колосовой выборку составляли подростки, учащиеся старших классов школы VIII вида [2]. Т. И. Кузьмина тоже подчеркивает важность самоидентификации у подростков в период адаптации в социуме. Понимание подростком того, кто он есть, каков он, как себя ведет, каким он хочет и не хочет быть, чего ждет от мира и других, происходит благодаря его эгоцентрическому противопоставлению себя миру, с одной стороны, а с другой – на основании попыток реализации его острой потребности поиска референтной группы – общности значимых «своих». Такой группы, где подросток будет принят и сможет быть частью некоего коллективного субъекта, идентифицируя себя с группой и представляя групповые интересы. Т. И. Кузьмина также говорит о том, что для подростка с умственной отсталостью сложна адаптация в социуме, поскольку его адаптационно-интеграционные процессы проходят достаточно специфично в силу наличия качественного своеобразия их личности [4]. Таким образом, изучение взаимосвязи самоидентификации и уровня

адаптированности у старших подростков с легкой умственной отсталостью позволит заполнить имеющуюся лакуну в исследованиях проблемы адаптации людей с нарушениями развития интеллекта.

В целом значимый вклад в изучение нарушений интеллекта внесли Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн. Опора на данную теоретическую базу, дает возможность шире понять проблему адаптации умственно-отсталых детей и подростков. Практическая актуальность обусловлена тем, что в настоящее время происходит увеличение числа детей и подростков, имеющих ограниченные возможности здоровья, в связи с чем результаты исследований направленных на изучение социально-психологической адаптированности подростков с умственной отсталостью могут быть использованы для разработки и усовершенствования образовательных и социальных программ, направленных на развитие социальных навыков, профессиональную подготовку и трудоустройство, а также для разработки методических рекомендаций для родителей и опекунов.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптированности и самоидентификации у старших подростков с легкой умственной отсталостью. В соответствии с целью были выдвинуты следующие гипотезы: 1) чем больше положительных оценок достигнутой идентичности, тем выше уровень социально-психологической адаптированности у подростков с легкой умственной отсталостью; 2) чем больше негативных оценок достигнутой идентичности, тем ниже уровень социально-психологической адаптированности у подростков с легкой умственной отсталостью. В качестве диагностического инструмента были использованы: методика для изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожков) – в данной методике рассматривалась только шкала адаптированности, методика двадцать утверждений «Кто Я» (М. Куна и Т. МакПартленда), для анализа по этой методике учитывались баллы по параметрам – позитивной оценке в целом и негативной оценке в целом. В исследовании приняли участие 35 подростков в возрасте 16–18 лет с легкой степенью умственной отсталости (F70 МКБ-10). Исследование проходило в два этапа: на диагностическом, этапе происходил подбор валидных методик с учетом соответствия уровню интеллектуального развития, также на данном этапе осуществлялась диагностика испытуемых. Второй этап заключался в количественной и качественной обработке полученных данных, анализа обработанных данных и интерпретации полученных результатов. Для анализа взаимосвязи самоидентификации и адаптированности у старших подростков с легкой умственной отсталостью был использован корреляционный анализ по критерию Пирсона. Значимой взаимосвязи между числом положительных оценок идентичности и уровнем адаптированности не было выявлено ($r = 0,32$, $p > 0,05$). Умственно-отсталые подростки даже с низкими показа-

телями по степени адаптированности все равно положительно оценивали себя свои качества, социальные роли и статусы. Но при этом выявилась значимая взаимосвязь между числом негативных оценок идентичности и уровнем адаптированности $-(r = 0,38, p < 0,05)$. Это может говорить о том, что подростки, не принимающие свою идентичность – личностные качества, социальные роли, статусы не могут полноценно интегрироваться в общество, так как осознание своих ролей и принятие их является одним из критериев адаптации в обществе.

Таким образом в ходе проведенного исследования, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптированности и самоидентификации старших подростков с умственной отсталостью, гипотеза, говорящая о том, что чем больше негативных оценок достигнутой идентичности, тем ниже уровень социально-психологической адаптированности подтвердилась. Но при этом гипотеза, в которой говорилось о том, что чем больше положительных оценок достигнутой идентичности, тем выше уровень социально-психологической адаптированности не подтвердилась. Перспективы данного исследования заключаются в возможности дальнейшего его расширения и углубления. В частности, мы видим возможность использования альтернативных методик, исследования социально-психологической адаптированности и самоидентификации, а также рассмотрения аспектов самооценки и самоотношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб. : Речь, 2003. 391с.
2. Колосова Т. А. Специфика самоидентификации у старших подростков с умственной отсталостью // МНИЖ. 2013. № 8–2 (15). С. 130–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-samoidentifikatsii-u-starshih-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 11.02.2025).
3. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М. : Perse, 2002. 191 с.
4. Кузьмина Т. И. Феномен инаковости в самосознании подростков с лёгкой умственной отсталостью // Педагогический ИМИДЖ. 2020. № 2 (47). С. 321–324. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-inakovosti-v-samosoznanii-podrostkov-s-lyogkoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 11.02.2025).
5. Хвастунова Е. П. Адаптация подростков с умственной отсталостью в обществе: оценки специалистов психоневрологических учреждений г. Волгограда // Вестник ВолГМУ. 2015. № 4 (56). С. 37–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu-v-obschestve-otsenki-spetsialistov-psihonevrologicheskikh-uchrezhdeniy-g-volgograda> (дата обращения: 11.02.2025).

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

К. В. Рогачева

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»

Гомель, Беларусь

kristinababchenk@gmail.com

Современное общество встает перед проблемой алкоголизации населения, которое принимает катастрофический характер. Алкоголизация населения связана с культурными традициями в отношении потребления алкоголя, с урбанизацией, интенсификацией современной жизни и связанных с этими явлениями переживания стресса и депрессии (которые на данный момент в современном обществе занимают первые позиции среди психических заболеваний). Также алкоголизация связана с увеличением производства алкоголя и несерьезным отношением к состоянию опьянения. Немаловажное значение в возникновении алкоголизма имеют индивидуально-психологические особенности человека.

Постоянное злоупотребление спиртными напитками губительно сказывается на состоянии организма зависимого человека. Это относится к физической картине, а также к психологическому портрету алкоголика. Ученые провели множество исследований, пытаясь выявить черты характера, которые в той или иной степени predisполагают к формированию алкоголизма, а также личностные особенности, которые формируются у человека с алкогольной зависимостью. По многим исследованиям оказалось, что пьющими становятся практически в равной степени холерики, флегматики, меланхолики и сангвиники. Также злоупотребляют алкоголем высокообразованные и малограмотные люди, талантливые, психически здоровые и душевнобольные. И часто эти разные люди с годами при нетрезвом образе жизни все больше становятся похожими друг на друга. Это обусловлено деградацией личности, которой нельзя избежать, если вовремя не остановиться.

Ю. П. Лисицын и П. И. Сидоров среди индивидуально-психологических особенностей лиц, которые более predisположены к алкогольной зависимости, выделяют недостаточную организованность личности, эксрвертированность, импульсивность, ригидность мышления и связанную с ней непродуктивность, затруднения в выполнении физических нагрузок, ограничения в межличностных контактах, высокую экстрапунитивность и внешний локус контроля, неспособность справляться с тревогой и напряжением социально приемлемыми путями, т. е. сформированность неэффективных копинг-стратегий, особенно в виде ухода от проблем[1].

Чуть позже после изучения «проблемно пьющих» людей исследования выявили, что им свойственны неконтролируемая импульсивность, экстра-

вертированность, подчеркивание своей мужественности, низкая продуктивность (В. Д. Москаленко) [2].

Таким образом, исследования индивидуально-психологических особенностей личности пациентов с алкогольной зависимостью выделили следующие характерологические особенности:

- слабость Эго с недостаточной идентификацией собственной половой принадлежности, психопатические черты, враждебность, негативная концепция собственного Я, незрелая импульсивность;

- низкая степень рациональности мышления и фрустрационная толерантность;

- усиление возбудимости, повышенная чувствительность, склонность к ипохондрии, страх смерти;

- склонность к агрессии;

- низкий самоконтроль, однако отмечаются признаки чрезмерно высоких требований к себе;

- склонность ко лжи;

- склонность к развитию «сверх-Я» под влиянием психотерапевтического лечения;

- стремление жить сегодняшним или вчерашним днем;

- неудовлетворенность своей жизнью в настоящем и прошлом;

- стремление принадлежать к социальным группам, тенденция искать социальные контакты, но в то же время избегание межличностного общения, предпочтение в общении с небольшим количеством людей;

- бессмысленность стремления к лучшему будущему [2].

Цель исследования: изучение индивидуально-психологических особенностей личности лиц с алкогольной зависимостью.

Исследование проводилось на базе УЗ «ОЦП» Психоневрологического диспансера г. Орша. В исследовании приняли участие 59 чел. В возрасте 24–59 лет. Сравнивались две группы испытуемых. Первая группа – лица практически здоровые, не страдающие хроническим алкоголизмом (30 чел.). Вторая группа – лица, страдающие алкогольной зависимостью (29 чел.).

По результатам исследования *U*-критерий Манна – Уитни по фактору экстраверсии-интроверсии составил 355,500. Асимптотическая значимость составила $p = 0,227$. Среднее значение у здоровых лиц по фактору экстраверсии-интроверсии составило – 49,53; у лиц, страдающих алкогольной зависимостью – 46,62. Среди здоровых лиц 15 из 30 являются экстравертами, 5 – интровертами, остальные 10 – амбивертами. Также как среди лиц, злоупотребляющих алкоголем, из 29 чел. 10 составили экстраверты, интроверты – 8, остальные 11 являются амбивертами.

По фактору привязанности – обособленности *U*-критерий Манна – Уитни составил 434,500. Асимптотическая значимость составила $p = 0,994$. Эмпирическое значение критерия попало в зону незначимости, что означает, что различий между группами нет. Среднее значение у здоровых лиц по

фактору привязанности-обособленности составило – 53,03; у лиц, страдающих алкогольной зависимостью – 53,97. Среди здоровых лиц 20 из 30 набрали высокие баллы по фактору, 1 чел. С низкими баллами, остальные – среднее между привязанностью и обособленностью. Среди лиц, страдающих алкогольной зависимостью, из 29 чел. 16 набрали высокие баллы, остальные – средние.

По фактору самоконтроль-импульсивность *U*-критерий Манна – Уитни составил 347,500. Асимптотическая значимость составила $p = 0,184$. Эмпирическое значение критерия попало в зону незначимости, что означает, что различий между группами нет. Среднее значение у здоровых лиц по фактору самоконтроль-импульсивность составило – 55,67; у лиц, страдающих алкогольной зависимостью – 52,59. Среди здоровых лиц 23 из 30 набрали высокие баллы по фактору, т.е. имеют высокий самоконтроль, 1 чел. Набрал низкое количество баллов, что показывает его импульсивность, а остальные имеют средний уровень самоконтроля. Среди лиц, страдающих алкогольной зависимостью, из 29 чел. 15 набрали высокие баллы по фактору, 4 – низкие баллы, остальные 10 имеют средний уровень самоконтроля. Можно отметить, что в выборке с алкозависимыми наблюдается больше импульсивных людей с низким самоконтролем в сравнении с первой группой (здоровых) лиц.

U-критерий Манна – Уитни по фактору эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость составил 361,00. Асимптотическая значимость $p = 0,261$. Среднее значение у здоровых лиц по фактору эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость составило – 42,60; у лиц, страдающих алкогольной зависимостью – 44,41. Среди здоровых лиц в первой группе из 30 чел. Всего трое набрали высокие баллы по фактору, что характеризует их как людей с эмоциональной неустойчивостью; 14 чел. С низкими значениями, их можно назвать эмоционально стабильными, и остальные 13 набрали среднее значение в эмоциональной устойчивости. Среди лиц, страдающих алкогольной зависимостью, из 29 чел. Пять набрали высокие баллы по фактору, который характеризует их как эмоциональной неустойчивых людей. Из 29 чел. Девять набрали низкие значения по фактору, что определяет их как людей с высоким уровнем эмоциональной устойчивости. Остальные 15 набрали средние значения по фактору. В сравнении с первой группой лиц, количество людей с эмоционально неустойчивым типом личности преобладает у алкоголиков, в то же время в первой группе наблюдается больше людей с эмоциональной устойчивостью.

По результатам проведенного исследования по опроснику «Большая пятерка» в адаптации А. Б. Хромова (1999 г.) можно заключить, что пациенты с алкогольной зависимостью показали практически те же результаты в индивидуально-психологических аспектах личности, что и люди, не страдающие алкогольной зависимостью.

И только по фактору экспрессивность-практичность есть значительное отличие. *U*-критерий Манна – Уитни составил 252,00. Асимптотическая значимость $p = 0,005$. Согласно полученным результатам, эмпирическое значение критерия попало в зону значимости, следовательно, выборки из двух групп отличаются между собой по фактору экспрессивность-практичность. Среднее значение у здоровых лиц по фактору экспрессивность-практичность составило – 50,10; у лиц, страдающих алкогольной зависимостью – 44,62. Среди здоровых лиц 11 из 30 чел. набрали высокие баллы по фактору, что характеризует экспрессивных людей; всего один человек с выраженной чертой практичности, и остальные 18 набрали среднее значение между экспрессивностью и практичностью. Среди лиц, страдающих алкогольной зависимостью, из 29 чел. Всего пять набрали высокие значения по фактору, который характеризует их как людей с повышенной экспрессивностью. Из 29 чел. Восемь набрали низкие значения по фактору, что определяет их как людей с выраженной чертой практичности. Остальные 16 набрали средние значения по фактору.

Количество лиц с выраженной чертой практичности существенно преобладает у тех, кто страдает алкогольной зависимостью, в сравнении с людьми, не имеющими этого диагноза. К тому же, среди здоровых лиц количество людей с экспрессивным типом личности больше.

Таким образом, практичность у лиц, страдающих алкогольной зависимостью выше, чем у здоровых лиц. Практичные люди, как правило, по своему складу характера реалисты. Они реалистично смотрят на свою жизнь и верят в материальные ценности. Озабочены своими материальными проблемами, проявляют настойчивость в деятельности. Практичные люди не любят резких перемен в своей жизни, предпочитают постоянство и надежность во всем, что их окружает. Негибкие и неартистичные, часто лишены чувства юмора. Экспрессивными в большем количестве составили лица, не страдающие алкоголизмом, которым характерны такие черты характера как беззаботность и безответственность, легкомыслие. Им свойственно относиться к своей жизни как к игре. Экспрессивные люди легки в общении, открыты и спонтанны, выразительны и эмоциональны.

Предположительно, полученные результаты проведенного тестирования можно объяснить тем фактом, что в выборку с лицами, которые страдают алкоголизмом, были взяты в большинстве своем те, у кого синдром зависимости от алкоголя на первой (начальной) стадии. Такие зависимые еще в некоторых случаях сохраняют критику к своему состоянию и являются в той или иной степени реалистами. Также в выборку попали лица, страдающие зависимостью от алкоголя, находящиеся в состоянии длительной ремиссии и имеют личностное желание и стремление победить свою зависимость от спиртосодержащих напитков, тем самым имея выраженную настойчивость в воплощении своих планов. Часто такие пациенты проходят у психологов коррекцию эмоционально-волевой сферы, когнитивно-

поведенческую терапию и другие виды психологической и психотерапевтической помощи. Пациенты начинают смотреть более трезво и практично на жизнь, у них формируется критика к своему состоянию. В состоянии ремиссии зависимые стараются упорно работать и остерегаться компаний с легкомысленным поведением, чтобы минимизировать риск «срыва» ремиссии. Однако данные проявления самосознания у алкозависимых отмечаются не всегда, так как изначально любые действия зависят в основном от личностных особенностей, которые индивидуально присущи пациентам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисицын Ю. П., Сидоров П. И. Алкоголизм : (мед.-соц. Аспекты) : рук. для врачей. М. : Медицина, 1990. С. 526.
2. Индивидуально-психологические особенности личности как фактор возникновения алкогольной зависимости / Л. В. Гурылева, А. Ю. Нагорнова, Л. А. Переведенцева, О. С. Резниченко, И. С. Шилова // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 1–7.

СОВМЕЩЕНИЕ МОНОДРАМЫ И СХЕМА-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С РЕЖИМАМИ

М. В. Самодолова

samodolova-maria@rambler.ru

Я когнитивно-поведенческий психолог, адепт доказательной психотерапии, люблю КПТ за то, что она логична, структурна, даже можно сказать протокольна, за что ее часто обвиняют в том, что она поверхностна, не идет «вглубь». Когда я познакомилась со схема-терапией [1] (это третья волна КПТ), которая впитала в себя все то, чего не хватает КПТ и есть в психодинамических направлениях, — я почувствовала большой простор для психотерапевтического творчества.

