

ISBN 978-5-6044355-0-2

Актуальные вопросы изучения
травматического стресса и психотравмы
в социальной и образовательной среде

Сборник научных трудов

УДК 616.89
ББК 88.283
56.145.7

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Защиринская О. В., доктор психол. наук, доц. (научный редактор);
Брель Е. Ю., доктор психол. наук, доц.;
Богатырёв Д. К., доктор философ. наук, проф.;
Гуриева С. Д., доктор психол. наук, проф.;
Котова С. А., канд. психол. наук, доц.;
Красновский В. Н., канд. психол. наук, доц.;
Рыбников В. Ю., доктор психол. наук, доктор мед. наук, проф.;
Стоянова И. Я., доктор психол. наук, проф.

Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде: сборник научных трудов / Науч. ред. Защирина О.В. – 2020. – СПб.: АНО «София», 2020. – 248 с.

ISBN 978-5-6044355-0-2

На современном периоде развития нашего общества часто встречаются тяжёлая болезнь, утрата или увольнение с работы, вирусная пандемия (COVID-19), моббинг на работе, буллинг у ребёнка в школе, пережитое психологическое или физическое насилие. Последствия таких травматических стрессов и комплексных психотравм требуют высококвалифицированного подхода к их решению.

В сборнике научных трудов представлены актуальные вопросы изучения психологических и педагогических аспектов стрессов и психотравматизации. Рассматриваются представления человека о себе и окружающем мире при нарушениях привязанности, после участия в поисково-спасательных операциях, военных действиях, в мировой журналистике. Показаны феномены психологической инкапсуляции и алекситимии. Авторы раскрывают проблемы межличностного понимания в семье, школе и процессе вузовского образования.

Публикации авторов представляют интерес для специалистов помогающих профессий, которые испытывают дистресс, подвергаются психотравматизации и преодолевают негативные последствия общения в контексте профессиональной деятельности. В рамках комплексного подхода исследователи посттравматических стрессовых расстройств в медицине и психических травм в психологии смогут познакомиться с научно-практическим опытом коллег из разных областей знания.

ISBN 978-5-6044355-0-2



9 785604 435502

© АНО «София», 2020
© Авторы статей, 2020

ISBN 978-5-6044355-0-2

Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде

Сборник научных трудов

Сборник научных трудов выходит при поддержке сотрудников факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета; Русской христианской гуманитарной академии; Межрегиональной общественной организации «Живой Диалог»; Информационно-консультационного центра «Психометрика»; председателя оргкомитета фестиваля позитивного общения «Живой Диалог» Л. М. Габдуллиной.

АНО «Sofia»
St Petersburg 2020

Оглавление

ЧАСТЬ I.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА И ПСИХОТРАВМЫ.....	7
<i>Защиринская О. В., Куус Я. В. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЕ.....</i>	<i>9</i>
<i>Защиринская О. В., Тамбовцева Ю. В. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ И ДРУГИМ У ЧЕЛОВЕКА С ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ.....</i>	<i>22</i>
<i>Защиринская О. В., Чернякова Т. А. ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОТРАВМАТИЗАЦИИ РЕБЁНКА.....</i>	<i>32</i>
<i>Котова С. А. ПРОБЛЕМА ОТВЕРЖЕНИЯ И ОТЧУЖДЁННОСТИ В СРЕДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>52</i>
<i>Карпова Е. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНКАПСУЛЯЦИЯ: СЛОЖНЫЕ – ПРОСТЫЕ РЕШЕНИЯ В ФОРМАТЕ СТОРИТЕЛЛИНГА.....</i>	<i>66</i>
<i>Чеканова М. О. ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫРАЖЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ СО СКЛОННОСТЬЮ К АГРЕССИИ И СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....</i>	<i>74</i>
<i>Найман А. Б. ВЛИЯНИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОТРУДНИКОВ ПОИСКОВО-СПАСАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ.....</i>	<i>84</i>
<i>Гаврилюк А. В., Леонов С. В. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛУЖАЩИХ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕРЕД УВОЛЬНЕНИЕМ (ВЫХОДОМ В ЗАПАС).....</i>	<i>99</i>

ЧАСТЬ II.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОНИМАНИЯ В СЕМЬЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	117
<i>Посохова С. Т., Диденко Е. Я. ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....</i>	<i>119</i>
<i>Котова С. А., Защиринская О. В. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>129</i>

<i>Голубицкая Д. И.</i> КОММУНИКАЦИЯ И ИНКАПСУЛЯЦИЯ В ШКОЛЕ И СЕМЬЕ. ОПЫТ «СЕЛЬСКОГО» УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Л. Н. ТОЛСТОГО, В. А. СУХОМЛИНСКОГО, СИМОНА СОЛОВЕЙЧИКА И ДРУГИХ ГУМАННЫХ ПЕДАГОГОВ: В ПОИСКАХ СВОЕГО ПАРУСА.....	142
<i>Красновский В. Н.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЗВИТИИ СОЦИОУСТОЙЧИВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНКАПСУЛИРОВАННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	151
<i>Белоплотова К. Е., Миронец С. А., Есипенко Е. А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СПЕКТРАЛЬНОЙ ПЛОТНОСТИ МОЩНОСТИ ЭЭГ.....	162
<i>Стряпухина Ю. В.</i> КИНОТЕРАПИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	175

ЧАСТЬ III.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И ПОМОЩЬ С УЧЁТОМ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	181
<i>Колпакова А. Е., Посохова С. Т., Стряпухина Ю. В.</i> ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА СЕМЬИ: СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ.....	183
<i>Походня А. В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ И ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	193
<i>Виноградова К. Е.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТРЕСС КАК ПРИЧИНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЖУРНАЛИСТОВ.....	204
<i>Иванова А. Ю., Турчанинов Е. Е.</i> ПРОЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	212
<i>Ельшешевич А. М., Баркова Т. Н., Дрынкина Т. И., Симбирцева Л. П.</i> МЕТОД МИНИ-ИНТЕРВЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ.....	224
<i>Беда А. А.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЕ.....	238

Часть I. Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЕ

Защиринская О. В., Куус Я. В.

Аннотация: Обзорная статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии – психической травме. Представлены теоретические основы и современные концепции в области психотравматологии. При рассмотрении описаний и классификации психотравм изложены многочисленные вопросы, связанные со спецификой их протекания и последствиями. Приводятся данные о связи между психотравмой и психофизическим состоянием человека, включая трансгенерационный аспект и специфику детско-родительских отношений. Описываются современные подходы, направленные на устранение таких последствий психотравматизации, как нарушение адаптации и стрессовые расстройства. Уделяется внимание исследованиям не только психопатологических, но и социальных проявлений травматического стресса.

Ключевые слова: психическая травма, травматический стресс, психотравматические факторы, посттравматическое стрессовое расстройство, нарушение адаптации.

На современном этапе исследования психотравмы крупнейшим исследованием статуса ПТСР является работа Кесслера и его коллег [21].

Кесслером и его коллегами было проведено очное интервью в домашних условиях с 68 894 участниками из 24 различных стран с различным экономическим статусом: от низкого / средне-низкого уровня дохода (Китайская Народная Республика, Колумбия, Нигерия, Перу, Украина), средне-высокого уровня дохода (Бразилия, Болгария, Колумбия, Ливан, Мексика, Румыния, Южная Африка) и до высокого уровня дохода (Австралия, Бельгия, Франция, Германия, Израиль, Италия, Ни-

дерланды, Новая Зеландия, Северная Ирландия, Япония, Португалия, Испания, США).

Условный риск посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) был определён у 70 % этих респондентов (число которых превышает 50 000), которые сообщили, что они пережили одно или несколько травматических жизненных событий из одной или нескольких из семи различных категорий событий (другими словами, связанные с войной (13 %), физическим насилием (23 %), связанные с интимным партнёром или сексуальным насилием (14 %), ДТП (34 %), включающие непредвиденную или травматическую смерть любимого человека (36 %), другие травмы, случившиеся с другими людьми (36 %), и те, которые не классифицированы (8 %)). Важно, что Кесслер и др. (2017) сообщают, что почти 75 % респондентов указали, что пережили более одного типа травматического события; при этом среднее число пережитых в течение жизни типов травм составило почти пять (4,6), как только среднее число случаев воздействия различных типов травм было учтено в статистическом анализе.

Психическая травматизация весьма распространена в современном обществе среди детей и взрослых. У неё имеются определённые причины и последствия для функционирования и адаптации индивида. Эпидемиологические исследования показали, что травматические события являются не редкими явлениями, а довольно распространёнными и весьма разнообразными [15]. Отмечается, что большая часть человеческой популяции переживает за жизнь более одного травматического события, а развитие посттравматического стрессового расстройства обусловлено тяжестью стрессоров в анамнезе и продолжительностью негативного воздействия на психику индивида [2].