В частности, в схема-терапию с успехом включена гештальт-техника «пустого стула» для работы с режимами схем (т. е. устойчивые паттерны мышления, чувств и поведения).

В своей практике в рамках КПТ я использую техники психодрамы. С их помощью я нахожу наиболее «короткий путь» к глубинным убеждениям клиента, с которыми уже можно продолжать работать с помощью КПТ. Обогатив свои знания схема-терапевтическими конструктами, я применила метод психодрамы для работы с режимами схемы, что значительно сократило путь к запросу клиента.

Режимы в схема-терапии делятся на три группы: режимы критика (например, наказывающий, требующий, пугающий), ребенка (уязвимого, сердитого, импульсивного и пр.) и копинговые режимы. Копинговые режимы могут быть избегающие (например, отстраненный самоутешитель, гневный защитник и др.), режимы капитуляции или гиперкомпенсации (само-

возвеличиватель, гиперконтролер, манипулятор...). Перечисленные режимы относятся к неадаптивным, и главной задачей психотерапии является «взращивание» режимов здорового взрослого и счастливого ребенка [2].

В схема-терапии для определения схем часто используют обнаружение основных режимов у клиента, обычно это делается с помощью опроса. После чего начинают работать со схемами. Я же после определения основных режимов (с помощью опроса) у клиента, начинаю работу с режимами: предлагаю ему подобрать для каждого из режимов фигурку (игрушку или предмет), а затем озвучить их разными голосами в монодраме [3], построив предварительно сцену, где будет происходить «встреча» всех режимов/стратегий. Когда клиент (протагонист) находится в зеркале, и видит со стороны внутреннюю психическую картину своих схем, у него появляется возможность оценить их соотношение, рациональность каждой. В игру обязательно включаются две роли здорового взрослого и счастливого ребенка. Заканчиваем диалог всегда монологом здорового взрослого, после которого клиент встает в счастливого ребенка и определяет, какие эмоции он испытывает. Осуществляем с клиентом последовательно введение в роли-режимы и проводим интервью из каждой роли [4]. Как правило, достаточно двух кругов, редко когда больше. После анализа реплик каждой роли в зеркале клиент некоторые режимы лишает голоса, или их монолог изменяется на более адаптивный и здоровый. По сути, он берет те когнитии роли (если выражаться в ключе когнитивно-поведенческого направления), которые наиболее адаптивны ситуации, а дезадаптивные – отбрасывает.

Плюсом такой компиляции методов является то, что клиенту легче и быстрее входить в метапозицию; можно войти в роль каждого режима, прочувствовать и осознать эмоции, когнитии и мотивы, которые присутствуют в режиме, и вербализовать их, найти выход из сложной ситуации (запроса) с помощью одной-двух сессий.

Недостатком метода является то, что его сложно применить у клиентов с высоким уровнем токсичной стыдливости, эмоционально зажатым; а также клиентам с сильным сопротивлением, которое выражается подобной фразе «я в ваши игрушки играть не буду».

При высокой комплаентности и хорошем контакте можно найти подход и к стыдливому и сопротивляющемуся клиенту, который считает, что неспособен озвучивать игрушки. Выходом из подобной зажатости можно найти в использовании вместо предметов или игрушек для монодрамы небольшие листочки или стикеры, на которых написан режим. Тогда клиенту совсем не обязательно кривляться, менять голос, озвучивать предметы, а просто говорить те слова, как в пьесе, которые принадлежат режиму.

Резюме: использование монодрамы в схема-терапии во время работы с режимами позволяет ускорить и облегчить работу по осознанию режимов у клиента, а также нахождению и взращиванию у него здорового взрослого и счастливого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брокман Р. Н. Кембриджское руководство по схема-терапии. Изд-во Кембридж. Ун-та, 2023. С. 13–391
2. Янг Дж., Клоско Дж. Схема-терапия : практ. Руководство // Диалектика. 2020. № 5. С. 29–119.
3. Эрлахер-Фаркас Б., Йорда К. МОНОДРАМА: Исцеляющая встреча: от психодрамы к индивидуальной терапии : пер. с нем. Киев : Ника-Центр, 2004. 292 с.
4. Психодрама на двоих : практ. Руководство / под ред. А. Чеснер ; пер. с англ. О. Перфильевой. М. : Класс, 2021. 270 с.

ТРЕВОЖНОЕ СОСТОЯНИЕ У ЖЕНЩИН ПОСЛЕ РОДОВ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ ДЕПРЕССИИ

А. А. Санько

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
nastia. Sn12@gmail.com*

Период после родов негативно влияет на здоровье женщины и ее психологическое состояние, а также является периодом повышенного риска развития невротических, эмоциональных нарушений, что обусловлено совокупностью биологических изменений и изменений социальных ролей в жизни женщины.

Появление тревоги и других невротических симптомов (депрессии, истерии, неврастении, расстройства ночного сна) способствует развитию неврозов, невротических реакций, психопатии и психосоматических расстройств у женщин. Послеродовой период (puerperium) начинается сразу после окончания родов, т. е. с момента изгнания последа, и длится 6–8 недель (42–56 дней) [1].

Б. Чалмерс считает, что причины психологической нестабильности состояния женщины чаще связаны с переживанием по поводу материнской роли, чем с переживанием родов.

П. Гилберт, Дж. Марк, Ю. Л. Нуллер, О. П. Вертоградов, В. Н. Синицкий отмечают, что в послеродовой период у женщин могут проявляться следующие эмоциональные нарушения: материнская меланхолия, послеродовая депрессия, послеродовой психоз.

К психическим состояниям у женщин после родов можно отнести: послеродовой невроз, послеродовую депрессию. Депрессия – сочетание тоскливого настроения со снижением психической и физической активности. Развитию послеродовой депрессии способствуют физиологические особенности послеродового периода: быстрое снижение уровня женских половых гормонов и гормонов щитовидной железы, падение объема циркулирующей крови, изменения метаболизма. Причины депрессии у женщин после родов: страх за жизнь малыша, напряжение, тревога, недосыпание, усталость, нарушение гормонального фона [2].

Признаками послеродовой депрессии являются: повышенная тревожность и плаксивость, подавленное настроение, отсутствие сил для ухода за ребенком, ощущение грусти, печали, периодически возникающие приступы паники. Многие женщины считают себя одинокими, их не покидает ощущение усталости и чувство собственной несостоятельности, беспокоят угрызения совести по поводу того, что они являются плохими матерями, их ребенок не получает должного ухода, внимания, любви.

Послеродовой психоз – это острое психическое расстройство, которое развивается в первые недели после родов. Проявления психоза: депрессия, бессонница, спутанность сознания, бредовые идеи о неизлечимой болезни ребенка, бред преследования, галлюцинации. Поведение женщин становится неадекватным: они отказываются ухаживать за новорожденным, наносят ему вред, совершают попытки самоубийства [3].

Тревожное состояние у женщины после родов проявляется в некоторых особенностях отношения матери к ребенку (не дает в полной мере проявить должное внимание, заботу и необходимое количество положительных эмоций), а также негативно влияет на удовлетворенность собой, ребенком и легкость приспособления к новому ритму жизни и освоению новых обязанностей. Неправильное поведение матери, чрезмерные эмоциональные реакции на стрессовые факторы служат причиной таких послеродовых расстройств, как гипотимия, депрессия, неврозы и неврозоподобные расстройства, тревога, фобические реакции, различные формы аллергии [2].

Каждой матери присуще чувство тревоги за своего ребенка, что связано с возможными опасностями, которые подстерегают любого человека на каждом шагу. Тревожная мать окружает своего ребенка чрезмерной заботой и опекой.

Физическое состояние после родов может рассматриваться как один из факторов эмоционально-нестабильного состояния (например, наличие швов, усталость, трудности с туалетом, принятием пищи, отсутствие комфорта в палате) [3].

В исследовании использовались методики: опросник выраженности психопатологической симптоматики (авторы: Л. Дерогатис и др., адаптация: Н. В. Табариной (2001)); шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – MSPSS; Д. Зимет; адаптация В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота).

Цель исследования – изучить особенности психического и психологического состояния женщин после родов. Характеристика выборки исследования: 60 женщин в возрасте от 19 до 36 лет.

У 78 % ($n = 47$) женщин выявлены нарушения, называемые соматизацией, отражают дистресс, возникающий из ощущения телесной дисфункции. Женщины после родов указали на симптомы – головные боли, дискомфорт общей мускулатуры. Все эти симптомы и признаки могут указывать на наличие соматических показателей тревожности.

У 22 % ($n = 13$) женщин после родов проявляется навязчивость. Для женщин характерно обсессивно-компульсивное расстройство, которое отражает следующие симптомы: мысли, импульсы, действия, поведение, переживания, действия, переживаемые женщинами как непрерывные, непреодолимые и чуждые «Я».

По шкале «депрессия» высокие баллы показали 15 % ($n = 9$) женщин. Симптомы этого расстройства отражают широкую область проявлений клинической депрессии. Здесь представлены симптомы дисфории и аффекта, такие как признаки отсутствия интереса к жизни, недостатка мотивации и потери жизненной энергии. Кроме того, сюда относятся чувства безнадежности и другие когнитивные и соматические корреляты депрессии.

У 80 % женщин ($n = 48$) выражена сензитивность, т. е. женщины могут ощущать чувство личностной неадекватности и неполноценности, в особенности, когда сравнивают себя с другими.

Проявляется самоосуждение, чувство беспокойства и дискомфорт в процессе межличностного взаимодействия. Кроме того, женщинам свойственно обостренное чувство осознания собственного Я и негативных ожиданиях относительно межличностного взаимодействия и любых коммуникаций с другими людьми.

По шкале «тревожность» набрали высокие баллы 75 % женщин ($n = 45$). Для женщин с высокой тревожностью характерны такие признаки как нервозность, напряжение и дрожь, а также приступы паники. В качестве признаков тревожности относятся когнитивные компоненты, включающие чувства опасности, опасения и страха и некоторые соматические показатели тревожности.

12 % ($n = 7$) женщин набрали высокие баллы по шкале «враждебность». Враждебность включает мысли, чувства или действия, которые являются проявлениями негативного аффективного состояния злости. В состав пунктов входят все три признака, отражающие такие качества, как агрессия, раздражительность, гнев и негодование.

По шкале «фобическая тревожность» высокие баллы у 8 % женщин ($n = 5$). Определяется как стойкая реакция страха на определенных людей, места, объекты или ситуации, которая характеризуется как иррациональная и неадекватная по отношению к стимулу, ведущая к избегающему поведению.

По шкале «психотизм» респондентов не выявлено ($n = 0$).

У 4 % ($n = 2$) женщин высокие баллы по шкале «паранойальные тенденции». Такой категории женщин свойственно нарушение мышления: проективные мысли, враждебность, подозрительность, напыщенность, страх потери независимости.

Изучение психологических особенностей женщин после родов позволило выявить следующие тенденции:

1) у женщин после родов проявляется соматизация, т. е. ощущения телесной дисфункции, дискомфорт общей мускулатуры, что является показателем соматической тревожности;

2) у женщин после родов выражена сензитивность, т. е. чувство личностной неадекватности и неполноценности, обостренное чувство осознания собственного Я и негативных ожиданиях относительно межличностного взаимодействия;

3) женщинам после родов свойственна тревожность, выражающаяся в нервозности, напряжении, приступах паники, чувства опасения и страха.

В исследовании принимали участие женщины разного возраста, респондентов мы разделили на три группы: группа № 1: женщины 19–24 года; группа № 2: женщины 25–29 лет; группа № 3: женщины 30–36 лет.

Навязчивость больше выражена у женщин в возрасте 30–36 лет. Тревожность проявляется в большей степени у женщин 25–29 лет. Фобическая тревожность выражена в большей степени в группе женщин в возрасте 19–24 лет.

Враждебность проявляется в большей степени у женщин 19–24 лет. Соматизация больше выражена у женщин 19–24 лет. В группе женщин 19–24 лет проявляется большая сензитивность.

Общий индекс тяжести симптомов (GSI) в группе женщин 19–24 лет выше, чем в группе женщин 25–29 лет и группе женщин 30–36 лет. Индекс наличного симптоматического дистресса (PDSI) выше в группе женщин в возрасте 19–24 лет, чем в группе женщин 25–29 лет и группе женщин 30–36 лет. У женщин 19–24 лет интенсивность состояния, соответствующая количеству симптомов выше, чем у женщин 25–29 лет и 30–36 лет.

Изучение особенностей восприятия женщинами социальной поддержки позволило выявить следующие тенденции: женщины 19–24 года ощущают социальную поддержку от семьи и друзей; женщины 25–29 лет ощущают социальную поддержку от семьи; женщины 30–36 лет ощущают социальную поддержку от партнера.

У 12 % женщин после родов выражен психопатологический статус, проявляющийся в симптомах: навязчивость, депрессия, сензитивность, тревожность и соматизация.

В процессе родов и после родов женщина переживает сильнейший стресс, долгое время пребывает в угнетенном, подавленном и разбитом состоянии. Женщина ощущает беспомощность и страх. Неспособность установить контакт с младенцем вызывает панику и растерянность. В первые месяцы после родов женщине сложно перестроиться на новый режим. Постоянные недосыпания и нехватка времени сопровождаются усталостью, нервозностью, эмоциональными всплесками по любому поводу, неудовлетворенностью [2].

Таким образом, особенности психологического состояния женщин в послеродовой период: чувствительность нервной системы, обостренная

интуиция, болезненное восприятие изменений в теле, утомление от повышенного психического напряжения, загнанность, депрессивные реакции, чувство «плохости» и неуспешности, обеспокоенность состоянием ребенка, чувство опустошенности и ощущение пустоты, социальная изоляция, страх, тревога, ночные кошмары, сильные мышечные напряжения всего опорно-двигательного аппарата, полная безучастность во время кормления, внутренний отказ от телесного контакта с ребенком, страх, паника, нарушением самооценки, нарушенное самоощущение, слезливость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мищенко А. Н., Мищенко М. М. Послеродовые психозы – значительная проблема современной медицины // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 8 (16). С. 234–238.
2. Смоленко Л. Ф. К вопросу о послеродовых психозах // Журнал невропатологии и психиатрии. 1999. Т. 74, № 7. С. 1025–1029.
3. Завялова Ж. В. Психологическая готовность к родам и метод её формирования. М., 2000. 440 с.

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ СОЗАВИСИМОСТИ В СЕМЬЕ НАРКОМАНА

Л. М. Серебрянникова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
711259@mail.ru*

В современном мире в связи с распространением различных видов химической и нехимической зависимостей изучая разнообразные аспекты самой зависимости, возникла необходимость исследования психологического состояния членов семьи и близких аддикта. Зачастую близкие зависимого находятся в состоянии глубокой депрессии, пытаясь «помочь» близкому созависимый погружается в решение его проблем, перестает жить своей жизнью. Термин «созависимость» появился в 1970-х гг. в США в лечебных центрах штата Миннесота в книге «Созависимость, неотложная проблема» Роберт Сабби и Джон Фрил [9]. Окончательный вариант определения понятия «созависимость» в науке еще не оформился. Так, А. Ю. Акопов полагает, что созависимость – «социальная болезнь» – подыгрывающая деятельность духовно или профессионально близкого человека к личности, имеющей зависимость от алкоголя или наркотиков [1]. Такая «болезнь» расценивается неизлечимой и можно только облегчить ее состояние. В. Д. Москаленко, являющаяся представителем социального подхода, рассматривает созависимого человека, как того, кто полностью поглощён тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботиться об удовлетворении своих жизненно важных потребностей [6]. Развитие созави-

симости Москаленко связывает с воспитанием в так называемых дисфункциональных семьях, где имело место либо химическая зависимость, либо жестокое обращение, при этом естественное выражение чувств запрещалось. Кроме того, созависимость является фактором риска рецидива химической зависимости у больного, фактором риска возникновения различных нарушений в потомстве, в первую очередь риска химической зависимости, почва для развития психосоматических заболеваний и депрессии. Представители психологического подхода Роберт Сабби, Маргарет Малер, Эрнст Ларсен, Сондра Смолли, Уайнхолд Б. и Дж. Считают, что созависимость является расстройством, возникшем в результате несформированных стадий развития. Авторы определяют созависимость, как приобретенное дисфункциональное поведение, являющееся результатом задержки развития. Представитель экзистенциального подхода И. А. Шаповал полагает, что феномен созависимости является не отрицательной характеристикой личности, противоположностью ее свободы, а представляет собой существенный аспект человеческого бытия, жизни в разных аспектах ее измерения. Созависимость, по мнению Шаповал, это дитя взаимозависимости как объективного и нравственно-этического основания любого общения и жизни в обществе. Короленко Ц. П. рассматривает созависимость как аддикцию отношений. Для созависимых лиц характерны отношения «прилипания», примыкания к другому, без которого они не могут выжить [5].