На фоне неуклонного увеличения числа исследований, посвящённых психической травме, растущему числу технических средств для изучения и обработки данных, данная проблематика остается сложной и недостаточно системати-

зированной [10]. Многочисленность подходов и терминов затрудняет диалог представителей различных направлений психологических и медицинских наук, несмотря на всё возрастающую актуальность психотравматологии как практической деятельности во всех странах. Психотравматизацию часто отождествляют с такими понятиями, как стресс, психогения, невроз. Для описания психотравматических процессов в психологической и психиатрической литературе используется множество понятий, что приводит к тому, что разные авторы обозначают одно и то же явление в разных терминах и под одной и той же концепцией часто подразумеваются разные значения [7].

Рассматривая процессы психической травматизации в рамках понятия «стресс», психологи и психиатры используют биологическую концепцию стресса, которая была предложена Г. Селье в середине XX века. По его мнению, стресс является неспецифическим ответом организма на любые предъявленные ему требования окружающей среды. Каждое требование в определённом смысле своеобразно и специфично. Сущность стресса заключается в ответе на неспецифическое требование, предъявляемое воздействием как таковым [12]. В свою очередь, современники Г. Селье – психологи Р. Лазарус и С. Фолкман определяют стресс как реакцию человека на требования, которые он воспринимает как обременительные или превосходящие его личные способности. Таким образом, в современной психологии трудно найти точное определение психологического стресса. Большинство исследований ставят знак равенства между стрессом и психической травмой [8].

Современный психиатр В. М. Кровяков разделяет патогенные факторы среды на психические травмы и психогении. Автор понимает под психической травмой острые, внезапные, травматические воздействия с тяжёлыми последствиями (смерть или уход родителя, развод родителей, изнасилование, инцест). Длительное систематическое травмирующее психогенное влияние, состоящее из серии мощных повседневных действий в виде унижения, угроз, психического давления, ко-

которые важны для конкретного человека и вызывают хронические расстройства, в исследованиях В. М. Кровякова определяются термином «психогения». В качестве психогений автор рассматривает страх ребёнка за жизнь родителей и его собственную жизнь, ограничение контактов со сверстниками, требования безупречного поведения, систематические наказания за проступки, конфликтные отношения между родителями, серьёзную болезнь в родительском доме, пьянство родителя, безответную любовь, разрушение жизненных планов [5].

Обращаясь к медицинскому аспекту изучения психической травмы, следует отметить, что современные работы в области психиатрии показывают: опасные для жизни травматические события могут не только вызывать психологические проблемы и трудности, но и провоцируют развитие клинически оформленных психических расстройств. В DSM-5 диагностическими критериями ПТСР (309.81 (F43.10)) является воздействие действительной или угрожавшей смерти, серьёзной физической травмы или сексуального насилия одним или несколькими способами, включая непосредственный опыт психотравмирующего события; личное свидетельство событий, которые происходили с другими; информирование о том, что травматические события случились с близким членом семьи или близким другом; события должны быть насильственными или связанными с несчастным случаем. Распространена травма свидетеля, которая возникает в результате опыта контактирования с останками людей или наблюдений за деталями жестокого обращения с окружающими [14, 17].

Немецкие психологи Готтфрид Фишер и Питер Ридессер определяют травму как переживание несоответствия между угрожающими обстоятельствами и индивидуальными возможностями справиться с ними. Возникающие при этом чувства беспомощности и незащищённости становятся источником краха представлений о себе и мире [18].

Ряд исследователей рассматривают психотравму как незавершённое действие. Например, Питер Левин предлагает ин-

терпретировать психическую травму как незавершённую защитную реакцию, которая имеет инстинктивную основу в виде реакций бегства или борьбы и которая проявляется на уровне телесного реагирования. Травматическое оцепенение нуждается в завершении незавершённых соматических реакций, вызванных стрессом [6].

Обобщая данные различных подходов, можно определить психотравму как жизненно важное для индивида событие, затрагивающее значимые аспекты его существования, вызывающее глубокие психологические переживания, что может привести к нарушениям адаптации и стрессовым расстройствам.

Почти все исследователи обращаются к рассмотрению причин и последствий психотравмы. Конкретные психологические психотравмы могут быть сведены к известной классификации факторов расстройства, предложенной классиком американской психологии С. Розенцвейгом. Это такие универсальные психотравматические факторы, описанные советским учёным Н. Д. Левитовым [9]:

1. Лишения: внешние материальные, социальные; внутренние, связанные с психологическим самоограничением, комплексами неполноценности.
2. Потери внешних объектов или внутренних ресурсов.
3. Конфликты, которые также могут быть внешними и внутренними.

М. Я. Тадевосян и С. Г. Сукиасян полагают, что общие закономерности возникновения и развития посттравматических расстройств не зависят от того, какие специфические травматические события вызвали психологические, психосоматические и психопатологические расстройства. Согласно М. Я. Тадевосяну и С. Г. Сукиасяну, для возникновения и развития посттравматических расстройств у пациента события должны носить экстремальный характер, выходить за рамки обычного человеческого опыта и вызывать сильный страх за жизнь, ужас и чувство беспомощности [13].

Психотравма может привести и к возникновению психосоматических заболеваний, и к более глубоким болезненным последствиям в виде депрессии, тревожных расстройств, суицидальных попыток, однако далеко не каждая психотравма приводит к формированию посттравматического расстройства. Поэтому исследователи обращают внимание на тип психотравмы, так как она сама может быть предиктором развития посттравматического стресса. Изучение частоты психотравм и развития постстрессовых расстройств после них на репрезентативной выборке позволило установить, что наибольший психотравматический эффект имеют такие ситуации, как сексуальное насилие, участие в военных действиях, жестокое обращение и пренебрежение в детстве [13]. Наиболее частой причиной возникновения ПТСР среди населения (31 %) становится внезапная или неожиданная смерть близкого человека из-за высокой распространённости этого типа травматического события (60 %) [15]. Данные выводы дополняют исследования голландских специалистов, согласно которым наиболее распространёнными травмирующими событиями не только в Нидерландах, но и в других странах мира являются автомобильные аварии и неожиданная смерть близкого человека [23].

Результаты самого большого эпидемиологического исследования ПТСР, опубликованного в настоящее время, в котором приняли участие 68 894 человека из 24 стран, представляют крупный вклад в признание общественного здравоохранения посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) по оценке Мировых исследований психического здоровья (World Mental Health Surveys). Авторы этого исследования, выполненного в условиях домашнего интервью «лицом к лицу», Кесслер и его коллеги, выявили, что более 75 % опрошенных испытывали несколько типов травмирующих событий, в среднем около пяти (4,6). Они подтвердили предшествующее воздействие психотравмы как фактор риска для последующего воздействия [20].

Луиза Реддеманн [22] разработала подход, основанный на различении травм в зависимости от того, является ли травма единичной или комплексной. В первом случае единичной травмы важно провести работу по осознанию человеком причин и механизмов травмы. Во втором случае, когда психолог наблюдает длительно протекающий процесс повторяющихся травм, акцент делается на пополнении всех психофизических ресурсов, которые хроническая травма истощила.

Последствия психотравмы могут быть условно разделены на три основные группы, перекрывающие друг друга: психопатологические (клинические), психологические и социальные. Интенсивность травмы (стрессового воздействия) стирает индивидуальные и личные характеристики жертв и способствует развитию посттравматических расстройств, которые могут развиваться в экстремальных ситуациях почти у каждого человека. Опыт людей, переживших стихийные бедствия, катастрофы, войны, не проходит бесследно и оставляет определённый след в психике и жизни пациентов. Понимание этого пути облегчается анализом пред- и посттравматических ситуаций. Он свидетельствует о том, что через некоторое время после пережитой опасной для жизни ситуации развиваются различные невротические и психопатические стигмы, связанные с ней этиологически и феноменологически [16].

Психотравмы также имеют серьёзные социальные последствия – в виде, например, насилия. Показательно, что неразрешённая травма характеризуется тенденцией возобновляться. В традиционном медицинском подходе травма понимается как биологическое заболевание, которое сопровождается нарушениями мозговой деятельности, которые не могут быть устранены. Согласно данному подходу лечение носит преимущественно симптоматический характер и сводится к использованию фармакологических препаратов, предоставлению социальной поддержки и обучению стратегиям совладающего поведения. Отсюда ясно, что этот подход недостаточно эффективен [11].

Всю совокупность психологических изменений, возникающих после травмирующего события, В. А. Кожевникова обозначает понятием «постстрессового патопсихологического симптомокомплекса». Оно представляет собой появление и усиление таких черт, как подозрительность, ригидность и своеобразие поведенческих и эмоциональных реакций, значительная диссоциация ценностно-смысловой сферы, стереотипность и неадекватность механизмов психологических защит и совладающих стратегий, ограниченность микросоциальных связей, социальной поддержки и формирование избегающего поведения [3]. Другие авторы дополняют посттравматический симптомокомплекс рядом иных симптомов, таких как сильное чувство ненависти, агрессии и даже мести, относящиеся к тем людям, которые несут ответственность за травматические события.

Наблюдения за детьми людей, переживших такие психотравмирующие события, как помещение в концентрационный лагерь, привело психологов к убеждению, что психическая травма может быть передана через механизмы межпоколенных связей с потомками. Примером могут служить исследования Р. Егуда с соавторами, которые показывают, что посттравматическое стрессовое расстройство может развиваться у детей в ответ на слушание о родительской травме, особенно если эта информация вызывает у ребёнка эмоции страха, беспомощности и ужаса. В. Опден Вальде утверждает, что травмированные родители могут напрямую стимулировать дальнейшее существование травмы у своих детей. Некоторые из исследованных детей показали признаки оживления симптомов, которые содержали травматический опыт их родителей [4, 13]. Во всех случаях эти симптомы включали кошмары и «флешбэки» (внезапное непроизвольное воспроизведение травматической ситуации). У этих детей наблюдалась клиническая картина посттравматического расстройства, хотя непосредственно военный опыт они не проживали. Результатом предшествующей родительской

травмы является повышенная уязвимость при столкновении с травматическими переживаниями у потомства.

По мнению Франца Рупперта, травмы потери приводят к «замороженности» чувств между членами семьи и во втором и третьем поколениях. В этих условиях основной тактикой работы психотерапевта является выведение на уровень сознания процесса незавершённого горевания по умершему [11].

Работы современных исследователей, посвящённые травмам, полученным в раннем детстве, основываются на теории привязанности Дж. Боулби [1]. На сегодняшний день насчитываются десятки работ, посвящённых травмам, полученным в младенчестве. Согласно концепции Р. Янофф-Бульман [19], базисные убеждения о доброжелательности или враждебности мира, его справедливости, а также о собственном «Я», сформированные в первые годы жизни человека, изменяются из-за травматического события.

Опираясь на данную концепцию, отечественный психолог М. А. Падун обнаружила, что высокая интенсивность посттравматических стрессовых реакций у инвалидов, переживших психотравму, связана с негативными базисными убеждениями человека. Психотравма, оказывающая негативное воздействие на когнитивные и эмоциональные сферы человека, вызывает увеличение уровня тревоги, появление депрессивных состояний, снижение внимания и кратковременной памяти. Это негативное влияние возрастает при наличии физической травмы и органических поражений, но более выражена эта тенденция у лиц с физическими травмами. У лиц, подвергшихся только психической травматизации, с тяжёлыми посттравматическими стрессовыми реакциями, наблюдаются негативные убеждения об окружающем мире и о себе. Однако при этом базисное убеждение о доброжелательности окружающего мира может не пострадать [9].

Все эти исследования объединяет бесспорность того факта, что развитие посттравматических реакций и расстройств вызвано не только наличием травматического события, но

и рядом пред- и посттравматических факторов [13].

Таким образом, в работах современных психологов и психиатров нет чёткого разграничения терминов и понятий. Авторы описывают процессы, происходящие в психике своих пациентов, анализируют их механизмы, дают их интерпретацию, приводят примеры из их практики и дают им объяснение – всё это большое количество научных материалов, безусловно, важно для понимания сущности психотравматизма. Вместе с тем отсутствие единой теории и общей терминологии вносит информационный хаос в развитие научной мысли. Разнообразие научных школ и концепций благотворно влияет на прогресс науки, обогащая её новыми теориями, но следует отметить, что новые теории должны иметь концепцию, интерпретирующую явления и процессы, полагаясь не на условные противоречивые и фрагментарные научные основы, а на чётко определённый, упорядоченный и единый понятийный аппарат.

Литература:

1. Боулби Д. Привязанность / Общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003 (ОАО «Можайский полигр. комб.»). 447 с.
2. Бундало Н. Л., Короленко Ц. П. Диссоциативные нарушения и психологические защиты при хроническом посттравматическом стрессовом расстройстве различной степени тяжести // Биомедицинский журнал. 2008. № 9. С. 73–89.
3. Кожевнікова В. А. Особливості особистості та поведінкові зміни у осіб, що пережили екстремальні події: дис. ... канд. психол. наук: АМН України. Харьков, 2006. 186 с.
4. Костромина С. Н., Защиринская О. В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. № 1.
5. Кровяков В. М. Психотравматология: монография. М.: Наука, 2005. 315 с.

6. Левин П., Фредерик Э. Пробуждение тигра — исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания / Пер. с англ. В. В. Адаменко, К. С. Мазур. М.: АСТ, 2007. 118 с. (Levin P. A. Waking the Tiger-Healing Trauma. The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences / Peter A. Levin with Ann Frederick. Berkeley, California: North Atlantic Books, 1997. 193 p.)

7. Менделевич В. Д., Соловьёва С. Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: Городец, 2016. 600 с.

8. Михеева А. В. Психическая травма в определениях и понятиях современных учёных // Вестник РУДН. Сер. «Вопросы образования: языки и специальность». 2009. № 2. С. 142–147.

9. Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. М.: Институт психологии РАН, 2012. 208 с.

10. Петрова Е. А. Феномен психотравмы: теоретический аспект // Вестн. Новгородского гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. 2013. Т. 2, № 74. С. 89–91.

11. Рупперт Ф. Психологическая травма // Вопросы ментальной медицины и экологии. 2012. Т. 18, № 4. С. 81–92.

12. Селье Г. Стресс без дистресса / Пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хоролы. М.: Прогресс, 2005. 123 с.

13. Тадевосян М. Я., Сукиасян С. Г. Психическая травма, её последствия и предрасполагающие факторы // Журнал неврологии и психиатрии. 2011. Т. 111, № 11. С. 95–100.

14. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. М.: Институт психологии РАН, 2009. 304 с.

15. Точиллов В. А. Международная классификация психических расстройств: современное состояние вопроса // Психиатрия. 2009. Т. 1, № 37. С. 7–17.

16. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред. Э. Фoa и др. М.: Когито-Центр, 2005. 467 с.

17. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.: American Psychiatric Association. Arlington, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=JivBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&dq=American+Psychiatric+Association:+Diagnostic+and+Statistical+Manual+of+Mental+Disorders+2013+5th+ed+Arlington+American+Psychiatric+Association+&ots=ceVN_-

lIsb&sig=Ch3s9KNjL4oufLUFHX9MY7D9qYw&redir_esc=y#v=onepage&q=PTSD&f=false (дата обращения: 05.03.2020).

18. Fischer G., Riedesser P. Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Reinhardt, 1998. 194 p.

19. Janoff-Bulman R. Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15. P. 30–34.

20. Kessler R. C. et al. Interdisciplinary approaches to understand traumatic stress as a public health problem. Paul Frewen, Christian Schmahl & Miranda Olf. To cite this article: Paul Frewen, Christian Schmahl & Miranda Olf. Interdisciplinary approaches to understand traumatic stress as a public health problem // *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. № 8: supl. 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2018.1441582> (дата обращения: 10.09.2019).

21. Kessler R. C. et al. Trauma and PTSD in the WHO world mental health surveys // *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. № 8 (1). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2017.1353383> (дата обращения: 10.09.2019).

22. Reddemann L. Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie: PITT- Das Manual, Klett-Cotta, 2017. 280 p.

23. Vermetten E., Olf M. To cite this article: Eric Vermetten & Miranda Olf (2013) Psychotraumatology in the Netherlands // *European Journal of Psychotraumatology*. 2013. № 4:1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/ejpt.v4i0.20873%40zept20.2013.4.issue-s1> (дата обращения: 10.09.2019).

Сведения об авторах:

Защиринская Оксана Владимировна, доктор психологических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: zaoks@mail.ru

Куус Яна Владимировна, психолог, Санкт-Петербургский благотворительный фонд для инвалидов имени Марка Тайманова, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: yana-kuus2008@yandex.ru

MODERN REPRESENTATION OF PSYCHOTRAUMA

Zashchirinskaia O. V. , Kuus Y. V.

Abstract: The review article is devoted to the relevant problem of modern psychology – psychological trauma. Theoretical foundations and modern concepts in the field of psychotraumatology are presented. Many questions related to the specifics of the course and consequences of psychotrauma are stated. Data on the relationship between psychotrauma and psychophysical health of a person, including transgenerational aspect and the specifics of parent-child relationships, are presented. It also describes modern approaches to reduce and eliminate psychotrauma consequences such as adjustment disorder and post-traumatic stress disorders. The article pays attention not only on psychopathological but also on social display of post-traumatic stress.

Key words: psychological trauma, traumatic stress, psychotrauma factors, post-traumatic stress disorder, adjustment disorder.

Data about the authors:

Zashchirinskaia Oksana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences (Ph.D), Associate Professor, Psychology Faculty, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: zaoks@mail.ru

Kuus Yana Vladimirovna, psychologist, Mark Taimanov Saint Petersburg Charity Fund for Handicapped Persons, Saint Petersburg, Russia. E-mail: yana-kuus2008@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ И ДРУГИМ У ЧЕЛОВЕКА С ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ

Защиринская О. В., Тамбовцева Ю. В.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования особенностей отношения к себе и другим у человека с опытом психической травмы. На основе теоретического обзора рассматриваются система отношений как ключевая характеристика личности, отношения к себе и к другим как движущей силы поведения и чувств; раскрываются последствия особенности переживания психотравмирующей ситуации на жизнедеятельность человека. Эмпирическое исследование проведено на лицах с невротическими расстройствами (экспериментальная группа) и здоровых людях (контрольная группа). По результатам психодиагностики выявлены статистически достоверные различия между степенью психотравматизации и особенностями отношения к себе и окружающим. Тяжёлые последствия кумулятивных психотравм обуславливают проявления недостаточной заботы о себе, негативные чувства, в том числе изоляции и отчуждённости, сложности с доверием, виктимность и ревиктимность со стороны других людей.