В связи с этим предлагаем рассматривать созависимость в широком и узком смысле, где в широком смысле мы говорим о состоянии эмпатии и причастности к проблемам зависимого, при этом имеет место соблюдение личных границ, и способность решать свои проблемы, не уходя от них.

Цель исследования: анализ факторов, влияющих на уровень созависимости в семьях наркозависимых, с учетом возрастных, гендерных и семейных характеристик.

Объект исследования: семьи, в которых один из членов страдает наркотической зависимостью.

Исследование было проведено на базе Благотворительного фонда «Оберег» г. Иркутска.

При проведенном исследовании выявлены различные степени созависимых у испытуемых. Исследование проводилось как среди членов семьи зависимых, так и среди лиц, отрицающих наличие зависимого в семье. Для определения личностных факторов созависимого поведения обследовано 92 респондента в возрасте от 18 до 68 лет (79 женщин, 13 мужчин). Измерялись: степень выраженности созависимости – применены Шкала созависимости Б. Уайнхолд в адаптации А. С. Кочарян, Е. В. Фроловой, Н. А. Смахиной, а также Шкала созависимости Спенн – Фишера в адаптации А. А. Бердичевский, М. А. Падун, М. А. Гагарина, степень выраженности личностных факторов – 16-факторный опросник Р. Кеттелла форма А, в адаптация А. Г. Шмелева, В. И. Похилько, А. С. Соловейчика, Пятифакторный опрос-

ник личности – 5PFQ (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А. Б. Хромова. Обработка данных: Ро-Спирмена, критерий Манна – Уитни, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA с апостериорным тестом гомогенных групп Дункана.

Методы исследования:

1. Психологическое тестирование для оценки уровня созависимости.
2. Интервью и опросы членов семей наркозависимых.
3. Анализ клинических данных и семейных историй.

Результаты исследования:

1. Возрастные особенности созависимости наиболее выражены у родителей наркозависимых подростков и молодых людей. Родители, особенно матери, испытывают высокий уровень тревожности и эмоциональной вовлеченности в проблему ребенка.

2. Гендерные различия: женщины чаще проявляют созависимое поведение по сравнению с мужчинами. Это связано с их склонностью к эмоциональной вовлеченности и заботе о близких. Матери наркозависимых демонстрируют высокий уровень личной тревожности и созависимого поведения.

3. Типы семей: в нуклеарных семьях (родители и дети) с зависимым ребенком наблюдается высокий уровень созависимости. В расширенных семьях (с участием бабушек, дедушек и других родственников) созависимость может распределяться между несколькими членами семьи, что снижает нагрузку на одного человека.

4. Роль зависимого в семье:

Сын: Родители, особенно матери, проявляют высокий уровень созависимости, пытаясь контролировать и защищать ребенка.

Муж: Жены наркозависимых мужчин часто испытывают эмоциональное выгорание, депрессию и социальную изоляцию.

Родитель: Дети наркозависимых родителей могут брать на себя взрослые роли, что приводит к психологическим проблемам в будущем.

Анализ выявил высокое количество респондентов с созависимыми моделями поведения, так по шкале созависимости по Уайнхолду очень высокая степень созависимых моделей определена у 4 респондентов, высокая степень созависимых моделей – 63, средняя степень созависимых моделей – 23, малая степень созависимых моделей – 2. По шкале созависимости по Спенн-Фишеру также определена высокая степень созависимости: резко выраженная созависимость – 8, умеренно выраженная созависимость – 72, норма – 12. При обработке данных корреляционных связей между степенью созависимости и возрастом респондентом не установлено, что созависимое поведение может развиваться в любом возрасте и никоим образом не связано с возрастным критерием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов А. Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности. СПб. : Речь, 2009.
2. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. М. : РИО., МГУДТ, 2012. 222 с.
3. Бердичевский А. А., Падун М. А., Гагарина М. А. Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн-Фишер» // Клиническая и специальная психология, 2019. Т. 8, № 1. С. 215–234.
4. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости. М. : Физкультура и спорт, 1997.
5. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск : Олсиб, 2001. 251 с.
6. Москаленко В. Д. Зависимость. Семейная болезнь. М. : ПЕР СЭ, 2008. 352 с.
7. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславской. М. : Класс, 2002. 224 с.
8. Шаповал И. А. Созависимость как Жизнь : монография. М. : Унив. Кн., 2009. 240 с.
9. Subby R., Friel J. Co-Dependency: A Paradoxical Dependency // Co-Dependency, An Emerging Iss. 31.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗАВИСИМЫХ РОДИТЕЛЕЙ АДДИКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Л. М. Серебрянникова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

711259@mail.ru

Психологическое исследование девиантного поведения проводилось на основе подходов: психоанализ (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм), теория социального научения (Р. Акерс, А. Бандура, А. Басс, Д. Зильманн), трансактный анализ (Э. Берн, С. Карпман), эволюционный подход (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), системная семейная психология (М. Боуэн), позитивистская концепция аномии (Э. Дюркгейм), социокультурный подход (Р. Мертон, У. Миллер, Л. Оулин, Т. Селлин) и исследования стигмы (Г. Беккер, К. Вайл, Н. Валерстайн, И. Гоффман, Э. Лемерт, Р. Портфельд, Э. Сатерленд, Т. Селлин, Ф. Танненбаум). Важное внимание уделялось виктимологическому направлению, которое акцентирует внимание на изучении поведения жертвы в контексте девиантных и созависимых взаимоотношений (Г. Геттинг, Б. Мендельсон, Э. Сатерленд).

Были рассмотрены терапевтические подходы к решению проблем созависимого поведения В. Д. Москаленко [3], И. Г. Малкина-Пых [9] и М. Битти. Значительный вклад в коррекцию созависимого поведения внесли исследования К. Роджерса, Дж. Морено, Ф. Перлза, В. Сатир, Т. Гордона, А. С. Спиваковской, Х. Джайнотт.

Созависимость исследовалась через когнитивный, личностный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Эмпирическое исследование проводилось среди 58 матерей (возраст 29–60 лет) аддиктивных подростков в

благотворительном фонде «Оберег» в Иркутске. Использованы диагностические инструменты: тест на уровень созависимости (Б. и Дж. Уайнхолд [6]), диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл), тест самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), тест «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик и др.) и методика по виктимному поведению (О. О. Андронникова). Данные обрабатывались с помощью корреляционного анализа и t-критерия Стьюдента.

Результаты показали наличие взаимосвязи между созависимостью и интегральным показателем эмоционального интеллекта ($r = -0,29$ при $p = 0,05$), а также с его составляющими, такими как управление своими эмоциями ($r = -0,33$ при $p = 0,01$) и самомотивацией ($r = -0,26$ при $p = 0,05$). Слабая отрицательная корреляция между общим уровнем эмоционального интеллекта и созависимостью свидетельствует о том, что с увеличением уровня созависимости у матерей аддиктивных подростков снижается их способность осознавать и управлять своими эмоциями, увеличивая их патологическую эмоциональную зависимость от ребенка.

Умеренная отрицательная корреляция между самомотивацией и уровнем созависимости указывает на то, что высокая эмоциональная зависимость матерей от их зависимых детей связана с низким уровнем развития способности к самоуправлению через эмоции. Чем больше мать сосредоточена на контроле и участии в жизни своего зависимого ребенка и игнорирует собственные потребности, тем хуже у нее развита способность к произвольному управлению своим поведением. Трудности в контроле эмоций – одна из ключевых характеристик эмоционального компонента созависимости.

Исследование показало, что увеличение уровня созависимости матерей аддиктивных подростков связано с уменьшением их эмоционального интеллекта. Чем сильнее их эмоциональная зависимость от детей, тем хуже развиты их собственные ресурсы и умение опираться на них, при этом они больше ориентируются на внешнюю поддержку и мнения окружающих.

При проведении корреляционного анализа между уровнем созависимости и показателями самоотношения матерей аддиктивных подростков обнаружена умеренная отрицательная корреляция между созависимостью и самоуважением ($r = -0,38$ при $p = 0,01$) и слабая отрицательная корреляция между созависимостью и аутосимпатией ($r = -0,28$ при $p = 0,05$).

Исследование взаимосвязей между типами психологических защит и уровнем созависимости у матерей аддиктивных подростков выявило слабую положительную корреляцию ($r = 0,26$ при $p = 0,05$) между созависимостью и такой психологической защитой, как отрицание. Отрицание обычно считается наиболее характерным типом защитного механизма для эмоционально зависимых людей. Оно служит способом защиты психики от тревожной реальности. Например, зависимый член семьи может отрицать свою аддикцию, тогда как его близкие могут игнорировать свои признаки созависимости, что позволяет обеим сторонам избежать необходимости решать существующие проблемы.

Анализ корреляции между уровнем созависимости и формами виктимного поведения среди матерей, страдающих созависимостью, выявил положительную корреляцию между созависимостью и гиперсоциальным виктимным поведением ($r = 0,27$ при $p = 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что более высокий уровень эмоциональной зависимости от аддиктивного ребенка ассоциируется с более выраженным жертвенным поведением, которое стремится получить социальное одобрение. Значимая корреляционная связь между уровнем созависимости и зависимым, беспомощным виктимным поведением ($r = 0,29$ при $p = 0,05$). Это может указывать на то, что с увеличением уровня созависимости усиливается проявление установки на беспомощность и жертвенность, а также оправдание агрессивного и антисоциального поведения со стороны зависимого ребенка.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы: результаты эмпирического исследования позволяют предположить, что матери аддиктивных подростков обладают определенными индивидуально-личностными особенностями, усиливающими их созависимое поведение. К этим особенностям относятся: низкая самооценка, самообвинения, неверие в себя и свои силы, чувство раздражения и вины, а также ощущение неоплаченного долга перед ребёнком. Матери склонны искать поддержку вовне, а не внутри себя. Это часто приводит к виктимному, жертвенному и беспомощному поведению, а также к оправданию агрессии в свой адрес со стороны своих детей, что усугубляет созависимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. М. : РИО МГУДТ, 2012. 222 с.
2. Артемцева Н. Г. Типологические детерминанты развития потенциала созависимой личности // Вісник Одеського національного університету. Серія Психологія. 2010. Т. 15, № 11. С. 175–180.
3. Артемцева Н. Г. Созависимость как возможная угроза психологическому здоровью субъекта // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 213–220.
4. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. М. : Ин-т консультирования и системных решений, 2014. 352 с.
5. Парамонова Ю. А. Современные взгляды на феномен созависимости // Девиантология. 2019. Т. 3, № 1. С. 12–17.
6. Уайнхолд Б. Бегство от близости. СПб. : Вече, 2011. 528 с.
7. Антилогова Л. Н., Ждакаева Е. И. Коррекция деструктивных детско-родительских отношений // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). С. 101–104.
8. Харитонова Т. И. Обзор основных методов коррекции детско-родительских отношений в отечественной психологии // Символ науки. 2016. № 11–4 (23). С. 185–188.
9. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб. : Питер, 2018. 832 с.
10. Куприянчук Е. В., Самсонова И. В. Семейные воспитательные стратегии как ресурс развития личности // Образование в современном мире : сб. ст. / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Изд-во Саратов. Гос. ун-та, 2016. С. 215–219.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ И ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ю. С. Сигида, Н. А. Буравлева

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия
sigidagirl@yandex.ru; buravleva@tspu.edu.ru*

Психологическое сопровождение родителей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является важной частью стратегии помощи семьям, воспитывающих детей с особенностями развития. Полноценная интеграция и социализация таких детей невозможна без налаживания системы комплексной психологической помощи их родителям или опекунам. Родители детей-инвалидов и детей с ОВЗ сталкиваются с серьезной психотравмирующей ситуацией, поскольку рождение ребенка с особенностями влечет за собой изменение всего привычного уклада жизни и функционирования семьи, разрушение надежд и представлений о родительстве, а также подразумевает длительный и сложный процесс реабилитации ребенка. Данная ситуация оказывает значительное влияние на психологическое состояние родителя и формирует определенные его особенности, которые следует принимать во внимание при разработке и создании программ психологического сопровождения.

Сам термин «сопровождение» получил распространение в психологии благодаря таким авторам, как Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, И. А. Кибак, Е. И. Казакова, Н. А. Менчинская, и в целом используется для обозначения специфического вида оказания психологической помощи и поддержки. Термин психологическое сопровождение синонимичен таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей [1]. Если обратиться к словарю русского языка С. И. Ожегова, то в нем содержится следующее определение термина «сопровождение»: «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [2].

Отличительная особенность психологического сопровождения заключается в поиске и актуализации ресурсов человека, его возможностей и способностей, которые могут помочь ему в решении задач и выстраивании гармоничных отношений с окружающими людьми и с миром [3]. Немаловажной задачей психологического сопровождения является создание условий и перспектив для формирования устойчивой взрослой позиции и уверенности, что человек может достаточно эффективно справляться с различными жизненными трудностями самостоятельно.

Очень важно эффективно определять терапевтические мишени воздействия и выстраивать программы психологического сопровождения родите-

лей детей-инвалидов и детей с ОВЗ, учитывая специфику их жизненной ситуации, а также психологические сложности и вызовы, с которыми они сталкиваются. Несомненно, каждый случай и каждая семья уникальна, но можно выделить ряд отличительных психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с инвалидностью и ОВЗ:

1. Перманентно высокий уровень беспокойства, тревоги и страха.

Родитель ребенка с особенностями попадает в ситуацию хронического стресса, и систематически испытывает страх, тревогу и беспокойство о будущем своего ребенка и своей семьи. Основные факторы, провоцирующие тревогу и беспокойство у родителей детей с особенностями, можно условно разделить на несколько подгрупп:

1.1. Страхи, связанные с ребенком: страхи за будущее ребенка, за его текущее состояние и здоровье, развитие его возможностей.

1.2. Страхи, связанные с собственными компетенциями и возможностями: недостаток уверенности в собственных способностях и ресурсах, необходимых для воспитания и ухода за ребенком.

1.3. Страхи, связанные с общественным давлением: опасения по поводу буллинга ребенка, непринятия его обществом и сверстниками, а также страхи за свою собственную дальнейшую интеграцию в общество, страх осуждения и порицания.

1.2. Страхи, связанные с принятием решений и ответственности за судьбу и развитие ребенка: перманентное состояние неопределенности, отсутствие ясного прогноза течения заболевания; страх совершить ошибку в процессе выбора методов реабилитации, подходящих конкретно их ребенку, опасения упустить возможность или время в процессе реабилитации.

2. Высокий уровень осознаваемой или вытесняемой вины и стыда.

Дети для большинства родителей воспринимаются как «продолжение себя», и психологически многие родители при существовании особенностей и проблем у детей, проецируют наличие проблем на себя. Родители часто испытывают вину за рождение ребенка с особенностями, которая не имеет логического или рационального обоснования. Она проявляется в постоянных сомнениях, касающихся собственных действий, в болезненной реакции на конструктивную критику или предложения по воспитанию ребенка, в обесценивании, аутоагрессии и самокритике.

В процессе взаимодействия с различными специалистами родители зачастую получают установку на вероятность позитивной динамики в развитии ребенка, которой можно достичь благодаря интенсивному графику реабилитации, выстраивание и поддержание которого полностью ложится на плечи родителей. Это создает ощущение, что от деятельности родителей напрямую и полноценно зависят скорость и качество реабилитации ребенка. В такой ситуации родители начинают испытывать иррациональную вину за отсутствие динамики в процессе реабилитации и развития способностей ребенка.

Родители детей с инвалидностью и ОВЗ часто испытывают стыд и бо-
ятся общественного порицания. Стоит также отметить, что многие дети с
особенностями развития внешне ничем не отличаются от нормотипичных
детей, и при демонстрации нежелательного поведения могут быть приняты
за «педагогически запущенных» детей. Родители таких детей часто и интен-
сивно испытывают чувство стыда, поскольку на поведение их детей обра-
щают внимание окружающие.

3. Низкий уровень удовлетворенности собой и качеством своей жизни.

У родителей детей с инвалидностью и ОВЗ очень высок уровень не-
удовлетворенности собой и своими действиями, а также качеством своей
жизни. Во многих случаях после рождения ребенка с особенностями проис-
ходят негативные изменения в семейных взаимоотношениях, могут вырасти
разногласия и претензии у супругов, копится усталость и раздражение. Се-
рьезные ограничения, касающиеся личного времени и свободы родителя,
которые зачастую не уменьшаются по мере взросления ребенка, вызывают
чувство горечи, отчаяния и депрессивного состояния.

Эмоциональные и поведенческие проявления ребенка не оправдывают
ожидания родителей, что вызывает чувство раздражения, неудовлетворен-
ности собой и своим родительством. Отсутствие полноценного контакта с
ребенком, затрагивающего все сферы: тактильную, эмоциональную, вер-
бальную, интеллектуальную, вызывает у родителей сомнения в своих роди-
тельских и личностных способностях, снижают чувство удовлетворения
собой и своей жизнью.