Ключевые слова: психическая травма, опыт психотравматизации, отношение к себе, межличностные отношения, тяжесть психической травматизации.

Психология отношений – важнейший раздел теоретической психологии и практическая проблема психологического сопровождения человека по построению гармоничных конструктивных отношений. Данная область раскрывает суть бытия человека в мире и его индивидуальный мир, т. к. система отношений строится на трех основных когнитивных концептах: отношение к миру, другим людям и самому

себе. При этом понятие «отношение» является одной из ключевых характеристик личности. Под ним понимается связь человека с каким-либо аспектом мира: предметом, событием, другим человеком или самим собой. Отношение выступает движущей силой, определяющей степень интереса, степень выраженности эмоций и общую активность человека, как физическую, так и психологическую [5].

Личность характеризуется многообразием выстраиваемых отношений, где центральными являются отношения с другими людьми. Развитие личности как социального человека происходит благодаря её отношениям с другими людьми. С самого рождения ребёнок вступает в отношения с другими: с матерью, с близкими, со сверстниками, с педагогами в разнообразных деятельности и в общении. Через отношения с другими происходит социализация человека, он занимает определённое место в обществе. Для развивающейся психики ребёнка отношения с другими, их качество и глубина выполняют ведущую роль. Через отношения с другими ребёнок устанавливает отношение с самим собой. Так формируется Я-концепция, включающая восприятие себя, самооценку, чувства по отношению к себе.

Для взрослого человека, по теории отношений, ключевой характеристикой личности является отношение к себе как к важному компоненту самосознания и саморегуляции. Отношение к себе – наиболее позднее и зависимое от остальных отношений, особенно от отношений человека с другими, завершает становление системы отношений личности и обеспечивает её целостность.

У каждого человека своя уникальная система отношений, которая характеризует его индивидуальность и отражает его психологические проблемы. В практике оказания психологической помощи психолог диагностирует и корректирует нарушенную систему отношений личности, прежде всего особенности отношения с самим собой и с другими людьми.

Сложные жизненные обстоятельства изменяют систему от-

ношений личности, делая её неспособной конструктивно выстраивать гармоничные отношения с собой и с другими людьми в силу нарушения эмоциональной, оценочной и поведенческой составляющих. Нарушается гармоничность, цельность личности, волевая, коммуникативная и мотивационная сферы.

Чем в более раннем возрасте ребёнок получает психическую травму, тем более глубокие слои отношений оказываются деформированными у него во взрослом возрасте. Так, например, З. Фрейд полагал, что ребёнок, переживающий насилие со стороны родителя, должен амнезировать насилие, в связи с тем, что он зависим от опекуна. Р. Фейрбейрн говорил об особой значимости травматических отношений, изменяющих переживания ребенка, заставляющих чувствовать себя нелюбимым. По его мнению, ребенок отказывается от отношений с матерью и уходит во внутренний мир [4].

Психическую травму можно определить как глубоко индивидуальную реакцию на трагическое или чрезвычайно значимое для личности событие, вызывающее чрезмерное психическое напряжение и последующие негативные переживания, которые не могут быть преодолены самостоятельно и вызывают устойчивые изменения состояния и поведения. Людям, пережившим горестное и трагичное событие, сложно вернуться к прежней налаженной жизни и выстраивать гармоничные отношения. Они опасаются непонимания и повторения пережитого. Человек испытывает тяжёлые переживания угрожающего характера, включающие безотчётную тревогу, страх и беспомощность, которые аккумулируются в теле. Люди с психической травмой смотрят на мир через осколки представлений о себе и болезненные отношения с миром и другими людьми [2, 3, 6].

В результате переживания психотравмирующей ситуации меняется жизнедеятельность человека в сферах здоровья, социальных отношений, производственной деятельности и семье; утрачивается ощущение психологической безопасно-

сти [1]. Развиваются различные заболевания, психосоматические расстройства и психические нарушения, такие как невроз, тревоги, депрессия, повторяющиеся сны о пережитом событии. Активизируются попытки избежать действий, мест или людей, которые вызывают воспоминания о травме. Проявляется выраженное снижение интереса к ранее значимым видам деятельности или к участию в них, чувство отрешённости или отчуждённости от окружающих; ухудшаются семейные отношения. Снижается профессиональная активность, которая может привести к потере работы. Таким образом, перестраивается вся система отношений человека с миром, с другими людьми и самим собой.

Цель исследования – изучение особенностей отношений к себе и к другим у человека с опытом психической травмы. Данная цель является подцелью более широкого исследования, направленного на изучение особенностей межличностных отношений психотравмированных людей.

Выборку исследования составили 67 человек, из которых 15 пациентов Санкт-Петербургского ГБУЗ «Городская психиатрическая больница № 7 имени академика И. П. Павлова» (экспериментальная группа) с невротическими расстройствами, входящими в группу F40–48 (по МКБ-10), и 52 здоровых человека (контрольная группа). Среди изученных групп преобладали женщины молодого возраста. Сравнимые группы сопоставимы по половозрастным характеристикам. Однако экспериментальная группа имела большее по численности количество холостых и разведённых людей по сравнению с контрольной группой, что подтверждает математическая обработка ($\chi^2 = 5,54$, $p < 0,05 < p < 0,1$ ($p = 0,063$), что уже свидетельствует о нарушении отношений с другими у лиц с невротическими расстройствами (рис. 1).

Методы исследования

Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование с использованием психодиагности-

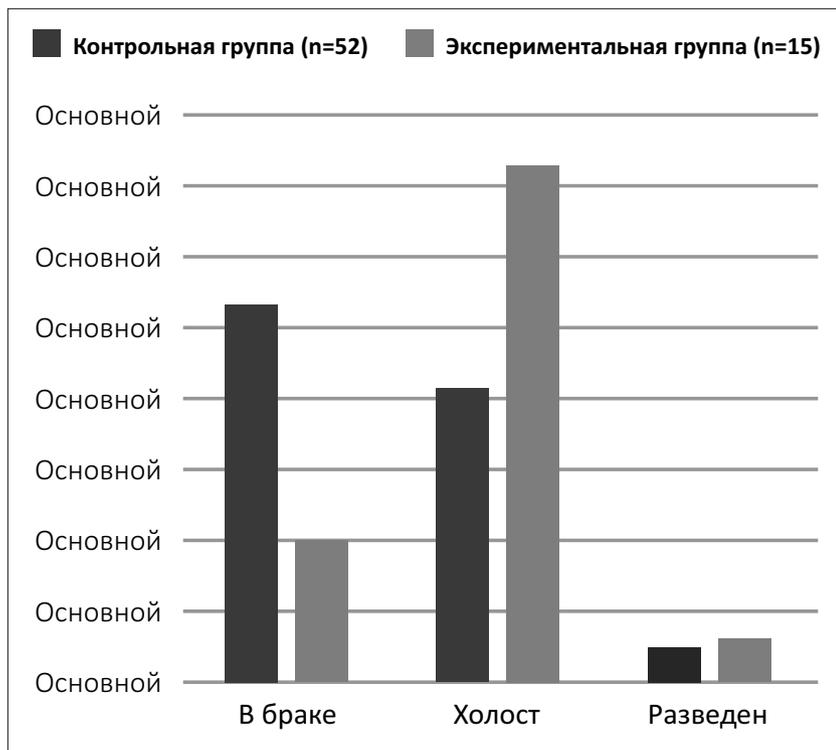


Рис. 1. Семейное положение обследуемых из двух групп

ческого метода. Для оценки степени психотравматизации применялась методика А. Н. Калининой «Диагностики тяжести психической травматизации». Для оценки особенностей отношений к себе и к другим у человека с опытом психической травмы применялась новая методика зарубежных авторов Ван Дер Колк и др. – «Интервью по комплексному посттравматическому стрессовому расстройству (ИК-РТБС)» [2].

Результаты и обсуждение

Методика А. Н. Калининой «Диагностики тяжести психической травматизации» позволяет оценить четыре степени психического вреда: лёгкая, умеренная, тяжёлая и особо тяжёлая. Лёгкая степень психического вреда характеризуется кратковременным состоянием неболезненного уровня, незначитель-

ными изменениями психической деятельности под влиянием травматической ситуации. Умеренная степень характеризуется наличием ослабленного, но пока не патологического состояния и длительностью негативного переживания или изменений до полугода. Тяжёлая степень психического неблагополучия от перенесённой травмы связана со значительными изменениями, но обратимыми психическими состояниями, переходящими в пограничные, длительностью более половины года. Тяжёлая степень может переживаться как личностный кризис. К особо тяжёлой психической травматизации относятся выраженные психические нарушения, хронические и необратимые изменения психической деятельности.

В эмпирическом исследовании выявлены статистически значимые различия в тяжести психической травмы у двух групп: контрольной и экспериментальной ($p < 0,01$). Степень травматизации в группе здоровых людей свидетельствует о лёгкой степени психического неблагополучия (рис. 2). В группе пациентов с невротическими расстройствами оценка тяжести психической травмы выше и находится в зоне умеренных и тяжёлых значений. Пациенты переживают как непатологиче-

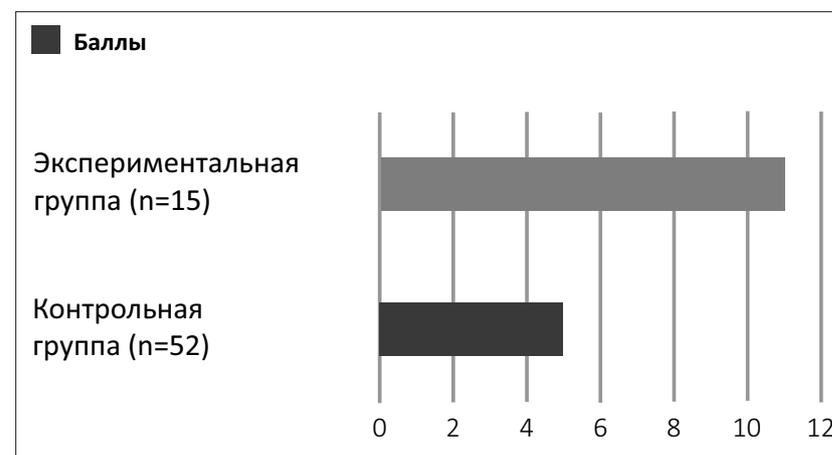


Рис. 2. Степень психотравматизации обследованных двух групп (в баллах)

ское состояние, так и пограничные обратимые. Лиц с особой тяжестью психической травматизации выявлено не было.

Интервью по комплексному посттравматическому стрессовому расстройству (ИК-ПТБС) позволяет оценить изменения отношения к себе и к другим людям: недостаточную заботу о себе, чувства унижения, вины, стыда, чувство изоляции и оторванности от окружающей среды, неспособность доверять, виктимизацию и ревиктимизацию других людей. Между группами здоровых людей и пациентов с невротическими расстройствами обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости по показателям «Нарушение самовосприятия» и «Нарушение по отношению к другим людям» ($p < 0,01$). Это свидетельствует о следующих особенностях отношения к себе и к другим у человека с психической травмой. В отношении к себе выявлены недостаточная забота о себе, чувства уничтоженности, вины, стыда, изоляции и оторванности от окружающего мира. В отношениях с другими людьми они испытывают сложности с доверием, им чаще свойственно виктимное поведение, а также намеренное причинение вреда другим людям.

Выводы

При помощи методик, направленных на определение травматической симптоматики, удалось обнаружить статистически достоверную разницу между экспериментальной и контрольной группами. Люди с высокой степенью травматизации имеют нарушения в системе отношений. Нарушаются отношение к себе и отношение к другим, а именно недостаточная забота о себе, негативные чувства изоляции и оторванности, сложности с доверием, виктимность и ревиктимность других людей.

Травмирующие события ведут к разрушению базовых представлений о мире и о себе, нарушают систему отношений человека, ведут к широкому спектру проблем функционирования человека в разных областях жизнедеятельности. При оказании психологической помощи в контексте психологии отношений следует диагностировать и корректи-

ровать жизненные отношения, сыгравшие патогенную роль, лишившие личность способности адекватно перерабатывать информацию и вызвавшие перенапряжение нервной системы, негативно повлиявшее на изменение отношения личности к себе и другим.

Данное исследование обладает теоретической и практической значимостью. Представлено влияние психической травмы на отношение человека к себе и к другим. Полученные данные могут быть использованы в практике психологического сопровождения лиц с психической травмой, а именно в начальной психодиагностической работе при оценке степени психотравматизации у взрослых людей и для определения мишеней психотерапевтической работы.

Литература:

1. Брель Е. Ю., Стоянова И. Я. Современные контексты психологической безопасности в медицинской психологии // Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире. Томск, 2017. С. 231–257.
2. Заширинская О. В., Кирилова В. Д. Феномены психотравматизации школьников и профилактика психического здоровья // Интернет и цифровое пространство: постматериальные ценности молодежи: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 340–342.
3. Кадыров Р. В., Ковалев И. А., Ильина И. С. Психическая травма раннего возраста и психологические характеристики личности наркозависимых [Электронный ресурс] // Тихоокеанский медицинский журнал. № 4 (66). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-travma-rannego-vozrasta-i-psihologicheskie-harakteristiki-lichnosti-narkozavisimyh> (дата обращения: 19.04.2019).
4. Кровяков В. М. Психотравматология. Психическая травма, психогении в этиопатогенетических механизмах развития психических расстройств: монография. М.: Наука, 2005. 290 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений. Воронеж: МОДЕК, 2011. 400 с.

6. Фогт Р. Психотравма: теория и практика. Соматическая психо-аналитическая психологическая интерактивная модель в версии № 20 для комплексных психических травм (SPIM-20-КТ) / Пер. с нем.: Иван Швецов; под. науч. ред. О. В. Защириной. СПб.: ЛЕМА, 2013. 220 с.

Сведения об авторах:

Защириная Оксана Владимировна, доктор психологических наук, доцент. Кафедра педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: zaoks@mail.ru

Тамбовцева Юлия Вячеславовна, слушатель программы профессиональной переподготовки «Клиническая психология», Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: goodwind@mail.ru

PECULIARITIES OF ATTITUDE TO ONESELF AND OTHERS OF A PERSON WITH A PSYCHIC TRAUMA

Zashchirinskaia O. V., Tambovtseva Y. V.

Abstract: The results of a research of peculiarities of attitude to himself and others of a person with the experience of a psychic trauma are presented in this article. On the basis of a theoretical review the system of attitude to oneself and others is considered as a key characteristic of a personality type, attitude to oneself and others as the driving force of behavior and feelings, the consequences of the peculiarities of experiencing a psycho-traumatic situation on human life are revealed. The empirical studies were conducted on individuals with neurotic disorders (experimental group) and healthy people (control group). According to the diagnostic results the statistically significant differences between the degree of trauma and the peculiarities of the attitude towards oneself and others have been revealed. The severe consequences of cumulative

psycho-trauma cause manifestations of inadequate self-care, negative feelings, including mental isolation and estrangement, difficulties with trust, victimization and revictimability by other people.

Keywords: psycho trauma, psycho traumatization experience, attitude to oneself, interpersonal relationships, severity of mental traum.

Data about the authors:

Zashchirinskaia Oksana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences (Ph.D), Associate Professor, Psychology Faculty, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: zaoks@mail.ru

Tambovtseva Julia Vyazcheslavovna, Trainee of Clinical Psychology professional retraining program, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: goodwind@mail.ru

ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОТРАВМАТИЗАЦИИ РЕБЁНКА

Защиринская О. В., Чернякова Т. А.

Аннотация: Обзорная статья посвящена одной из актуальных проблем психологической мысли – теории привязанности. Представлены основные этапы истории изучения отношений ребёнка и матери в раннем возрасте. При рассмотрении описаний и классификации типов привязанности освещаются многочисленные аспекты, связанные с механизмом их возникновения, причинами и последствиями. Приводятся данные о связи между типом привязанности и психическим и физическим состоянием детей, а также о влиянии психотравмирующих событий в раннем детстве на их развитие. Уделяется внимание исследованиям раннего травматического процесса не только в области психологии и психиатрии, но и в области нейропсихологии. Представлены современные исследования нарушений привязанности, направленные на профилактику и устранение психопатологических последствий.

Ключевые слова: теория привязанности, типы привязанности, паттерны привязанности, психическая депривация, психическая травма, ранний психотравматический опыт.

Проблема психотравматизации, несмотря на большое количество исследований, посвящённых психической травме, остаётся сложной. Различие подходов и терминов затрудняет создание единой системы знаний, несмотря на актуальность психотравматологии как детей, так и взрослых в сфере практической работы психологов и психиатров. Для описания психотравматических процессов в психологической и психиатрической литературе используется множество терминов. Авторы называют одно и то же явление по-разному, а под одним и тем же понятием часто подразумеваются различные

значения. Травмы раннего детства получили наибольшее освещение благодаря развитию теории привязанности.