4. Нарастающая неуверенность в себе, понижение самооценки.

Хроническая тревога и неудовлетворенность собой постепенно вызы-
вают стойкое нарушение самооценки и уверенности в себе. Социальная
изоляция, частые финансовые трудности и снижение материального статуса
семьи, отсутствие желаемого карьерного развития и самореализации досуга,
фиксация на проблемах ребенка постепенно приводит к тому, что родители
не чувствуют уверенности, не ощущают себя достаточно ценными и «успеш-
ными». Постоянное ожидание негативной реакции и обратной связи от
окружающих делают родителя еще более тревожным и неуверенным. Зача-
стую добавляется неуверенность в своих родительских компетенциях, осо-
бенно на фоне «нормотипичных» детей, отсутствует эмоциональная ком-
пенсация сложностей родительства, которую обеспечивают нормотипичные
дети (позитивные эмоции, развитие навыков, радость общения), что усили-
вает проявления эмоционального истощения и депрессивности у родителей.

5. Постепенно усиливающаяся социальная изоляция.

Многие родители особенных детей с течением времени попадают в со-
циальную изоляцию, которая имеет тенденцию усиливаться. У родителей
присутствует ощущение хронического одиночества и чувства, что никто не
понимает их переживаний и состояний. Ввиду часто испытываемых эмоций
стыда и тревоги родители детей с инвалидностью начинают избегать обще-

ния с людьми и посещения общественных мест. Постепенно это приводит к вторичной изоляции родителей детей-инвалидов и еще большему уменьшению какой-либо социализации. Зачастую после рождения ребенка с особенностями социальный статус семьи снижается, семья может скрывать факт рождения особенного ребенка из-за страха критики, осуждения или стыда, и круг общения семьи сужается.

Учитывая данные психологические особенности родителей следует выстраивать программы психологического сопровождения с акцентом на снижение чувства вины, увеличение уверенности и степени удовлетворенности жизнью, снижение тревоги, а также на обучение методам самопомощи при нарастании беспокойства и контроля за своими мыслями и реакциями. С целью компенсации усиливающейся социальной изоляции хорошо использовать групповые методы работы, либо возможности современных сетевых площадок для организации общения и взаимодействия родителей.

При составлении программ психологического сопровождения родителей необходимо учитывать такие сложности как высокая занятость, отсутствие свободного времени и возможности планирования своего графика у родителей детей с особенностями; приоритет в решении проблем прежде всего ребенка в ущерб собственным интересам и потребностям; ощущение изолированности и псевдоуверенности родителя в том, что никто не в состоянии его понять и помочь ему, нежелание открыто делиться своими переживаниями; отсутствие системности и регулярности в занятиях у родителей ввиду сложностей с планированием своего времени; непонимание родителями важности и необходимости получения собственной психологической помощи.

В данной ситуации актуален вопрос об организации и внедрении новых форм дистанционных и онлайн форматов получения психологической помощи и поддержки на различных сетевых площадках с использованием популярных мессенджеров, социальных сетей и видео-хостингов. Введение разных форм дистанционного формата оказания психологической помощи в программы психологического сопровождения родителям особенных детей создает больше возможностей и уменьшает временные затраты при посещении сессии с психологом по сравнению с очным форматом. Дистанционный формат вызывает меньше сопротивления, ощущается как «более безопасный» и доступный, дает больше возможностей для выбора подходящего специалиста или программы психологической помощи, поскольку родитель не ограничен территориально в этом выборе. Онлайн-формат с использованием сетевых площадок и социальных сетей обладает большей вариативностью и дает возможность получать психологическую помощь в форме консультаций, обмена опытом и общения в чатах, получения психологической информации и самостоятельной работы по заданиям, предложенным психологом.

Особо отметим такую категорию психологического сопровождения, как психологическое образование с размещением текстового, аудио и видео-контента на различных площадках, включая видео-хостинги. Преимущества такого формата в том, что текстовые файлы и видео можно посмотреть в любое удобное время. Формат онлайн площадок и мессенджеров создает возможность общения и обмена опытом и переживаниями с другими людьми, находящимися в подобной ситуации, позволяет запросить поддержку, уменьшить чувство изолированности и одиночества. Создание разнообразного образовательного психологического контента обеспечивает получение родителем важной информации о ребенке, детско-родительских отношениях, этапах развития и роста ребенка, что значительно расширяет кругозор родителей, и может обеспечить развитие полезных и ценных навыков у родителей.

Активное внедрение новых форм психологической помощи, терапии и сопровождения с использованием онлайн и дистанционных форматов взаимодействия позволит значительно увеличить охват родителей, которые смогут получать психологическую помощь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Е. К. Социальная работа с инвалидами. СПб. : Питер, 2004. 335 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Мир и образование, 2020. 736 с.
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. 158 с.
4. Бардиер Г. Л., Ромазан И., Чередникова Т. В. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. СПб. : Дорваль, 1993. 92 с.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с.
6. Шипицина Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. М. : Владос, 2003. 528 с.
7. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избр. Психол. тр. Воронеж. : МОДЭК, 2004. 511 с.

ДЕТСКИЕ СТРАХИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

К. А. Смолина

МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 83»

Иркутск, Россия

kristina.prelovskaya@mail.ru

Старший дошкольный возраст считается периодом наибольшей выраженности страхов. В большей степени это связано с когнитивным развитием дошкольников. В этот период резко возрастает понимание детьми опасности.

Современный мир очень трудно назвать спокойным и благополучным. Ежедневно нам поступает информация о разных событиях, не все из которых положительные. В связи с этим у людей появляется большое количество отрицательных эмоций, одной из которых является страх. Такая распространенность встречается не только у взрослых, а также и у многих детей. Ребенок подвергается влиянию множества неблагоприятных факторов, которые могут привести к нарушению развития его потенциальных возможностей. Например, при переходе из детского сада в общеобразовательную школу, ребенок попадает в экстремальные условия, которые ведут к повышенному риску и появлению страхов[10].

Страх рассматривают как, психическое состояние, возникающее на основе инстинкта самосохранения, как реакция на действительную или воображаемую опасность [1; 3; 6].

Большой вклад в изучение страхов у детей с общим недоразвитием речи внесла В. Г. Колягина. В своих исследованиях она акцентирует внимание на то, что у многих детей с общим недоразвитием речи отмечается эмоциональная неустойчивость, наличие страхов, которые в дальнейшем приводят к нарушению взаимодействия со сверстниками и ухудшению адаптации ребенка в окружающей его среде.

Изучая исследования, посвященные страхам детей, было решено провести собственное исследование, в котором предполагается, что дети старшего дошкольного возраста с недостатками речевого развития имеют как возрастные, так и специфические страхи, что значительно реже обнаруживается у их нормально развивающихся сверстников.

Для подтверждения данной гипотезы, было проведено исследование детей старшего дошкольного возраста, посещающих логопедические группы в дошкольных образовательных учреждениях.

Цель исследования: изучить проявления детских страхов у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Для достижения поставленной цели мы решали следующие задачи:

1. Выявить проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

2. Выявить проявления страхов у мальчиков и у девочек дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие 15 дошкольников с общим недоразвитием речи 2–3 уровня в возрасте от 5 до 7 лет: 8 девочек и 7 мальчиков.

В качестве контрольной группы нами была взята группа старших дошкольников с нормальным речевым развитием в количестве 15 чел.: 8 девочек и 7 мальчиков. Контрольная группа была отобрана по таким критериям как, пол и возраст.

С целью изучения проявления детских страхов у старших дошкольников с речевыми нарушениями нами были проведены методики «Страхи в домиках» И. А. Захарова, М. А. Панфиловой, «Нарисуй свой страх» А. И. Захарова, и опросник для родителей. Рассмотрим полученные результаты.

По опроснику А. И. Захарова, М. А. Панфиловой, мы выделили группы основных страхов: «Медицинские страхи», «Социально-опосредованные страхи», «Страхи темноты и кошмарных снов», «Страхи, связанные с причинением физического ущерба», «Пространственные страхи», «Страх смерти», «Страх животных», «Страх сказочных персонажей».

Сравнительный анализ наличия или отсутствия страхов у детей выявил, что дети с общим недоразвитием речи испытывают большее количество страхов в отличие от детей с нормальным речевым развитием. Наиболее существенные различия по группе «Страхи сказочных персонажей» свидетельствует, что дети с общим недоразвитием речи гораздо больше боятся сказочных персонажей, чем их нормально развивающиеся сверстники. Однако наличие страха сказочных персонажей считается нормой для детей старшего дошкольного возраста. Помимо страха сказочных персонажей, у детей с общим недоразвитием речи выражен страх животных. Однако дети с нормальным речевым развитием больше подвержены страху смерти, чем их сверстники с общим недоразвитием речи.

С помощью сравнительного анализа преобладания детских страхов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, мы посмотрели, есть ли достоверные различия между количеством страхов у мальчиков и количеством у страхов девочек. Было выявлено, что наиболее подвержены страхам девочки в отличие от мальчиков. Мальчики с общим недоразвитием речи, гораздо чаще боятся боли, чем девочки с нарушением речи (при $p \leq 0,001$). Девочки боятся смерти достоверно чаще, чем мальчики с общим недоразвитием речи (при $p \leq 0,04$).

Анализ рисунков «Нарисуй свой страх» показал, что дети рисовали в основном животных, сказочных персонажей и явления природы (огонь, вода). При этом нормально развивающиеся дети чаще изображали страх героев сказок и мультфильмов. Более разнообразные рисунки оказались у до-

школьников с ОНР (сказочные персонажи, темнота, высота, животные, медицинский страх).

Данные, получены по родительскому опроснику, оказались очень скудными и малоинформативными. Это связано с тем, что родителями в основном давали ответы «иногда». Указанные родителями страхи, совпадали с теми, что были обнаружены по методике «Страхи в домиках». Поэтому мы только уточнили сведения о детских страхах у дошкольников с ОНР.

Сопоставив результаты по методике «Страхи в домиках» А. И. Захарова, М. А. Панфиловой, рисунку и опросника для родителей, мы распределили испытуемых на группы в зависимости от количества страхов, которые испытывает ребенок. Для выделения групп мы использовали нормативы, которые предложены А. И. Захаровым. Анализ результатов представлен в таблице.

Анализ результатов, полученных при распределении испытуемых в зависимости от количества детских страхов, которые испытывает ребенок с нормальным и нарушенным речевым развитием, показал, что наибольшая часть обследуемых нами детей относятся к третьей группе и испытывают от 15 до 20 страхов. В четвертой группе заметна разница в показателях, дети с ОНР испытывают несколько больше страхов (13,33), чем дети с нормальным речевым развитием (6,66). Результаты обследуемых нами детей, относящихся к первой и второй группе, показали, что дошкольники этих двух групп испытывают одинаковое количество страхов.

Таблица

Распределение испытуемых в зависимости от количества детских страхов, которых испытывает ребенок

Группа	Норма <i>n</i> = 15	ОНР <i>n</i> = 15
Первая группа, где ребенок испытывает от 8 до 9 страхов	20,00	20,00
Вторая групп, где ребенок испытывает от 9 до 14 страхов	26,66	26,66
Третья группа, где ребенок испытывает от 15 до 20 страхов	46,66	40,00
4 группа, где ребенок испытывает от 21 до 25 и выше страхов	6,66	13,33

Таким образом, достоверных различий по частоте и количеству страхов у детей с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи, мы не обнаружили, что противоречит данным, полученным в исследовании В. Г. Колягиной. Тем не менее нами обнаружены интересные предварительные результаты о том, чем тяжелее речевой диагноз, тем более выражены страхи у ребенка. В дальнейшем исследовании мы предполагаем проверить эту гипотезу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруннер Е. Ю., Филиппова Е. Ю. Диагностика страхов детей старшего дошкольного возраста // Альманах КГУ : сб. науч. работ проф.-преп. Составы и студентов. Серия: Психология. Вып.10.Ялта : РИО КГУ, С. 55–57.

2. Венгер А. Л., Морозова Е. И. Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии. Владимир : Транзит-ИКС, 2009. 150 с.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Союз, 2005. 448 с.
4. Колягина В. Г. Особенности возникновения и специфика проявления страхов у дошкольников с речевым дизантогенезом и нормальным развитием // Дошкольное воспитание. 2015. № 4. С. 100–106.
5. Колягина В. Г. Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 11. С. 59–61.
6. Колягина В. Г. Специфика проявления страхов у дошкольников с заиканием и с общим недоразвитием речи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6 (6). С. 79–87.
7. Колягина В. Г. Экспериментальное изучение страхов у дошкольников с недостатками речевого развития // Специальная психология. 2008. № 3 (17). С. 52–55.
8. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
9. Чиркова И. В. Характеристика и особенности развития детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи // Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике. Уфа, 2018. С. 337–340.
10. Шамарина А. А., Лапкина Е. В. Специфика страхов дошкольников, воспитывающихся в полной и неполной семье // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации. М., 2016. С. 190–193.

СКЛОННОСТЬ К ВИДАМ ЗАВИСИМОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА

Д. Д. Соколина

УО «Барановичский государственный университет»
Барановичи, Беларусь
sokolin2205@mail.ru

Многие исследователи называют XX столетие веком постмодернистской культуры. Обозначившееся на рубеже XIX–XX вв. противостояние двух духовных тенденций – модерна и постмодерна – стало в XX веке нормой культуры и повседневности. Культура модерна (фр. *Modern* – современный) ориентирована на античные классические ценности: рационализм, иерархию ценностей, гармонию. Культура постмодерна начинается с отказа от опоры на классические ценности, от иерархии ценностей, сопоставлений с прошлым и отличается приоритетом иррационального начала, хаоса, динамизма [1].

Несмотря на широкую трактовку, однозначного определения термина «постмодерн» нет, что, в свою очередь, вызывает многочисленные дискуссии исследователей. Однако при всем различии интерпретаций, прослеживаются основные черты, характеризующие постмодернистское мировоззрение. Главными ценностями становятся новизна, свобода во всем, игровое начало, стихийность, отрицание всех норм и традиций, отказ от любых авторитетов, включая государство или правила этикета. Отсюда стремление

избавиться от власти традиций, негативное восприятие прошлого, что породило пренебрежительное отношение к старости [1].

Эпоха постмодерна характеризуется увеличением интенсивности переживания человеком экзистенциальных кризисов (культурный кризис, ценностный кризис, кризис образования и др.), при этом для совладания с негативными эмоциональными переживаниями, возникающими в период проживания данных кризисов современный человек все больше полагается не на этические принципы, а на цифровые технологии, отдавая предпочтение принципам эгоцентризма и гедонизма [2, с. 176.]

Распространение культуры виктимности среди современной молодежи приводит к формированию приверженности стилю совладания с жизненными трудностями, связанному с уходом от разрешения проблем посредством обращения к видам активности или средствам, позволяющим вытеснить негативные переживания, по сути дела, к видам зависимостей [3].

Кроме того, актуальность исследования склонности к различным видам зависимости у студентов обуславливается множеством факторов, связанных с особенностями этого возрастного периода и современными социальными реалиями. Студенческая жизнь часто сопровождается значительными стрессами и изменениями, такими как адаптация к новым условиям, учебная нагрузка и формирование социальных связей. Эти обстоятельства могут способствовать возникновению зависимостей.

В последние годы наблюдается рост числа случаев зависимостей среди молодежи, что вызывает серьезные опасения как у родителей, так и у образовательных учреждений. Понимание масштабов этой проблемы и факторов, способствующих развитию зависимостей, становится важным для разработки эффективных мер профилактики. Зависимости негативно влияют на учебную успеваемость студентов и их общее качество жизни. Это затрагивает не только их физическое и психическое здоровье, но и социальные отношения. Выявление видов зависимостей, к которым склонны современные юноши и девушки, позволит образовательным учреждениям разрабатывать программы психологического сопровождения студентов, находящихся в группе риска.

Важно анализировать, как современные культурные и социальные изменения влияют на восприятие зависимостей среди молодежи. Таким образом, исследование склонности к различным видам зависимости у студентов является актуальным не только с точки зрения научного анализа, но и для практического применения результатов в области образования, психологии и социальной работы.

Нами было проведено исследование с целью изучения склонности студентов в юности к определенным видам зависимостей. Участниками исследования стали 80 студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет» в возрасте от 18 до 23 лет (40 юношей и

40 девушек). Для решения поставленных задач была использована методика диагностики склонности к различным зависимостям (Г. В. Лозовая).

Среди опрошенных студентов наиболее распространена склонность к любовной зависимости (33 % опрошенных имеют высокую склонность к данному виду зависимости). Это значит, что им свойственна чрезмерная привязанность к своему романтическому партнеру, постоянная необходимость быть рядом с ним, страх разлуки или потери, что может приводить к навязчивым мыслям и действиям; потеря личной идентичности; ощущение, что счастье и ценность зависят исключительно от партнера; потребность контролировать действия партнера, постоянные подозрения в неверности или желание ограничить его общение с другими людьми, а также пренебрежение своими желаниями и потребностями ради удовлетворения потребностей партнера, что может приводить к внутреннему конфликту и неудовлетворенности.