Теория привязанности, которая развивается усилиями специалистов разных школ – медицинской, когнитивной, поведенческой, педагогической психологии и других, – возникла на основе психоаналитических представлений о детстве человека. Психоаналитические понятия, которые легли в основу теории привязанности, – сензитивные периоды первых лет жизни, объектные отношения, защита, травма, переживания страха разлуки и печали – были мало представлены в других психологических дисциплинах. В психоаналитической теории Фрейда введено понятие «патоморфизм взрослых» (Adulto-Patho-Morphism). Термин «патоморфизм взрослых» используется для обозначения того, что симптомы болезни воспринимаются и интерпретируются как регрессия на стадии раннего детского развития. Первоначально реальные события детства пациента: сексуальное и физическое насилие со стороны взрослых, в том числе родителей, расценивались как основной травматический опыт для детской психики [12, 13]. Однако впоследствии главенствующее значение было отдано не самому событию, а способам и результатам непосредственной переработки травмы, полученной психикой ребёнка. Под этим подразумевалось, что некорректная переработка полученного травматического опыта оказывала большее влияние на развитие патологических процессов во взрослом возрасте, чем реально произошедшее в детстве событие [16, 33].

Размышляя над причинами психопатологий, швейцарский психиатр Адольф Майер создал теорию влияния раннего психотравматического опыта, которая базируется на теории развития Дарвина. В ней он доказывает, что возникновение и развитие психических заболеваний является результатом неудачной попытки пациента адаптироваться и переработать негативные психосоциальные воздействия в детстве. При этом различия в способности индивида адаптироваться к дальнейшим негативным внешним воздействиям зависят от того,

какой ранний детский опыт был получен ребёнком в детско-родительской семье и в других значимых для него отношениях [28]. Уильям Блатц также создал «теорию безопасности», ставящую под сомнение психоаналитическую единственность развития привязанности, и впервые ввёл в качестве необходимого условия развития привязанности этологическое обоснование. Согласно этой теории любое существо для своего эмоционального и психического развития прежде всего должно сформировать первичное доверие к эмоционально значимому объекту. Именно эти положения впоследствии вошли в теорию привязанности Дж. Боулби [6].

Английский невролог и психиатр Дж. Боулби, автор теории привязанности, вместе с Джеймсом Робертсоном и коллегами провёл систематическое исследование, посвящённое влиянию разлуки ребёнка с матерью в раннем детстве на развитие его личности. Данному решению поспособствовал отчёт о состоянии психического здоровья бездомных детей, который он составил по заказу Всемирной организации здравоохранения в 1950 г. Несмотря на то, что Боулби опирался на психоанализ, его метод был прямо противоположен психоаналитическому. По его собственному признанию, психоанализ имел наиболее разработанную теорию в области психопатологии и детско-родительских отношений. Фрейд и его последователи начинали исследования с текущей проблемы достаточно взрослого человека и, далее двигаясь назад, изучали воспоминания ситуаций в детстве, используя метод онтогенеза для реконструкции всех стадий развития. Боулби в противоположность психоаналитическому методу начал с непосредственного изучения детей, задавшись целью описать определённые типы (паттерны) реагирования детей в раннем детстве, и, начиная с момента их выявления, двигался вперёд, наблюдая эти паттерны в более поздние периоды развития человека. Данное кардинальное изменение в подходе к проблеме предполагало, что в качестве первого объекта наблюдения Боулби взял не синдром, а событие или переживание, которые могли

бы стать потенциально нарушающими развитие личности [3].

Боулби в своём докладе «О природе привязанности ребёнка к матери» впервые представил свои принципиальные тезисы будущей теории привязанности, утверждая, что существует биологически заложенная система привязанности. Она отвечает за развитие сильной эмоциональной связи между матерью и ребёнком. В большей степени эта теория была подвергнута критике из-за своего отступления от психоаналитической метатеории, в соответствии с которой в первую очередь оральное удовлетворение от кормления материнской грудью отвечает за формирование привязанности между матерью и ребёнком. Согласно концепции Дж. Боулби, в восприятии ребёнком значимых взрослых существует определённая иерархия. Основным тезисом Боулби являлось то, что в случае, когда главный значимый взрослый отсутствует или ребёнка с ним разлучают, он испытывает страх, реагирует плачем, горем и т. п. При условии, что ситуация не затрагивает эмоциональную стабильность ребёнка, он может задействовать контакт вторичного лица при невозможности контакта с первичным значимым взрослым. Степень требовательности и настойчивости, с которой ребёнок будет пытаться восстановить и пролонгировать контакт именно с первичным значимым для него лицом, напрямую зависит от критичности ситуации для сохранности ребёнка. В случае если няня, которая ухаживает за ребёнком в течение дня, становится для него более значимой, чем мать, несмотря на то что та кормит грудью, то в ситуации, когда ребёнок будет испытывать чувство страха или недоверия, он будет стремиться возобновить контакт именно с няней [7]. Существует определённая взаимосвязь между системой привязанности и системой исследовательской деятельности ребёнка. Вследствие того, что малыш взрослеет, у него появляется желание самостоятельно исследовать мир. В этот момент система привязанности, которая установилась между ним и первичным значимым взрослым, должна, с одной стороны, стать определённым фактором защиты и безопасности

в пока ещё неизведанном и непонятном мире, а с другой – не мешать ему получать самостоятельный опыт. В том случае, когда ребёнок имеет возможность найти эмоциональную защищённость у значимого взрослого, система привязанности приходит в равновесие и позволяет ему удовлетворить исследовательское любопытство. При наличии в арсенале ребёнка опыта отвержения подобная инициатива уже будет им подавлена. Вместе с тем гиперопека ребёнка приводит к тому, что мать хотя и устанавливает тесные эмоциональные связи, тем не менее не обеспечивает удовлетворение потребностей в саморазвитии и самореализации ребёнка [7].

Практически одновременно с Джоном Боулби проблемой привязанности занимался американский психолог Гарри Харлоу. В результате его экспериментов на детёнышах макак-резусов было установлено, что в формировании привязанности важную роль играет не только удовлетворение физических потребностей детёныша в еде, но и тактильные ощущения. В своих опытах Харлоу содержал новорождённых обезьян *Macacus rhesus* в индивидуальных клетках с доступом к двум макетам матери, из которых у одной было «тело» из проволочной сетки, тогда как у другой сетка была затянута мохнатой материей. Оказалось, что обезьянки значительно чаще держались за матерчатую «мать», тёрлись о неё, ласкались к ней больше, чем к проволочной «матери», причём даже тогда, когда их кормили через соску, помещённую на проволочной матери [3].

Создание процедуры (стандартизированной диагностической методики «Незнакомая ситуация»), критериев для оценки и классификации типов привязанности принадлежит М. Эйнсворт. На основе её исследования были выделены следующие паттерны: надёжная привязанность, ненадёжная привязанность, ненадёжно-амбивалентная привязанность. Группа детей с надёжной привязанностью (*secure*), с типом привязанности «В», демонстрирует поведенческую реакцию привязанности как при первом, так и при втором расставании с матерью. Дети настойчиво ищут возобновления контакта, ино-

гда в течение продолжительного времени. После восстановления контакта они проявляют радость, успокаиваются и довольно скоро возвращаются к самостоятельной игре. Группа детей с ненадёжной привязанностью и избегающим поведением (*avoidant*), с типом привязанности «А», не проявляет активности в поиске матери после её ухода. На сам факт расставания дети реагируют слабым протестом. Они не встают со своего места, не прерывают игры, хотя могут продолжать играть с меньшей заинтересованностью. После возвращения матери они не хотят подходить, на попытки телесного контакта реагируют обиженным отвержением. Группа детей с ненадёжно-амбивалентной привязанностью (*ambivalent*), с типом привязанности «С», переживает очень тяжёлый стресс из-за расставания с матерью. Дети горько плачут, не могут успокоиться. После возвращения матери ей требуется много времени, чтобы помочь ребёнку снова обрести эмоциональную стабильность. Эти дети, с одной стороны, демонстрируют явное желание близости с матерью и телесного контакта, а с другой – проявляют агрессию по отношению к ней: дёргаются, толкают, отворачиваются [5]. Результаты работы М. Эйнсворт, которая выявила связь между чувствительностью матери и типом реагирования ребёнка в первые годы жизни, задали направления для многих учёных, которых интересовало развитие детей, проявляющих разные паттерны привязанности. Наряду с этим при дальнейшем изучении отношений привязанности детей социальных групп риска были обнаружены реакции детей, которые не попадали в классификацию М. Эйнсворт (Main, Weston, 1981). Данные ранее не изученные паттерны получили название «паттерны с ненадёжно-дезорганизованной привязанностью». Позднее группа «паттернов с ненадёжно-дезорганизованной привязанностью» была сформирована и добавлена в классификацию типов привязанности [5]. В группу «паттернов с ненадёжно-дезорганизованной привязанностью» входят дети, которые не продемонстрировали ни один из предыдущих типов поведе-

ния в ходе проведения диагностического исследования. Причём формы дезорганизованного поведения могут демонстрировать и дети, имеющие один из трёх вышеперечисленных типов привязанностей. Дети, имеющие надёжный тип привязанности, в течение коротких периодов времени могут демонстрировать элементы дезорганизованного поведения. Что очевидно из следующего: они могут бежать по направлению к матери при встрече, на полпути остановиться, изменить направление и побежать в другую сторону. Вместе с тем такие дети могут демонстрировать стереотипные модели поведения. Данное поведение объясняется тем, что, несмотря на сформированность системы привязанности, пока на уровне поведенческих реакций эти формы не закреплены как однозначные, направленные стратегии [4, 27].

Мэйн и Хессе ввели понятия «беспомощное поведение» («frightened behavior») и «пугающее поведение» («frightening behavior») и установили корреляцию между неустойчивым поведением со стороны матери – либо излишне беспомощным, либо чересчур хаотичным – и дезорганизацией привязанности со стороны ребёнка [19]. При измерении физиологических показателей в группах с ненадёжной привязанностью и с дезорганизованной моделью привязанности у детей при расставании с матерью выявились повышенные значения стресса по сравнению с показателями у детей группы с надёжной привязанностью. Сверх того, было обнаружено, что паттерн дезорганизации часто наблюдается у детей клинических групп риска, а также у детей, чьи родители приносили в свои отношения с ребёнком непереработанный травматический опыт (например, потери, разлуки, насилие, жестокое обращение, зависимости и злоупотребление) [26]. Около 80 % детей, испытав физическое или моральное насилие, жестокое обращение или пренебрежение со стороны значимых взрослых, демонстрируют формы дезорганизованного поведения. Примером могут быть: противоречивые и стереотипные действия, страх матери и/или другого значимого лица,

деструктивные формы поведения, которые сложно объяснить каким бы то ни было нейробиологическим заболеванием. Для сравнения, в здоровой выборке доношенных детей, имеющих устойчивую привязанность к значимому лицу, формы дезорганизованного поведения демонстрируют лишь 15 % респондентов [11–15, 21, 22]. Существует множество исследований, доказывающих, что дезорганизованные формы поведения наблюдаются у младенцев и детей от 1 до 3 лет после актов жестокого обращения с ними, физического насилия и депривации [10, 11, 23–25]. В своих исследованиях Лайонс-Рут установила связь между травматическим опытом родителей (например, высокие социальные риски, отягчающие обстоятельства жизни, бедность, насилие, жестокое обращение и т. п.) и особенностью взаимоотношений этих родителей с детьми. Родителям, жившим в тяжёлых или сопряжённых с риском условиях, свойственно беспомощное или пугающее, отталкивающее поведение, и их дети чаще демонстрировали паттерны ненадёжно-дезорганизованной привязанности [22].

Исследования Джорджа и Соломона посвящены особенностям заботливого отношения родителей. Полученные ими эмпирические данные свидетельствуют о том, что недостаток или излишнее проявление заботы со стороны матери, пережившей и не переработавшей свой травматический опыт, являются причиной проявления форм дезорганизованного поведения со стороны ребёнка. Иногда мать пыталась скрыть от себя или от других информацию о своей психотравме, например не указав её в «Интервью о привязанностях для взрослых». В ходе интервью о заботливом уходе выяснялось, что у таких матерей очень противоречивые и дезорганизованные репрезентации самих себя и своего собственного взгляда на материнское поведение при уходе за ребёнком и взаимодействии с ним [34]. Дети матерей, которые проявляют искреннюю заботу, но сами пережили травматический опыт сексуального или физического насилия, жестокого обращения, проявляют в большей степени реакции страха и дезорганизации поведения, нежели дети ма-

терей, не имевших этого травматического опыта [34].

Все клинические случаи объединяло то, что для всех расстройств привязанности в младенческом возрасте потребности в активации привязанности (в ситуациях опасности, тревоги, необходимости проявления защиты, заботы о малыше) были не удовлетворены или удовлетворены неадекватно, в недостаточной степени. Во-первых, тяжёлый травматический опыт связан с насилием и жестоким обращением; во-вторых, подобные ситуации встречаются при частых многочисленных расставаниях ребёнка со значимым взрослым, например у детей, выросших в детских домах, имеющих психически нездоровых родителей или родителей, не имеющих возможности нести социальную нагрузку и ответственность и, как следствие, лишённых или ограниченных в своих родительских правах [38].

Совместно с коллегами М. Руттер проводила исследования, насколько меняются поведенческие реакции детей, выросших в детских домах Румынии и впоследствии усыновлённых приёмными родителями, живущими в Канаде и в Великобритании. Результаты показали, что даже годы спустя дети, пережившие тяжёлую форму депривации в младенческом и раннем детском возрасте, сохраняли признаки ярко выраженных реактивных расстройств привязанности в сочетании с симптомами синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). При этом нарушения поведения по своей симптоматике были аналогичны симптомам, характерным для заболеваний аутистического спектра [31]. О'Коннор отмечает, что у 20 % детей в дальнейшем появилась тенденция к нормализации эмоционального состояния, но даже в эмоционально благоприятных условиях у детей сохранилась стабильность патологической симптоматики СДВГ. Степень выраженности симптомов СДВГ напрямую зависела от степени травматичности опыта ранней депривации ребёнка. Исследователи проследили явную взаимосвязь между симптоматикой СДВГ и нарушением привязанности. В проведённом исследо-

вании исключались такие причины, как плохое питание, малый вес при рождении и любые когнитивные дефекты у детей. В целом был сделан вывод, что если в раннем детстве патогенные факторы носят временный характер, то последствия для ребёнка могут быть связаны лишь с проявлением форм дезорганизованного поведения. В случае постоянного накопления в течение нескольких лет патогенного травматического опыта депривации дети демонстрировали стабильные симптомы нарушения привязанности. В таком случае формы дезорганизованного поведения и симптоматика СДВГ имеют вероятность предшествовать патологическому нарушению привязанности. Что способствует социальному отвержению с последующей изоляцией ребёнка в группе, агрессивным формам поведения, целью которых станет уже компенсация эмоциональной депривации. На этом этапе развития коррекция поведения ребёнка будет в большей степени направлена на его контроль, чем на удовлетворение потребности ребёнка в привязанности. Это во многом объясняет, почему поведенческая терапия не является столь успешной при решении подобных проблем. Ввиду этого при приучении ребёнка делать выбор в пользу более социально адаптивных форм поведения не закрывается его базовая потребность – потребность в привязанности и принятии [29].

При вычислении процентного соотношения проявления паттернов привязанности у детей, участвовавших в различных лонгитюдных исследованиях, К. Гроссманн обнаружил, что 50–60 % детей демонстрируют надёжную привязанность, 30–40 % – ненадёжно-избегающую и 10–20 % – ненадёжно-амбивалентную привязанность. Процент демонстрации дезорганизованных форм поведения различается в зависимости от клинической выборки. Вероятность того, что ребёнок будет проявлять формы дезорганизационного поведения вне зависимости от типа привязанности, тем выше, чем выше биологический риск для ребёнка и чем большей психологической нагрузке подвергается при этом значимый взрослый, переда-

вая в последующем в социальном контакте свою напряжённость [17]. Граница перехода от элементов дезорганизации к ранней психопатологии довольно неявна. Возможно, психопатология развивается в ходе генетических полиморфизмов нейрональных транмиттеров и их рецепторов, которые при определённых стрессовых условиях взаимодействия родителей и ребёнка становятся причиной вроде бы адаптивных по отношению к условиям, но неадекватных с социальной точки зрения форм поведения. Было обнаружено, что дезорганизация привязанности при многократном повторении травматического опыта, постоянном ощущении отверженности либо сильной потере может развиваться и перейти в устойчивые патологические формы нарушения привязанности. К. Х. Бриш отмечает очевидность совпадений нарушения привязанности в младенческом возрасте с нарушениями СДВГ на поведенческом и генетическом уровнях, что является дополнительным стимулом для обнаружения вероятных причин СДВГ и последующей психотерапии для его коррекции или компенсации [1].

В детском возрасте Джон Боулби сам приобрёл многократный травматический опыт нарушения привязанности, что и объяснило в дальнейшем его интерес к этой теме. Работая с детьми с нарушениями поведения и склонностью к воровству, он установил взаимосвязь между развитием тяжёлых форм заболеваний и значительным травматическим опытом, полученным этими пациентами в детстве [3]. Биография испытуемых Боулби содержала большое количество ранних потерь, утрат, разлук со значимыми близкими людьми и по значимости и тяжести переживания выходила на первое место по сравнению с другими видами переживаний, о которых они сообщали. Данное клиническое открытие положило начало его теории привязанности. Боулби полагал, что ребёнок и мать входят в некую саморегулирующуюся систему взаимоотношений, в которых привязанность является лишь частью глобального контакта и взаимодействия [7]. Формирование и развитие структуры, а также функционирование челове-

ского мозга связано с переживанием человеком травматического опыта в детстве. М. Тейчер выявил, что у обследуемых, переживших опыт насилия или жестокого обращения в детстве, по сравнению с контрольной группой наблюдалось уменьшение объёмов гиппокампа, мозолистого тела и миндалевидного тела [35].