На втором месте по частоте встречаемости – пищевая зависимость (26,6 % имеют высокий уровень выраженности), выражающаяся в неспособности остановиться после начала еды, частых мыслях о еде, планировании приемов пищи и постоянном переживании о том, что будет съедено, в использовании еды для эмоционального комфорта, изменении привычек питания, а также в физических изменениях, таких как увеличение веса, развитие ожирения или сопутствующих заболеваний, таких как диабет и сердечно-сосудистые заболевания.

На третьем месте – зависимость от здорового образа жизни (16,6 %), при которой человек может чувствовать необходимость заниматься спортом или физической активностью каждый день, даже если это приводит к усталости или травмам. Пропуск тренировки может вызывать сильное беспокойство. Люди с зависимостью от ЗОЖ придерживаются строгих диеты и контроля питания, в которые входят: подсчет калорий, исключение определенных продуктов или групп продуктов. Это может привести к нарушениям пищевого поведения, таким как орторексия (навязчивая привязанность к здоровой пище). Им также свойственно игнорирование других аспектов жизни, ощущение вины или стыда за «неправильные» продукты питания или пропуск тренировки, нарушение баланса между отдыхом и нагрузками, постоянное изучение информации о ЗОЖ.

Чуть реже встречаются склонность к трудовой зависимости (работоголизм или рабочая мания, при которой человеку свойственны регулярное превышение рабочего времени, даже если это не требуется, навязчивые мысли о работе, чувство вины и стыда за перерывы и отдых, игнорирование личных потребностей) и зависимости от курения (10 % и 13,3 % соответственно), характеризующейся физической зависимостью (при попытке прекратить курение могут возникать симптомы отмены: раздражительность, тревожность, депрессия, бессонница, повышенный аппетит и желание курить), толерантностью к вредным веществам, содержащимся в сигаре-

тах, навязчивыми мыслями и курении и желании закурить в определенных ситуациях, ассоциированием курения с положительными сторонами жизни и хорошими воспоминаниями, игнорированием негативных последствий курения и использованием курения как способа справляться со стрессом.

Склонность к алкогольной и компьютерной зависимости проявляются у 8,7 % опрошенных студентов. Согласно результатам исследования, 6,6 % опрошенных студентов имеют склонность к наркотической зависимости.

Склонность к телевизионной зависимости (частый продолжительный просмотр телевизора, превышающий рекомендованную норму; пренебрежение повседневными обязанностями; восприятие телевизора как способа избегания реальности и единственного источника радости; потеря интереса к другим видам досуга; изменения режима сна) и религиозной зависимости (чрезмерная приверженность религиозным верованиям и практикам, не связанная с искренней верой), лекарственной зависимости (непреодолимое желание принимать лекарство, даже если это не обязательно для лечения или может нанести вред здоровью, частые мысли о необходимости приема препарата, потеря контроля над количеством и частотой приема лекарств, превышение назначенных доз препарата или продолжительности курса лечения) проявляется у равного количества студентов юношеского возраста, прошедших диагностику (5 % опрошенных).

Меньше всего распространены склонность к игровой зависимости и сексуальной зависимости (всего 1 % опрошенных имеют высокую склонность к данным зависимостям).

Согласно проведенному исследованию и статистическому анализу полученных данных (критерий Мана-Уитни), юноши и девушки статистически значимо не различаются в выраженности склонности к разным видам зависимостей, что указывает на возможность разработки интегрированных программ психопрофилактики зависимостей для студентов. Имеет место тенденция к различиям: девушки в большей степени, чем юноши, могут проявлять склонность к любовной аддикции ($U = 620, p = 0,08$).

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что всеобщее стереотипное мнение о наличии у студентов юношеского возраста зависимости от компьютеров, алкоголя и курения – ошибочно. Современная молодежь более склонна к различным проявлениям пищевой и любовной зависимости, что может быть обусловлено разнообразием, легкодоступностью и глобальной повсеместной рекламы различной еды и романтических отношений. Также современные взгляды на такие движения, как «бодипозитив», могут способствовать появлению вредных пищевых привычек, что приводит к пищевой зависимости.

В школах и университетах в рамках профилактических мероприятий уделяют больше внимания освещению вредности табачных, алкогольных и наркотических изделий, при этом практически не предупреждают молодежь о вреде фастфуда, жирной и сладкой пищи. Это также способствует форми-

рованию склонности юношей и девушек к пищевой зависимости в большей степени, чем к табачной, алкогольной и наркотической зависимости.

Кроме того, студентам юношеского возраста не хватает поддержки, тепла и принятия, которое они стремятся получить в компании любимого человека, что способствует снижению уровня стресса. Склонность к любовной зависимости обусловлена также особенностями юношеского возраста: в этот период юноши и девушки формируют представления о будущей семейной жизни, ищут романтического партнера и начинают выстраивать серьезные интимно-личностные отношения.

Половые различия склонности к зависимостям могут быть обусловлены социокультурными и гендерными факторами, стереотипами о мужском и женском поведении.

Таким образом, данные проведенного исследования можно использовать для разработки современных эффективных программ по профилактике зависимостей среди студентов юношеского возраста, направленных на информирование у молодежи понимания о проблемах вредных пищевых привычек и нездоровых созависимых романтических отношениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Л. И. Постмодерн как тенденция развития культуры XX века // Вестник Мурманского государственного технического университета. 2011. № 2. С. 265–271.
2. Дудек Д. А., Яценко Т. Е. Экзистенциальные кризисы личности и современного общества в эпоху постмодерна: сущностные и контекстуальные характеристики // Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований : сб. ст. Междунар. студ. Науч.-практ. Конф. Нижний Тагил, 14 марта 2024 г. / отв. ред. И. В. Мешкова. М. : Изд-во Ипполитова, 2024. С. 171–176.
3. Яценко Т. Е., Азарко Т. В. Виктимность девочек-подростков в виртуальной и реальной коммуникации: психологические механизмы проявления и направления психопрофилактической работы // Адукацыя і выхаванне. 2020. № 8 (344). С. 53–62.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ СО СВЕРСТНИКАМИ

Л. Г. Уваркина, Н. О. Олейник

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Херсон, Россия

l-uvarkina@mail.ru

Социальное взаимодействие играет ключевую роль в развитии ребенка, формируя его коммуникативные навыки, когнитивные способности, эмоциональный интеллект и общую социальную компетентность. Особенно важным аспектом является взаимодействие со сверстниками, которое становится основой для освоения социальных норм, ролей и правил поведения. Однако для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот процесс сопряжен с рядом трудностей, что оказывает существенное влияние на их успешную социализацию и адаптацию. Дошкольный возраст, характеризующийся быстрым развитием социальных навыков и расширением сети контактов, представляет собой особо значимый период для изучения механизмов социального взаимодействия данной категории детей.

Взаимодействие со сверстниками обладает уникальными характеристиками и играет ключевую роль во всех сферах развития ребенка [2; 3]. Дошкольный возраст характеризуется быстрым ростом социальных навыков и расширением сети социальных контактов. В ходе взаимодействия сверстники постепенно узнают друг друга, формируя общие ценности и ожидания относительно социального поведения в различных видах деятельности.

Дети, общающиеся со сверстниками, могут столкнуться с риском отвержения, если демонстрируют несоответствующее поведение или предположения. Положительное социальное взаимодействие в различных контекстах способствует обучению и развитию социальных навыков. В процессе взаимодействия ребенок развивает способность понимать просоциальное поведение и рассматривать себя и других как людей со схожими и различными перспективами [2; 3].

В контексте группы сверстников ребенок приобретает необходимые навыки для разрешения конфликтов, управления агрессией и участия в соревновательной деятельности без проявления агрессии. Эти вызовы способствуют развитию когнитивных, лингвистических, эмоциональных и моторных навыков, которые усложняются в зависимости от требований окружающей среды. Одним из результатов этого процесса является возрастающая способность к сотрудничеству и организации совместной игровой деятельности [3].

Исследования М. J. Guralnick с соавторами, а также S. L. Odom и соавторов показывают, что дети демонстрируют более сложные формы игры со знакомыми сверстниками, чем с незнакомыми или в одиночку. Взаимодействие с младшими сверстниками способствует стремлению к помощи, тогда

как присутствие старших детей усиливает зависимость. Игра представляет собой важный контекст для развития и совершенствования социальных навыков [3].

Положительное взаимодействие со сверстниками, направленное на помощь и совместную игру, увеличивает вероятность получения положительной обратной связи от них. Социальное принятие зависит от того, насколько ребенку нравится играть с другими, от его способности к позитивному взаимодействию и наличия хотя бы одного общего друга. Дети с высоким уровнем просоциальности имеют больше возможностей для установления отношений и чаще принимаются сверстниками [3].

Активное социальное участие способствует формированию систем межличностной поддержки, что помогает преодолевать психоэмоциональные трудности, особенно в неблагоприятных условиях. Напротив, дети, склонные к отвержению, обычно характеризуются менее позитивными взаимодействиями, меньшей коммуникативной эффективностью и затрудненным взаимодействием. Ранние модели взаимодействия становятся основой для будущих стандартов поведения, которые могут иметь долгосрочные последствия для ребенка [2; 3].

Дети, принимаемые сверстниками, с большей вероятностью сохраняют положительные отношения по мере взросления, в отличие от тех, кто подвергается отвержению. Дружеские отношения связаны с более высоким уровнем социальной удовлетворенности и лучшей адаптацией к школе [3].

При взаимодействии со сверстниками перед ребенком стоят три ключевые социальные задачи: вхождение в группу сверстников, поддержание игры и разрешение конфликтов. Ребенок, использующий социальные действия и вопросы для дружелюбного входа в группу, имеет больше шансов достичь успеха, чем ребенок с контролирующим поведением [3]. Пренебрежение точкой зрения других может ставить под угрозу достижение социальных целей.

Дети с ОВЗ часто сталкиваются с трудностями в развитии социальных навыков, что связано с ограничениями в приобретении и использовании этих навыков. Эти трудности отражаются на их способности получать ответы от сверстников на свои социальные предложения и на их тенденцию к меньшей директивности в подходах. Кроме того, они демонстрируют более низкую частоту ответов и/или неадекватное реагирование на инициативы сверстников, что снижает вероятность выбора их в качестве партнеров для игры [1–3].

Групповое взаимодействие представляет собой особую трудность для детей с ОВЗ, в то время как диадические ситуации позволяют им легче справиться с требованиями к координации и слаженности. Они предпочитают занятия, требующие в основном моторных навыков, вместо игр с правилами или драматических ролевых игр. Несмотря на потенциальные преимущества взаимодействия со сверстниками без ОВЗ, дети с ОВЗ часто вы-

бирают сверстников с аналогичными социальными навыками или обращаются к взрослым за поддержкой [3].

Трудности в социальном взаимодействии, начиная с раннего возраста, могут иметь долгосрочные последствия для качества жизни. Исследования И. Н. Дворниковой, S. L. Odom, C. Zercher подтверждают, что эти дети реже принимаются сверстниками, формируют поверхностные отношения и имеют меньше друзей [1; 3].

На когнитивном уровне дети с ОВЗ могут испытывать трудности с обработкой социальной информации, быстрой локализацией сложных стимулов и кодификацией социальных сигналов. Они также демонстрируют повышенную частоту поведенческих проблем, связанных с нарушениями процессов интернализации и экстернализации, что указывает на трудности с управлением эмоциями и саморегуляцией [1; 2; 3].

Языковые ограничения у детей с ОВЗ влияют на их взаимодействие со сверстниками, создавая трудности в понимании речи и использовании нетипичных способов коммуникации. Ограничения в языковом развитии могут препятствовать контролю над сложной игровой деятельностью и заставлять ребенка избегать вербального взаимодействия [3].

Дети с ОВЗ часто испытывают трудности в выполнении ключевых социальных задач, таких как вхождение в группу сверстников, поддержание игры и разрешение конфликтов. Они демонстрируют использование навязчивых и разрушительных стилей взаимодействия, меньшее использование стратегий регуляции эмоций и склонность к наблюдению вместо прямого участия. Они также более чувствительны к изменениям в игровой среде и демонстрируют ограниченные стратегии разрешения конфликтов [3].

Тем не менее среди детей с ОВЗ есть те, кто демонстрирует меньшие трудности и, следовательно, имеет больший шанс быть принятыми сверстниками [3]. Эти дети способны эффективно использовать социальные навыки, завести друзей, соблюдать правила и демонстрировать интерес к взаимодействию со сверстниками.

Что касается культуры сверстников, можно наблюдать две ситуации. С одной стороны, некоторые сверстники пытаются находить общие интересы для общения и совместной игровой деятельности. С другой стороны, дети с ОВЗ могут быть исключены из этой культуры из-за непонимания их поведения. Сверстники без ОВЗ часто берут на себя лидирующую роль в взаимодействии, воспринимая детей с ОВЗ как более зависимых, что может приводить к чрезмерной опеке и инфантилизации [3].

Таким образом, социальное взаимодействие со сверстниками играет фундаментальную роль в развитии всех сфер жизни ребенка, включая когнитивные, эмоциональные и коммуникативные навыки. Для детей с ОВЗ это взаимодействие особенно важно, так как оно создает условия для практики социальных навыков и получения обратной связи от окружающих.

Дети с ОВЗ сталкиваются с рядом трудностей при выполнении ключевых социальных задач, таких как вхождение в группу сверстников, поддержание игры и разрешение конфликтов. Эти трудности связаны с ограничениями в когнитивной обработке информации, языковым развитием, эмоциональной саморегуляцией и способностью адекватно реагировать на социальные сигналы. Несмотря на указанные трудности, среди детей с ОВЗ есть те, кто демонстрирует меньшие проблемы в социальной адаптации. Эти дети способны эффективно использовать социальные навыки, завести друзей и соблюдать правила, что указывает на возможность успешной социализации при наличии соответствующей поддержки.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что успешное развитие социальных навыков у детей с ОВЗ требует комплексного подхода, учитывающего как внутренние особенности ребенка, так и внешние факторы его окружения. Особое внимание следует уделять созданию безопасных условий для взаимодействия, обучению стратегиям саморегуляции и развитию языковых навыков, что позволит детям с ОВЗ успешно интегрироваться в культуру сверстников и повысить качество своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворникова И. Н. Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста с ОВЗ со сверстниками // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе : сб. ст. участников VII Междунар. науч.-практ. Конф. Арзамас, 24–25 марта 2021 г. Арзамас : Арзамас. Фил. ФГАОУ ВО «Нац. Исслед. Нижегород. Гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского», 2021. С. 79–84. EDN UMPPND.
2. Журбина А. Г. Характеристика процесса взаимодействия детей младшего школьного возраста с ОВЗ со сверстниками // Наука. Образование. Инновации : сб. науч. тр. По материалам XIV Междунар. науч.-практ. Конф. Анапа, 13 янв. 2020 г. Анапа : Науч.-исслед. Центр экон. И соц. Процессов в Юж. Федер. Округе, 2020. С. 61–66. EDN DFYCTZ.
3. Soares E., Serrano A. Peer relations: The challenges of children with special needs // Revista de Investigacion en Logopedia. 2014. N 4. С. 67–92. DOI: 10.5209/rlog.58662

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ С АЛЕКСИТИМИЕЙ

Е. Ю. Хардина

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Абакан, Россия

katya. Xardina.01@mail.ru

В настоящее время межличностная коммуникация молодого поколения становится все более затруднительным процессом в цифровом обществе. Одним из проявлений данной проблемы является состояние под названием «алекситимия».

Впервые данное понятие ввел в литературу американский психиатр П. Сифнеос в 1969 г. Он считал, что недостаточное осознание эмоций ведёт к фокусированию эмоционального возбуждения на соматическом компоненте и развитию психосоматических расстройств.

Сам термин «алекситимия» понимается как состояние, которое определяется трудностями в распознавании и проявлении эмоций как своих, так и окружающих. Люди с таким типом расстройства часто испытывают опустошенность, словно отстранены от собственных переживаний. В их жизни преобладают рациональные, логические аспекты, в то время как мир чувств кажется недоступным и абстрактным. Они могут недопонимать эмоции окружающих и, соответственно, не улавливать их реакции. Чрезмерная апатия и невосприятие собственных эмоций ведет к хронической депрессии и даже проблемам с физическим здоровьем. Те, кто живут с алекситимией, часто чувствуют себя одинокими, несмотря на окружение, способное предложить поддержку и понимание [2].

М. Ф. Белокрылова в своей работе «Алекситимия и соматизация: уровень алекситимии у больных с функциональными кардиоваскулярными расстройствами» (2000 г.) рассматривала алекситимию как комплекс признаков, определяющих особый психический склад индивидов, который вызывает предрасположенность к психосоматическим заболеваниям [1].

В студенческой среде все чаще обращают внимание на алекситимию, особое психоэмоциональное состояние. Данное нарушение способно серьезно сказаться на взаимодействии с окружающими и на успешности обучения в целом. В обстановке учебного стресса молодые люди часто испытывают трудности с выражением эмоций, что негативно отражается как на учебе, так и на социализации.

Алекситимия, характеризующаяся трудностями в идентификации и описании эмоций, часто связана с различными психическими состояниями, особенно среди студентов. Исследования показывают, что алекситимия может быть предиктором депрессии, тревожности и социального избегания [3].

В Хакасском государственном университете им. Н. Ф. Катанова (г. Абакан) было проведено исследование самооценки психических состояний у студентов с алекситимией и без нее. В исследовании приняли участие 50 студентов от 18 до 24 лет.

В ходе исследования использовались методики «Самооценка психических состояний» (Айзенк) и Торонтская алекситимическая шкала (TAS 26), обработка результатов исследования проводилась с помощью программы математической статистики IBM SPSS Statistics 23 для Windows с применением непараметрического критерия Манна – Уитни. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Самооценка психических состояний» (Айзенк)

Шкала	Группа 2	группа 1	U	p
	Среднее значение			
Тревожность	7,04	12,56	121	0,000***
Фрустрация	6,72	11,92	117	0,000***
Агрессивность	10,76	11,2	283	0,565
Ригидность	10	13,44	87	0,001***

Примечание: $p < 0,05^*$ $p < 0,01^{**}$ $p < 0,001^{***}$; группа 1 – студенты, не имеющие алекситимию; группа 2 – студенты с алекситимией.

Исходя из полученных данных, мы можем выделить следующие особенности самооценки психических состояний у студентов с алекситимией:

1) студенты с алекситимией гораздо сильнее подвержены к резким перепадам настроения, нарушению сна, снижению интересов, потере аппетита и т. д.;

2) проявляют ярко выраженные симптомы, такие как злость, потеря контроля над собой и высокое чувство тревоги;

3) их поведение характеризуется избеганием ситуаций, способствующих фрустрации, что указывает на стремление укрыться от эмоционального дискомфорта. Физическая и эмоциональная усталость, а также расстройства сна усугубляют их состояние, приводя к остро выраженному желанию уйти от проблем;

4) данные об уровне такого психического состояния, как агрессивность показали, что агрессивность в равной степени характерна для обеих групп;

5) способности адаптироваться к новым условиям, идти на компромисс или менять свою систему взглядов и убеждений снижены.

Итак, проведенное исследование выявило существенные различия в самооценке психических состояний между студентами с алекситимией и без нее. Полученные данные подчеркивают уязвимость студентов с алекситимией к тревожности, фрустрации и ригидности, что, безусловно, сказывается на их общем самочувствии и адаптации к учебной среде.

Эти результаты подчеркивают необходимость повышенного внимания к психоэмоциональному состоянию студентов, особенно тех, кто испытывает

трудности с распознаванием и выражением эмоций. Разработка и внедрение программ психологической поддержки, направленных на развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции, могут стать важным шагом в улучшении качества жизни и успеваемости студентов с алекситимией.

В заключение стоит отметить, что дальнейшие исследования в этой области с использованием более широкой выборки и разнообразных методик помогут глубже понять природу алекситимии и разработать эффективные стратегии помощи студентам, сталкивающимся с этим психоэмоциональным состоянием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белокрылова М. Ф., Мучник М. М. Алекситимия и соматизация: уровень алекситимии у больных с функциональными кардиоваскулярными расстройствами // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2000. № 1. С. 39–42.
2. Брель Е. Ю., Бохан Н. А., Стоянова И. Я. Психологическая структура алекситимического пространства у пациентов заболеваниями сердечно-сосудистой системы // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2018. № 2. С. 90–96.
3. Полянский А. И., Быковская Л. И. Алекситимия у современной молодежи: особенности проявлений у студентов технических и гуманитарных направлений подготовки // Горизонты гуманитарного знания. 2020. № 2. С. 77–87.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ И РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. С. Цупикова

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
alya.czupicova@gmail.com*

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов онтогенеза. Проблема самодеструктивного поведения, направленного на физическое уничтожение своего организма достаточно серьезна и требует интегративных психологических исследований скрытых причин, толкающих людей на самоубийство. Не обладая жизненными навыками, не умея выбирать адекватные способы снятия напряжения, подростки зачастую не справляются с многочисленными проблемами, возникающими в этот период. Залогом эффективного преодоления трудных жизненных ситуаций является формирование и развитие стрессоустойчивости личности. Именно поэтому мы в нашем исследовании связываем суицидальные проявления с уровнем развития стрессоустойчивости у подростка [1]. Стрессоустойчивость можно определить совокупностью личностных качеств, которые позволяют человеку выдерживать большие интеллектуальные, волевые и эмо-

циональные нагрузки без особого вреда для собственной деятельности, социальной среды и своего здоровья [2].

Для определения характера взаимосвязи между стрессоустойчивостью личности и риском суицидального поведения у подростков было проведено эмпирическое исследование с помощью опросника суицидального риска, ОСР (модификация Т. Н. Разуваевой) и теста на самооценку стрессоустойчивости (модификация Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусовой). В качестве респондентов выступили учащиеся ГУО «Гомельское кадетское училище». В исследовании приняли участие 120 подростков в возрасте от 12 до 17 лет.

При статистической обработке данных, полученных в ходе исследования, с помощью метода г-корреляции Спирмена, были выявлены результаты, которые представлены в виде таблицы.

Таблица

Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и суицидального риска у подростков

Параметры социальной адаптации	<i>p</i> -значение	Коэффициент корреляции Ч. Спирмена	Характер взаимосвязи
Демонстративность	$p < 0,05$	0,636	Умеренная и прямая
Аффективность		0,584	Умеренная и прямая
Уникальность		0,631	Умеренная и прямая
Несостоятельность		0,574	Умеренная и прямая
Социальный пессимизм		0,400	Слабая и прямая
Слом культурных барьеров		0,273	Слабая и прямая
Максимализм		0,136	Очень слабая и прямая
Временная перспектива		0,550	Умеренная и прямая
Антисуицидальный фактор		-0,390	Слабая и обратная

Была выявлена заметная и прямая связь между уровнем демонстративности и низкой стрессоустойчивостью подростков ($r = 0,636$) при $p < 0,05$, что указывает на то, что подростки с высокой демонстративностью, т. е. склонностью показывать окружающим свои проблемы, обладают пониженной стрессоустойчивостью. Это можно объяснить тем, что потребность в привлечении внимания связана с высокой эмоциональной уязвимостью: чем сильнее подросток демонстрирует свои переживания, тем сложнее ему самостоятельно справиться со стрессом. Данное качество показывает, что подросток внутренне воспринимает стресс как тяжелое испытание, с которым он не может справиться в одиночку. Таким образом, высокий уровень демонстративности усиливает зависимость подростка от внешней эмоциональной поддержки, что ослабляет его внутренние механизмы преодоления трудностей.

Обнаружена умеренная прямая связь между аффективностью и низкой стрессоустойчивостью ($r = 0,584$) при $p < 0,05$, что указывает на склонность подростка реагировать на проблемы в первую очередь эмоционально, что снижает способность рационально оценивать ситуацию и управлять своими

переживаниями. Чем выше аффективность, тем менее подросток устойчив перед стрессом. Это взаимосвязано с отсутствием гибкости в контроле эмоций: подросток моментально реагирует на стрессовые ситуации, а его способность «переключиться» или осмыслить ситуацию ограничена. Поэтому высокая аффективность усиливает зависимость от настроения и эмоций, что ослабляет подростковую стрессоустойчивость.

Выявлена умеренная прямая связь между чувством уникальности и низкой стрессоустойчивостью ($r = 0,631$) при $p < 0,05$, что говорит о том, что подростки с сильным чувством уникальности своей ситуации воспринимают себя и свои проблемы как особенные, из-за чего считают, что общепринятые методы решения не подойдут. Это также снижает стрессоустойчивость, так как подростки чувствуют себя отрезанными от стандартных моделей решения проблем. В данном случае взаимосвязь заключается в том, что уникальность ограничивает возможность воспринимать собственный или чужой опыт как полезный, оставляя подростка один на один с трудностями, что усложняет их преодоление.

Также нами установлена умеренная прямая связь между несостоятельностью и низким уровнем стрессоустойчивости ($r = 0,574$) при $p < 0,05$, что указывает на то, что чем выше уровень чувства несостоятельности, тем меньше у подростка уверенности в своих силах справляться с трудностями. Это качество включает в себя низкую самооценку и ощущение собственной «ненужности» или «неполноценности», что создает основу для низкой стрессоустойчивости. Взаимосвязь здесь выражается в том, что подросток, считающий себя недостаточно хорошим или некомпетентным, воспринимает стресс как подтверждение своих опасений. Таким образом, чем выше уровень несостоятельности, тем больше подросток воспринимает себя неспособным справляться со стрессом, что приводит к повышенной уязвимости.

Обнаружена слабая прямая связь между социальным пессимизмом и низкой стрессоустойчивостью ($r = 0,400$) при $p < 0,05$. Это показывает, что подростки с социальной пессимистической установкой видят окружающий мир как враждебный и не поддерживающий, что увеличивает стресс. Однако данная связь слаба, что указывает на наличие других факторов, влияющих на восприятие стресса. Социальный пессимизм не является основным источником стресса, но усиливает ощущение отчужденности и недоверия, что затрудняет социальное взаимодействие.

Установлена слабая прямая связь между сломом культурных барьеров и низкой стрессоустойчивостью ($r = 0,273$) при $p < 0,05$. Подростки, склонные к восприятию суицида как допустимого действия, демонстрируют небольшую уязвимость к стрессу. Взаимосвязь слаба, что говорит о том, что сам по себе слом культурных барьеров не оказывает прямого влияния на способность справляться со стрессом. Возможно, в данном случае влияние оказывают и другие, косвенные факторы.

Выявлена слабая прямая связь между максимализмом и низкой стрессоустойчивостью ($r = 0,136$) при $p < 0,05$, что указывает на минимальную зависимость между этими параметрами. Это говорит о том, что подростки с выраженным максимализмом, несмотря на склонность делать выводы на основе одной неудачи, не испытывают значительного влияния этого качества на стрессоустойчивость. Таким образом, данная взаимосвязь минимальна, что указывает на роль иных параметров, играющих более значительную роль в способности справляться с трудностями.

Также найдена умеренная прямая связь между временной перспективой и низкой стрессоустойчивостью ($r = 0,550$) при $p < 0,05$, что свидетельствует о том, что подростки, имеющие затруднения с восприятием будущего, склонны к меньшей стрессоустойчивости. Подростки, не умеющие видеть свое будущее конструктивно, демонстрируют снижение стрессоустойчивости. Ограниченная временная перспектива приводит к тому, что текущие проблемы воспринимаются как непреодолимые. Взаимосвязь заключается в том, что отсутствие оптимистичного взгляда на будущее усиливает страх перед неопределенностью, что снижает способность подростка справляться с текущими стрессовыми ситуациями.

Обнаружена слабая обратная связь между антисуицидальным фактором и низкой стрессоустойчивостью ($r = -0,390$) при $p < 0,05$. Интересно, что наличие антисуицидальных установок, таких как чувство долга перед близкими и моральное неприятие суицида, оказывает небольшое положительное влияние на стрессоустойчивость. Эта взаимосвязь показывает, что убеждения, побуждающие подростка ценить жизнь и брать на себя ответственность за других, немного увеличивают его устойчивость перед стрессом. Это указывает на то, что антисуицидальные убеждения могут компенсировать другие рискованные факторы, способствуя повышению стрессоустойчивости.

Таким образом, исследование взаимосвязи между стрессоустойчивостью и показателями риска суицида среди подростков обнаружило несколько значительных корреляций. Выявлены умеренные и положительные связи между уровнем стрессоустойчивости и такими характеристиками, как «Демонстративность», «Аффективность», «Уникальность», «Несостоятельность» и «Временная перспектива». Это говорит о том, что низкая стрессоустойчивость сопровождается более выраженными рисками, связанными с эмоциональной реактивностью, чувством собственной уникальности и трудностями в проектировании будущего.

Слабые положительные корреляции обнаружены для параметров «Социальный пессимизм» и «Слом культурных барьеров», а «Максимализм» демонстрирует очень слабую положительную связь. Антисуицидальный фактор показывает слабую отрицательную корреляцию с уровнем стрессоустойчивости, подтверждая его защитную функцию. Эти результаты подчеркивают значимость комплексного подхода в профилактике, направленного на повышение стрессоустойчивости и уменьшение проявлений суицидальных черт.

Эти результаты могут быть полезны для развития современной психологии кризисных состояний и предотвращения суицидального поведения. Выявленные данные способствуют более глубокому пониманию механизмов, формирующих эмоциональную нестабильность, а также личностных характеристик, которые увеличивают восприимчивость подростков к стрессу и кризисным обстоятельствам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысько В. Г. Социальная психология. М., 2014. 195 с.
2. Урусова А. М., Бостанова С. Н. Психологические особенности подростков и стрессоустойчивость // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. № 5 (207). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-i-stressoustoychivost> (дата обращения: 04.11.2024).

ДИАГНОСТИКА РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

А. С. Цупикова

*УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Беларусь
alya.czupicova@gmail.com*

Переходный возраст представляет собой один из наиболее трудных этапов развития личности. Зачастую подростки испытывают трудности с принятием независимых решений относительно своего поведения и не готовы нести ответственность за свои действия и будущее, что вынуждает их использовать различные механизмы психологической защиты и стратегии для преодоления сложных жизненных обстоятельств, усиливая эмоциональное давление [1].

Начиная с 14 лет, признаки суицидального поведения наблюдаются с одинаковой частотой как у девушек, так и у юношей. Молодые люди, предпринимавшие попытки самоубийства, нередко страдают от низкой самооценки, испытывают чувство собственной неполноценности и ненужности. Они могут ощущать себя изолированными в своих семьях, осознавая, что не оправдывают ожиданий родителей и не соответствуют семейным нормам. Кроме того, у них нередко возникает подсознательное ощущение нежеланности и убеждение в том, что родители не хотели их рождения.

Значимым фактором, предшествующим суициду среди молодежи, является разрыв межличностных отношений, вызванный неудачными романтическими переживаниями, сменой места жительства или трагическими событиями в семье, такими как уход из жизни близких или развод родителей. Эти события часто приводят к внезапному разрушению важных психологических опор и утрате чувства привязанности.

Для изучения риска суицидального поведения у подростков было проведено эмпирическое исследование с помощью опросника суицидального риска, ОСР (модификация Т. Н. Разуваевой). В качестве респондентов выступили учащиеся ГУО «Гомельское кадетское училище». В исследовании приняли участие 120 подростков в возрасте от 12 до 17 лет.

При статистической обработке данных, полученных в ходе исследования, были выявлены результаты, представленные в виде таблицы.

Таблица

Статистические значения параметров опросника суицидального риска
(модификация Т. Н. Разуваевой)

Показатели		Выражен	Не выражен
Демонстративность	Кол-во чел.	7	113
	%	6	94
Аффективность	Кол-во чел.	27	93
	%	23	77
Уникальность	Кол-во чел.	13	107
	%	11	89
Несостоятельность	Кол-во чел.	9	111
	%	7	93
Социальный пессимизм	Кол-во чел.	28	92
	%	23	77
Слом культурных барьеров	Кол-во чел.	2	118
	%	2	98
Максимализм	Кол-во чел.	8	112
	%	7	93
Временная перспектива	Кол-во чел.	12	108
	%	10	90
Антисуицидальный фактор	Кол-во чел.	44	76
	%	37	63

В результате исследования было обнаружено, что у 6 % подростков выражен показатель субшкалы «Демонстративность», 94 % имели невыраженный показатель демонстративности (см. табл.). Эти результаты свидетельствуют о том, что большинство подростков в выборке не склонны к демонстративным проявлениям и редко стремятся привлечь внимание к своим трудностям, используя такие способы. Низкий уровень демонстративности (у 94 % участников) указывает на преобладающее желание подростков справляться с личными проблемами без выраженного стремления вызвать жалость или сочувствие у окружающих. Тем не менее наличие 6 % подростков с выраженным показателем демонстративности выделяет группу, которая активно использует внешние проявления для привлечения внимания к своим переживаниям. Для таких подростков характерны попытки транслировать свои эмоции наружу, демонстрируя трудности и, в отдельных случаях, сигнализируя о них через поведение, интерпретируемое как «крик о помощи». В сочетании с эмоциональной ригидностью подобное

поведение может указывать на повышенный риск суицидальной опасности, так как попытки «диалога с миром» могут обостриться и перейти границы безопасного.

У 23 % подростков наблюдается высокий уровень аффективности, что означает, что в стрессовых или сложных ситуациях они склонны реагировать эмоционально, поддаваясь импульсам и теряя рациональный контроль (см. табл.). Такие подростки, как правило, быстро и остро переживают трудности, что может приводить к спонтанным и необдуманным действиям. С другой стороны, у 77 % участников уровень аффективности не выражен. Эти подростки способны сохранять спокойствие в трудных моментах, рассматривать ситуацию трезво и принимать взвешенные решения. Их эмоциональная устойчивость снижает вероятность импульсивных поступков в стрессовых условиях.

Также у 11 % подростков выражен показатель уникальности, что характеризует их как склонных видеть себя и свою жизнь через призму исключительности, отличия от других (см. табл.). Они воспринимают свои проблемы как уникальные и считают, что для них необходимы нестандартные, иногда крайние решения, включая уход из жизни. Для них также характерна ограниченная восприимчивость к чужому опыту, что может затруднять поиск конструктивных решений. Напротив, 89 % подростков имеют невыраженный показатель уникальности. Эти участники более открыты к принятию общих норм и ценностей, что помогает им использовать опыт других людей и избегать экстремальных решений.

Около 7 % подростков умеют выраженный показатель «Несостоятельности» (см. табл.). Это означает, что они ощущают выраженную личностную несостоятельность, проявляющуюся в негативной самооценке, ощущении ненужности и некомпетентности. Эти подростки часто склонны к самокритике и могут испытывать внутренний дискомфорт, выражая интрапунитивные настроения («Я плох»). Это может повышать их уязвимость к депрессии и другим негативным психологическим состояниям. У 93 % подростков уровень несостоятельности не выражен, что говорит об их адекватной самооценке и уверенности в своей значимости. Они не склонны к излишней самокритике, что помогает им воспринимать себя более позитивно.

Показатель социального пессимизма выражен у 23 % подростков, что указывает на склонность к негативному восприятию окружающего мира, который они видят как неблагоприятный или даже враждебный (см. табл.). Такие подростки могут считать, что их окружение неспособно их понять или поддержать, и часто не видят в окружающих людях положительных сторон. Однако у 77 % подростков данный показатель не выражен, что говорит о более оптимистичном взгляде на мир и лучшей способности устанавливать и поддерживать отношения, построенные на доверии и взаимопонимании.

Выраженный показатель «Слом культурных барьеров» у 2 % подростков указывает на их интерес к культурным моделям поведения, связанным с эстетизацией и романтизацией смерти (см. табл.). Они могут воспринимать суицид как нечто значимое и «эстетически привлекательное», поддаваясь влиянию фильмов, книг и других культурных источников, которые оправдывают или возвышают саморазрушительное поведение. У 98 % подростков этот показатель не выражен, что указывает на их устойчивость к культурным влияниям, оправдывающим суицидальные мысли, и на отсутствие склонности к идеализации смерти.

У 7 % подростков наблюдается выраженный показатель «Максимализма», который проявляется в чрезмерной фиксации на потерях и недостатках (см. табл.). Такие подростки могут преувеличивать значение любых неудач и не видеть позитивных аспектов в своей жизни. Для них характерна неспособность адаптироваться к изменениям и «жить дальше» после потерь. У 93 % подростков этот показатель не выражен, что демонстрирует их способность спокойно воспринимать жизненные неудачи и находить позитивные стороны даже в сложных ситуациях, не заикливаясь на одном негативном аспекте.

У 10 % подростков показатель «Временная перспектива» выражен, что говорит об их трудности в планировании и видении будущего (см. табл.). Такие подростки склонны фокусироваться на настоящих проблемах, ощущая их неразрешимость и испытывая страх перед возможными неудачами в будущем. Это может ограничивать их способность к долгосрочному планированию и усложнять достижение личных целей. У 90 % подростков данный показатель не выражен, что позволяет им смотреть в будущее с уверенностью и видеть перспективы, несмотря на текущие проблемы.

Также у 37 % подростков наблюдается выраженный показатель «Антисуицидальные установки», что говорит об их глубоком чувстве ответственности за близких, страхе перед суицидом и его последствиями (см. табл.). Эти подростки обладают внутренним барьером против саморазрушительного поведения, что снижает общий суицидальный риск. У 63 % подростков этот показатель не выражен, что может означать их относительную нейтральность к идее суицида и потенциально более высокий риск при отсутствии других защитных факторов.

Настоящее исследование продемонстрировало, что вероятность суицидального поведения у подростков определяется сложным набором взаимосвязанных аспектов, в том числе индивидуальными чертами характера, повышенной эмоциональностью и воздействием социальной среды. Анализ результатов показал, что наиболее значимыми предикторами суицидального риска являются высокий уровень аффективности, социального пессимизма, ощущения несостоятельности и уникальности. Подростки, демонстрирующие выраженные показатели этих характеристик, чаще испытывают эмоциональные кризисы, ощущение отчужденности и трудности в преодолении

стрессовых ситуаций. Подростки, у которых ярко выражены эти черты, склонны к переживанию эмоциональных потрясений, чувства изоляции и трудностям в преодолении стресса.

Полученные сведения могут быть использованы при создании программ и техник, ориентированных на поддержку подростков из группы риска в развитии стрессоустойчивости, формировании эффективных способов решения жизненных проблем и укреплении позитивного восприятия себя. Более того, будущие исследования могут углубить наше понимание того, как личностные и социальные факторы влияют на суицидальное поведение подростков, что позволит разработать более совершенные методы профилактики, диагностики и оказания психологической помощи этой возрастной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный (от подросткового к юношескому возрасту) период. М. : Педагогика, 1987. 184 с.

ПАТОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОДЕЛИКИ СУБКУЛЬТУРЫ ХИППИ

Н. В. Чумичева

*НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга и социально-информационных
технологий-ИМСИТ»
Краснодар, Россия
plugin@list.ru*

В начале 60-х гг. XX в., находясь в поисках новых художественных форм и эстетики языка, апологеты движения хиппи искали ресурсы для инициации измененных состояний сознания, транса. Опыты с сенсорной депривацией, психоактивными веществами (психоделиками), стимуляторами, отключением потока формальной сознательной логики обостряли синестетическое восприятие, выключали защитные фильтры ретикулярной формации мозга, расщепляли сознание, интенсифицировали эмоции, изменяли привычное мышление и восприятие, познавательные возможности. Трансцендентный опыт обнаруживал «наблюдателю» внутри индивидуума ранее не замечаемый порядок в окружающем мире и собственном ментальном опыте. Перестройка смысловых связей личности вызывала смещение позиции «наблюдателя». Это происходило за счет изменения проводниковых свойств центральной нервной системы – за счет увеличения скорости мыслительных процессов, устойчивости и яркости ранее неосознаваемых психических образов [2; 4]. Эфедриновые препараты и амфетамины позволили нарушить балансировку границ внимания, что влекло за собою изменения во второй сигнальной системе, дискретным состояниям сознания, каче-

ственно новой перестройке мышления с возможностью акцентуации ранее недоступных сенсорных точек взаимодействия с реальностью [3; 5]. Нарушается нормальный баланс передачи нервных импульсов, ведущий к изменениям в памяти. То, что раньше не прошло бы в данном месте из-за недостаточной проводимости синапса или блокирующего влияния других синапсов, в измененных состояниях сознания преодолевает этот барьер, устанавливая самые причудливые ассоциации. Возникают образы и ассоциаты, которых вовсе нет и не было в реальности: новые сочетания старых образов, выражающиеся в галлюцинациях и необычных мыслях. Парадоксально сочетаться может все что угодно.

Цилиндрический дядя с Марксистской

В довершенье еще был и низким.

И казался прохожим. Он на урну похожим, Хоть трудился для тайного сыска (О. Арефьева. Лимерики).

Любая перестройка важных смысловых комплексов влечет осязуемое изменение свойств сознания. В свою очередь, расширение внимания неизбежно сопровождается повышенной активностью потому, что подключается больше каналов восприятия, рецепция которых активизирует связанные с ними ассоциации долговременной памяти.

Продукты творчества измененного состояния сознания озаменовали собою рождение мощного пласта психоделической культуры и философии XX в. Психоделическая литература и поэзия хиппи пытались выйти за рамки семантической и формальной структуры языка, экспериментировали с вытеснением знаков символами в лексике, поиском новых ассоциативных связей к абстракциям, изменением принципов построения логических связей между ними. Диссолюция языковых структур позволяла искать радикальные корреляты на всех языковых уровнях, творя новые креативные миры и реальности. Срез текстов психоделической культуры хиппи предлагает богатый материал для лингвистики измененных состояний сознания. Конкретность и семантическая значимость вытесняются абстрактностью и амбивалентностью языковой единицы, и выражается это прежде всего не в смене используемых единиц, а в изменении принципов построения логических связей между ними [1; 2], что весьма продуктивно для отслеживания структуры построения понятий и суждений во второй сигнальной системе.

Патопсихоллингвистические проявления в существенной мере определяются личностными особенностями индивидуума, его ожиданиями и микросоциальными факторами, но трансовые методики погружения, гипноз и вещества-психоделики почти всегда дают глубокие нарушения восприятия, аффекта и мышления.

He's a drugstore truck drivin' man He's the head of the Ku Klux Klan (Джоан Баэз). Химическое строение психоделика очень похоже на строение существующего в организме нейромедиатора. Степень сходства столь велика, что молекулы химического вещества связываются с рецепторами и «об-

манывают» нейрон мозга, заставляя его реагировать так же, как на настоящий медиатор [6]. Именно по такой схеме «мимикрирующей» подстройки действуют многие наркотики. В текстотворчестве индивидуумов, находящихся под действием нейро-мимикрирующего стимулятора, присутствует четкая уверенность в реальности отображаемой художественно «действительности».

*А за стеной
вровень со мной
лицом к ней
в венке из цветных огней
стою я.
Я стою лицом к бумажной стене
Я хочу ко мне (Умка)
Яблони на низком старте
Ждут команды «апорт»
Они готовы оторваться (Умка).*

Тексты, рожденные в измененном состоянии сознания, призваны инициировать аналогичный эффект и у адресата. Поэзия вне рамок формальной логики обладает мощным суггестивным потенциалом, чаще всего имеющим обратный положительному терапевтическому воздействию эффект. Трансовый язык, определяющий мышление, ведет к психосоматическим нарушениям и инициации измененных сенсорных реакций и у адресата творческого продукта. Запоминание и яркие эмоционально-оценочные реакции адресата усиливаются харизматичностью инициатора трансового текста. По закону образования долговременной памяти, все то в восприятии, что оказалось новым и произвело сильное впечатление – оказалось значимым, формирует память об этом. Поэтому все галлюцинации и абсурдные семантические связи хорошо запоминаются в той области мозга, которая соответствует текущим условиям восприятия (место, время, окружение на рок-концерте). И впоследствии, как только текущее восприятие окажется хоть в чем-то напоминающим изначальные условия усвоения, эти абсурдные образы всплывут как актуальные и реальные [4]. Таким образом, психоделическая поэзия необратимо трансформирует адекватные, естественные сознательные установки индивидуума, что говорит об ее аффективной направленности. Защитная рефлекторная функции сохранения сознания в стабильности снижается и вовсе нивелируется психоделической силой трансового текста. Повторяющиеся ритмические рисунки способны оказывать гипнотическое воздействие на адресата, минуя выстраивание сознанием образа как промежуточного звена.

*Let's, swim to the moon
Let's, climb through the tide,
Let's, swim out tonight (The Doors).*

Психоделические тексты изменяют свойства сознания адресата таким образом, что всеобщая семантическая обусловленность явлений действительности становится более очевидной и кажется познаваемой. Такая когнитивная «всесильность» образцов психоделической культуры хиппи сделала ее культовой. В процессе реорганизации раннее неосознаваемых психических структур, индивидум в состоянии измененного сознания освобождается от эмоциональной напряженности, все отчетливее ощущая трансцендентное, надличностное измерение собственного опыта.

Психолингвистический мир традиционно делится на сторонников и ярых противников использования измененных состояний сознания для психодиагностики, психокоррекции или инициации творческого мышления. Трагическая судьба хиппи времен Вудстока настораживает и предостерегает тех, кто пытается прибегнуть к мощным химическим стимуляторам трансформации перцепции. Сторонники новой психоделической парадигмы предлагают считать измененные состояния сознания важным познавательным опытом, обладающим огромным потенциалом для самоактуализации человека [6]. Изменения в личности людей, знакомых с психоделическими переживаниями, и особенности их речевого поведения представляют определенный интерес для теории речепорождения и дискурсивных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубцов С. А., Зеленская В. В., Вовк Т. В. Рекламный слоган: новый подход // Со временные тенденции кросс-культурных коммуникаций : материалы IV Междунар. науч.-практ. Конф. 2022. С. 52–56.
2. Кардаш С. Измененные состояния сознания : монография. М. : Сталкер, 1998. 416 с.
3. Попов Ю. В., Вид В. Д. Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ // Российский медицинский журнал. 1998. Т. 6, вып. 2. С. 88–101.
4. Петросян С. Р. Культура безумия. URL: http://read.newlibrary.ru/read/petrosjan_s_r_/kultura_bezumija.html (дата обращения: 23.10.2024).
5. Спивак Л. И., Спивак Д. Л. Изменённые состояния сознания: типология, семиотика, психофизиология // Сознание и физическая реальность, 1996, Т. 1, № 4. С. 48–55.
6. Чумичева Н. В. Феномен трансовой поэзии хиппи // Социально-экономический ежегодник-2010 : сб. науч. ст. Краснодар, 2010. С. 273–279.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МАТЕРЕЙ, ПОТЕРЯВШИХ СЫНОВЕЙ – УЧАСТНИКОВ СВО

О. П. Шилова, А. В. Глазков

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
yany-oksana@yandex.ru*

Исследование проводилось на базе Центра медико-психологической помощи (далее ЦМПП) Красноярского краевого госпиталя ветеранов. За последние два года в ЦМПП значительно увеличилось число пациентов из категории «члены семей погибших» (ЧСП), особенно матерей, реже жен и отцов. Как правило, это их первая госпитализация в это отделение. Обратим внимание, что матери (далее ЧСП – члены семей погибших) поступают на лечение чаще всего по настойчивым рекомендациям родственников, кураторов фонда Защитников Отечества, работников социальных служб и т. д., а не самостоятельно. Это объясняется двумя причинами. Во-первых, осложненное горе и эмоциональная боль зачастую отгораживает ЧСП от других людей. Межличностные связи нарушаются, человек погружается в себя. Вторая причина – матери погибших часто просто не знают о том, что собой представляет помощь психолога, а также как и где они могут получить ее. В этом отделении традиционно проходят госпитализацию женщины и других категории, в частности члены семей ветеранов боевых действий и др. Они также плохо знакомы с психологической помощью. Пациенты поступают в госпиталь, когда стресс уже проявил себя в соматической симптоматике, в симптомах психических расстройств. В условиях лечения в ЦМПП после начала действия медикаментозного лечения (нормализация сна, стабилизация психического и физического состояния) у всех этих пациентов появляется потенциал восприятия психологической помощи, в частности групповой терапии. Ввиду масштаба проблемы, короткого срока госпитализации и ограниченного количества ставок психологов и психотерапевтов в штатном расписании требуется внедрение методов, способных в короткий период охватить максимальное количество пациентов и предложить им эффективную психологическую помощь, таких, например, как групповое консультирование, когнитивно-бихевиоральная терапия (КБТ), частные методы управления стрессом [1].

В исследовании приняли участие две группы пациенток женщин ЦМПП, по 16 чел. В каждой. Итого 32 чел. Группа 1 состоит из женщин – матерей погибших на СВО. Группа 2 – пациентки других категории ЦМПП, большая часть из них также относятся к категории членов семей ВБД. Средний срок госпитализации составляет 2,5–3 недели.

Цель исследования: изучение особенностей психологической симптоматики и личностных особенностей матерей, потерявших сыновей – участников СВО, и других пациенток женского пола ЦМПП ККГВ, для подготовки рекомендаций по выбору психотерапевтических мишеней для групповых форм психологического консультирования в рамках госпитализации.

Со всеми пациентками были проведены два вида диагностики: психического состояния по опроснику SCL-90 и личностных характеристик по опроснику Мини-мульт. Они наиболее часто применяются в ЦМПП. Оба опросника – SCL-90 и Мини-Мульт – хорошо себя зарекомендовали в практике и обладают высокой валидностью. Также известен возраст пациенток, а у матерей погибших и срок, прошедший с момента потери.

Средний возраст в Группе 1 – 60 лет, в Группе 2 – 54 года. В ходе исследования показатель «Срок потери» оказался мало значим статистически. Не было выявлено никаких корреляции данного показателя с другими исследуемыми показателями методик SCL-90 и Мини-мульт.

Сравнение средних профилей двух групп по опроснику SCL-90 (график) показало, что ярких симптоматических различий эти две группы исследуемых не имеют, но у «группы матерей» психопатологическая симптоматика менее выражена. В обеих группах шкалы соматизации и депрессии имеют наиболее высокие значения. К наиболее выраженным показателям также относятся обсессивно-компульсивная симптоматика, межличностная сензитивность и тревожность, что должно быть учтено при выборе мишеней программы консультирования.

По опроснику Мини-мульт у обеих групп наиболее выражены две шкалы: шкала ипохондрии и шкала истерии. Высокие показатели по шкалам ипохондрии и истерии могут указывать на наличие значительного эмоционального стресса и потребности в поддержке, а также на сложности в адаптации к жизненным ситуациям.

Заключительный этап исследования был направлен на установление корреляций внутри каждой из групп по данным двух методик: SCL-90 и Мини-мульт. В каждой группе испытуемых по 16 чел., поэтому был использован Критерий Пирсона для $16-2=14$, $r=0,5$ при $p=0,05$, и $r=0,62$ при $p=0,01$. Для пациенток Группы 1 корреляция между двумя методиками оказалась не ярко выражена, почти все найденные связи находятся в диапазоне низкой статистической значимости. Однако более других в корреляциях у этой группы задействована колонка фобической тревожности. Эта реакция характеризуется иррациональностью и неадекватностью по отношению к реальной угрозе, что приводит к избеганию таких ситуаций или объектов. До непосредственной потери матери находились в длительном стрессе: ожидание новостей от сына, отсутствие контроля над ситуацией и невозможность помочь, что усиливает чувство беспомощности и тревогу. Многие пациентки из этой группы говорили, что перестали смотреть новости по телевизору и избегают обсуждать тему СВО с другими людьми.

Эти факторы требуют внимания специалистов для предоставления психологической поддержки матерям, что может помочь справиться с их страхами и уменьшить негативное влияние на их психическое здоровье.

В Группе 2 найдено гораздо больше статистически значимых корреляций, и они сильнее, чем в Группе 1. Это может быть связано, с обстоятельствами и причинами госпитализации. Группа 1 – матери погибших, госпитализируются, как было уже сказано, обычно впервые, и они в первую очередь погружены в свои тяжелые эмоциональные состояния. В то время как Группа 2 госпитализируется регулярно с целью улучшить своё физическое состояние, поэтому они более сфокусированы на своих симптомах. Таким образом, пациенты из Группы 2 больше склонны к соматизации, чем пациенты Группы 1.

В заключение перечислим выводы, к которым мы пришли в ходе исследования двух групп пациенток ЦМПП, представляющих женскую половину контингента этого отделения:

1) обе группы женщин возрастные, средний возраст 55–60 лет, следовательно, необходимо учитывать знания возрастной психологии при составлении программ консультирования,

2) вопреки ожиданиям срок потери не коррелируется с симптоматической картиной, в группе матерей, потерявших сыновей на СВО,

3) на средних профилях обеих групп наивысшие значения приобретают показатели ипохондрии и истерии, что может указывать на наличие значительного эмоционального стресса и потребности в поддержке, а также на сложности в адаптации к жизненным ситуациям,

4) по результатам использования двух методик (SCL-90, Мини-мульт), значимых различий между группой 1 и группой 2 не выявлено, что может являться дополнительной причиной для объединения этих категории пациентов в общие группы при консультировании,

5) пациентки из Группы 2 более склонны к аггравации и соматизации, а значит им требуется психологическая помощь,

6) для того чтобы психологическое состояние автоматически не осложняло физическое состояние, представительницам обеим группам было бы полезно развивать рефлексию и вовлекаться в предлагаемые в отделении психотерапевтические процессы и психологическую помощь, особенно «межличностного характера».

Рекомендуется делать единую группу для пациентов ЦМПП. Не рекомендуется отделять матерей погибших в отдельную группу, так как в результате работы горя они и без того часто ощущают пропасть непонимания между собой и другими. Необходимо переключать их внимание с «внутреннего» на «внешнее» путем взаимодействия с другими. Психологу необходимо отличать стадии горевания, что лучше понимать задачи, стоящие перед человеком и помогать их осуществлять [2]. В фокусе группы должно находиться: повышение адаптационного потенциала пациенток, выстраива-

ние коммуникации между участниками, преодоления чувства изоляции, обмена опытом и переживаниями, совместного поиска ресурсов и формирования групповой идентичности.

Задачи, которые психолог-консультант может ставить перед собой на группе, могут быть чтобы следующими: пациенты стали более открыто выражать свои переживания, делиться опытом совладания, замечать друг друга; чтобы развивалась рефлексия; фиксация на трагическом событии и идеализация ушедшего ослабевали, появлялись планы на будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казенная Е. В. Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффективными психотерапевтическими методами у взрослых // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 4. С. 110–119. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090410>
2. Пригода А. В. Кризисная психологическая помощь родственникам военнослужащих, принимающих участие в специальной военной операции // Шаг в науку. 2023. № 2. С. 42–45.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИКТИМНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЕЙ В БУЛЛИНГ-СТРУКТУРЕ КЛАССА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т. Е. Яценко

*УО «Барановичский государственный университет»
Барановичи, Беларусь
t.e.yatsenko@mail.ru*

Буллинг в подростковой среде – одна из самых актуальных проблем современности, особенно учитывая факт перенесения буллинговых действий в плоскость виртуальной реальности, в которой такие действия часто не пресекаются и остаются безнаказанными, подкрепляя представления подростков – инициаторов буллинга о допустимости такого поведения и об их мнимой силе личности. Выявление буллинга в классе представляет собой достаточно сложную задачу, так как буллинг по отношению к 1–2 сверстникам может возникать в классах с высоким уровнем сплоченности и выступать своеобразным способом снижения внутригруппового напряжения. Кроме того, не всегда подростки готовы рассказывать о пережитом опыте травли, испытывая стыд и не имея готовности активировать в памяти воспоминания о событиях, окрашенных негативными эмоциями высокой степени интенсивности.

Очевидны разрушительность буллинга и его деструктивное влияние на психосоциальное развитие всех участников. Прежде всего, высокую тревогу вызывает возрастание риска суицидального поведения подростков в ситуации буллинга.

Очевидно, что профилактическая работа должна включать не только психологическое сопровождение жертв буллинга, но и проведение мероприятий коррекционно-развивающей направленности адресно для каждой категории подростков с учетом занимаемых ими позиций в буллинге (инициатор, помощник инициатора, защитник, наблюдатель, жертва). Существенное внимание следует уделить прошлому опыту виктимизации указанных категорий подростков, поскольку их позиция в буллинге может быть неконструктивным, неадаптивным способом совладания с прошлой или настоящей виктимизацией, способом скрыть собственную уязвимость.

Мы рассматриваем буллинг в русле диспозиционного подхода, в котором считается, что причиной травли выступают особенности личности участников буллинга, и контекстуального подхода, согласно которому микросоциальная среда поддерживает неравенство физических и психологически сил как основную стратегию построения межличностного взаимодействия, приводя к возникновению человеком опыта переживания виктимизации, обуславливающего, в свою очередь, изменение самовосприятия и модели построения отношений со средой.

Цель исследования – установить склонность к виктимности и наличие опыта переживания различных видов социального исключения у подростков, занимающих различные позиции в буллинг-структуре класса. Исследование проведено на выборке, представленной 100 подростками в возрасте 13–14 лет, являющихся учащимися учреждений общего среднего образования г. Барановичи, из них 50 девочек и 50 мальчиков. В исследовании нами использованы следующие методики: «Методика на выявление буллинг-структуры» (Е. Г. Норкина), «Переживание социального исключения» (Г. В. Семенова, С. А. Векилова, О. В. Рудыхина), «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова). Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась посредством вычисления коэффициента корреляции Спирмена.

Инициаторы буллинга из числа мальчиков-подростков, выбирающие жертву буллинга, определяющие форму и план травли жертвы, подталкивающие одноклассников на виктимизирующие действия, имеют опыт переживания отвержения в диаде ($r = 0,32$, $p = 0,02$) и социально исключения ($r = 0,30$, $p = 0,03$). Также отмечена тенденция к частому переживанию ими исключения со стороны статусных фигур ($r = 0,24$, $p = 0,09$). Однако данный негативный опыт не привел к формированию у них виктимности как личностного свойства: не выявлена взаимосвязь с аутовиктимностью (склонность к исполнению игровой роли жертвы), виктимностью (склонность к исполнению социальной роли жертвы) и ролевой виктимностью у мальчиков подросткового возраста. Можно полагать, что имеющиеся воспоминания о негативном опыте межличностных отношений в прошлом, в которых имела место эксклюзия (микроагрессия, цель которой – отказ человеку в членстве в значимых для него микросоциальных группах, в том чис-

ле, в виртуальном сообществе; «депривация права быть включенным в диадические личностные отношения (дружеские, любовные, семейные)» [2, с. 99]), побуждают мальчиков к тому, чтобы присваивать себе функцию контроля построения межличностных отношений посредством проявления психологической и физической жестокости к сверстникам. Вероятно, статус инициатора буллинга позволяет им вытеснить прошлый негативный опыт межличностных отношений, связанный с переживанием отвергнутости, обесценивания, невключенности в доверительное общение, а также является своеобразной попыткой уйти от построения межличностных отношений со сверстниками, основанных на эмоциональной привязанности.

Показательно, что девочки-подростки, иницирующие буллинговые действия класса в отношении сверстника, как правило, не имеют опыта переживания социального исключения и не склонны к виктимности.

Высока вероятность исполнения игровой роли жертвы в межличностных отношениях помощниками инициатора буллинга из числа мальчиков-подростков ($r = 0,25$, $p = 0,07$). То есть мальчики склонны демонстративно показывать свои страдания, ущемленность своих прав, недовольство отношением к ним, прибегая к манипуляции другими (стимуляция по отношению к себе чувства жалости, сострадания, готовности оказать необоснованную помощь). М. А. Одинцова выделяет две ключевые характеристики игровой роли жертвы: склонность к манипуляциям и рентные установки (т. е. установки на получение выгоды от нахождения в роли жертвы) [1, с. 185]. Девочки-подростки устойчиво проявляют аутовиктимность в межличностных отношениях со сверстниками ($r = 0,28$, $p = 0,05$), пытаясь убедить последних, что их виктимизирующие действия, адресованные сверстниками, являются всего лишь способом защитить себя от их несправедливости и агрессивности. Они привыкли видеть причину своих страданий в других людях, перекладывают ответственность за свою неуспешность и неудовлетворенность жизнью на других людей, в том числе сверстников.

Наблюдатели из числа мальчиков-подростков не имеют опыта переживания социального исключения, стигматизации и не склонны к виктимности, т. е. не отличаются личностной уязвимостью, слабостью, неумением отстаивать свои личностные границы. В числе наблюдателей из числа девочек-подростков часто оказываются те, кто переживал опыт отвержения в диаде ($r = 0,27$, $p = 0,06$). То есть они имеют опыт переживания фрустрации потребности в положительной оценке значимого Другого, потребности в его принятии и поддержке, потребности в осознании своей значимости и важности для него. На основе систематизации исследований ученых М. П. Шульман делает вывод о том, что социальная эксклюзия вызывает грусть, разочарование, стыд, снижает восприятие значимости собственного существования, снижение самооценки (низко оценивают эффективность своих действий), склонность испытывать неприятие по отношению к сверстникам, отвергаемым членами своей группы [3, с. 19]. Все указанные

характеристики личности, формирующиеся под влиянием опыта переживания исключения из желаемых диадических отношений, могут обуславливать пассивную позицию девочек в ситуации буллинга и предпочтение ими роли стороннего наблюдателя.

Мальчики, стремящиеся защищать сверстника-жертву, пресекать попытки нарушения его личностных границ и его унижения, стигматизации, намеренного отвержения, не имеют опыта переживания социального исключения и не склонны к виктимности. Их активная просоциальная позиция обусловлена их мировоззренческими взглядами, системой ценностей и личностными свойствами.

Девочки, являющиеся защитниками буллинга, хоть и редко, но в прошлом переживали школьную травлю ($r = -0,29$, $p = 0,04$), исключение из межличностных отношений со стороны статусных фигур (родители, педагоги, сверстники-лидеры в классе) ($r = -0,31$, $p = 0,03$), а также социальное исключение в целом ($r = -0,29$, $p = 0,04$). Таким образом, данная категория девочек-подростков, возможно, проецирует свои переживания на сверстника-жертву, вспоминая о том, что они чувствовали в схожих ситуациях, и предпринимает попытку защитить жертву, т. е. те действия, которые им хотелось бы, чтобы совершили в прошлом другие люди по отношению к ним в ситуации травли. Можно сказать, что таким образом девочки-подростки восстанавливают справедливость не только по отношению к сверстнику, подверженному виктимизации в классе, но и в своем сознании – справедливость по отношению к себе. Интересен тот факт, что девочки – защитники жертв склонны, хоть и в низкой степени, к виктимности ($r = -0,33$, $p = 0,02$), т. е. переживанию стигматизации, аутсайдерства, нарушения их личных границ сверстниками, обесценивания и принижения, а также в низкой степени к реализованной виктимности, т. е. позиционированию себя как агрессивной жертвы, недовольной сложившимся положением дел, выдвигающей обвинения и претензии другим людям. Возможно, защищая сверстника-жертву, демонстрируя силу характера, уверенность, смелость противостоять инициаторам буллинга, девочки таким образом совладают со своей личной уязвимостью, доказывая себе свою способность защищать другого, а, значит, защищать себя в межличностных отношениях.

Исследование показало, что жертвами буллинга становятся девочки, у которых сформирована виктимность как личностное свойство: аутовиктимность ($r = 0,35$, $p = 0,01$), виктимность ($r = 0,40$, $p = 0,004$), гипервиктимность ($r = 0,39$, $p = 0,006$). Они воспринимают себя как жертву и ведут себя как жертва в межличностных отношениях, провоцируя сверстников на нарушение их личностных границ и на виктимизацию. Интересен тот факт, что жертвами буллинга становятся мальчики, которые редко переживали ранее школьную травлю ($r = -0,30$, $p = 0,03$) и отвержение в диаде ($r = -0,29$, $p = 0,04$), а также редко подвергались социальному исключению ($r = -0,31$, $p = 0,03$). Значит, у мальчиков имеются определенные виктимные стратегии

поведения и эмоционального реагирования, которые активируются в определенном социальном контексте. Можно заключить, что мальчики, имеющие хотя бы непродолжительный опыт переживания социального исключения, составляют группу риска с точки зрения высокой вероятности стать жертвой буллинга в классе.

Таким образом, проведенное исследование показало, что имеют место половые различия в обусловленности позиций в буллинге, занимаемых мальчиками и девочками в подростковом возрасте, опытом переживания видов социального исключения и сформированностью виктимности как личностного свойства, что отражает необходимость дифференцированного подхода в психопрофилактической и коррекционно-развивающей работе с мальчиками и девочками подросткового возраста, нацеленной на решение проблемы предупреждения булинг-процессов. Опыт социального исключения может как активировать желание подростков приобрести конструктивный опыт совладания с травлей сверстников и таким образом в символической форме совладать с собственной травлей в прошлом, так и побуждать к инициированию буллинга, к пассивной позиции наблюдателя в буллинге, запускать стратегии виктимного поведения в новых ситуациях, затрагивающих уязвимые стороны личности. Аутовиктимность (склонность к исполнению игровой роли жертвы) личности подростков может повышать вероятность принятия позиции помощника инициатора буллинга и позиции жертвы в буллинге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профили жизнестойкости подростков (на примере подростков с врожденной, приобретенной инвалидностью и здоровых сверстников) / М. А. Одинцова, Д. В. Лубовский, Е. С. Гусарова [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11, № 3. С. 181–204.
2. Семенова Г. В., Векилова С. А., Рудыхина О. В. Переживание социального исключения: раз работка и апробация опросника // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 3. С. 97–115.
3. Шульмин Н. П. Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 17–33.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы
XXIII Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции
Иркутск, 30–31 мая 2025 г.

ISBN 978-5-9624-2380-7

Материалы публикуются в авторской редакции

Темплан 2025 г. Поз. 40
Уч.-изд. л. 42,3

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. +7 (3952) 51-19-00
Издательство ИГУ; 664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. +7 (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 28.05.2025
Тираж 13 экз. Объем 8,7 Мб

Тип компьютера, процессор, частота:
Оперативная память (RAM):
Необходимо на винчестере:
Операционные системы:
Видеосистема:
Акустическая система:
Дополнительное оборудование:
Дополнительные программные средства:

32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
256 МБ
320 МБ
ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или ОС Mac OS X
Разрешение экрана 1024×768
Не требуется
Не требуется
Adobe Reader 6 или выше