Наиболее масштабные исследования в области влияния нарушения привязанности в детском возрасте на развитие психических заболеваний человека были проведены К. Гроссманн и К. Е. Гроссманном. Основное внимание учёных было направлено на непрерывность и трансформацию раннего коммуникативного опыта человека, факторов привязанности в период с младенческого до подросткового возраста, а также на способы и процессы передачи паттернов привязанности из поколения в поколение внутри отдельно взятой системы [18]. Б. Перри и его коллеги в ходе своих исследований установили, что переработка и освоение мозгом информации зависят от способов и условий его использования в конкретных ситуациях. Например, если большую часть времени ребёнок находится в состоянии гипервозбуждения или диссоциации, это способствует закреплению определённого способа переработки мозгом получаемой информации. После проживания травматического опыта ребёнок проявляет нейропсихиатрические симптомы и демонстрирует склонность к развитию посттравматического стрессового расстройства, поскольку этот способ переработки получаемой информации был доступен мозгу и интериоризировался как наиболее адаптивный. Активация нейронов и стрессовая реакция могут сохраняться на протяжении длительного времени в случае, если необходима адаптация организма к наиболее тяжёлым травматическим ситуациям [9]. В этом случае реакция рассогласования настолько велика, что человек «теряет ориентир» и возможность адекватно реагировать на стимулы социального окружения вне травматического опыта [8]. Несформированные нейрональные системы мозга в ходе своего развития зависят как от внешних

раздражителей, так и от раздражителей внутренней среды, например нейротрансмиттеров и нейрогормонов — кортизола и нейронального гормона роста. Отсутствие нормативных стадий (в силу высокого количества травматичных ситуаций во внешней среде) может вызвать аномальное деление нейронов или некорректное формирование синапсов [30].

Проводились исследования, посвящённые взаимосвязи особенностей развития привязанности и нейробиологических структур и процессов в организме человека. К. Лакатосом и его коллегами была установлена взаимосвязь между нарушением привязанности и необычной структурой дофаминового рецептора D4. Полиморфизм этого гена коррелирует с регуляторной единицей рецептора, который в десять раз повышает риск развития дезорганизованной привязанности. Ими была обнаружена прямая взаимосвязь между дезорганизованной привязанностью и синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), а также между нарушениями регуляции дофамина и СДВГ [20]. Значимую роль в активации мотивационной системы взаимодействия и взаимной привязанности играет гормон окситоцин. Он регулирует деятельность организма матери начиная с беременности, способствует развитию её привязанности к эмбриону, а затем обеспечивает послеродовое сокращение матки и скорый приток молока к молочным железам. Окситоцин провоцирует желание матери и малыша быть рядом друг с другом. Стимуляция нервных окончаний в области груди, например, когда мать носит малыша на руках, также вызывает выброс окситоцина и провоцирует соответствующие психические эффекты [36].

Исследования доказали, что степень заботливости самки крысы напрямую влияет на боязливость потомства и на особенности саморегуляции крысят в ситуации стресса. Заботливость самки-матери влияла положительно на конструктивную гормональную саморегуляцию между гипофизом, гипоталамусом и корой надпочечников у потомства. Более того, этот эффект сохранялся в течение трёх поколений. Наряду с этим

было отмечено, что даже небольшое ласковое поглаживание животных – детенышей менее «заботливых» матерей также оказывало положительное влияние на их развитие. В свою очередь, молекулярно-генетические структуры потомков этих крыс уже практически невозможно было отличить от тех, о которых мать-самка заботилась с самого начала. Отсюда следует, что будущая регуляция стрессовых состояний обеспечивается вовсе не происхождением, а особенностями внешних факторов, под воздействием которых происходило развитие организма, а именно сочетанием уязвимости и различной степенью заботливости. Аналогичные результаты были получены и другими учёными [15]. В мозгу ребёнка на уровень кортизола, который отвечает за стрессовый регулятор, значительно влияет социальное взаимодействие с матерью. Что указывает на то, что человек, к которому ребёнок испытывает первичную привязанность, выступает как психобиологический регулятор или дизрегулятор гормонов ребёнка, управляющих генной транскрипцией [30]. Нейротрансмиттерные расстройства могут иметь не только врождённые причины, но и развиться под влиянием психологических и социальных факторов взаимодействия в первые годы жизни ребёнка [6]. Особенно детский травматический опыт оказывает влияние на созревание орбито-фронтальной коры мозга, деформирует развитие правого полушария, в ведомстве которого в том числе находится и регуляция аффектов [32].

В заключение краткого обзора истории изучения темы привязанности можно отметить, что в настоящее время психотерапевтические школы, несмотря на различия в подходах, отводят периоду детства важнейшую роль в развитии психопатологических симптомов (Kachele и др., 1999; Resch, 1996) [1]. Современные широкомасштабные исследования привязанности и последствий её нарушения проводятся в Великобритании, США, Канаде, Израиле, Японии, Италии, Нидерландах и Германии (Клаус Е. Гроссманн и Карин Гроссманн) [1]. Развитие надёжной привязанности в детстве яв-

ляется залогом устойчивого формирования защитной функции человека и его будущего просоциального поведения [2]. Установлено, что если ребёнок прожил опыт достаточной по длительности и надёжности привязанности хотя бы с одним значимым лицом, необязательно с матерью, то это становится значимым фактором, защищающим его в будущем от развития психопатологии, даже при достаточном накопленном психотравматическом опыте [37]. Описанные учёными-исследователями в данной области Дж. Боулби и М. Эйнсворт три типа привязанности были в дальнейшем не только детально изучены, но к ним добавили четвёртый тип привязанности, характерный для детей группы риска. Изучение этой группы детей привело к появлению множества работ, посвящённых дезорганизационным реакциям детей. Работы специалистов, которые сталкиваются с ранней психотравматизацией детей, также внесли значительный вклад в развитие теории привязанности. Таким образом, в работах современных психологов и психиатров на сегодняшний день нет единой теоретической базы и терминологии. Данное обстоятельство затрудняет научный дискурс, но в то же время ведёт к обогащению общей практической и научной деятельности в исследуемой области. Общее, что связывает все работы по теме привязанности, — это признание того, что привязанность ребёнка в первые годы жизни к матери является одним из самых важных факторов, влияющих на его развитие и психическое здоровье в будущем.

Литература:

1. Бриз К. Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике. М.: Когито-Центр, 2014. 316 с.
2. Защиринская О. В. Психогенез стилей общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2010. № 2. С. 206–216.
3. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 335 с.
4. Наследов А. Д., Морошников С. А., Ткачева Л. О., Защирина О. В. Психодиагностика риска задержки психического развития

детей дошкольного возраста. М.: Мир науки, 2019. 101 с.

5. Ainsworth, M. D. S. (2003). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung (S. Tschernich, Übers.). In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (P. 317–340). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalausgabe 1985: Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development).
6. Blatz W. Hostages to peace: parents and the children of democracy. NY: Morrow, 1940. 336 p.
7. Bowlby J. Attachment and loss. V. 3: Loss, sadness, depression. NY: Basic Books, 1983. 283 p.
8. Braun K. Synaptische Reorganisation bei frühkindlichen Erfahrung und Lernprozessen: Relevanz für die Entstehung psychischer Erkrankungen // Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie. 1996. № 44. S. 253–266.
9. Braun K., Lange E., Metzfer M., Poeggel G. Maternal separation followed by early social isolation affects the development of monoaminergic fiber systems in the media prefrontal cortex of Octodon degus // Neuroscience. 2000. № 95. P. 309–318.
10. Brisch K. H. Desorganized attachment quality in very low birth-weight preterm infants and postnatal neurobiological risks // Infant Mental Health Journal. 2006. № 27(3A). P. 9–10.
11. Carlson V., Cicchetti D., Bamezz D., Brauwald K. G. Finding order in disorganization: lessons from research on maltreated infants attachments to their caregiver. MA: Cambridge University Press, 1989. P. 494–528.
12. Cicchetti D., Bamezz D. Attachment organization in maltreatment preschoolers // Development and Psychopathology: Attachment and Developmental psychopathology. 1991. № 3. P. 397–411.
13. Cicchetti D., Toth S. L. Child maltreatment and attachment Organization: implications for intervention // Hildale, NJ: Analytic Press. 1995. P. 279–308.
14. Crittenden P. M., Ainsworth M. D. S. Child maltreatment and attachment theory // D. Cicchetti and V. Carlson (Hrsg.) Child maltreatment. 1. Aufl. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1989. P. 432–463.
15. Francis, D., Diorio, J., Liu, D., & Meaney, M. J. (1999). Nongenomic transmission across generations of maternal behavior and stress responses in the rat. Science, 286(5442), 1155–1158.

16. Freud S., *Hemmung, Symptom und Angst // Gesammelte Werke*, Bd. XIV, Frankfurt/M.: S. Fischer, 1926. S. 111–205.

17. Grossmann K. Infant-father attachment relationship: Sensitive challenges during play with toddler is the pivotal feature. Poster presented at the SRGD Biennial Meeting, Washington D.C. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411997.pdf> (дата обращения: 06.03.2020).

18. Grossmann K., Grossmann K. E., Waters E. *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies*. NY: Guilford Press, 2005. 198 p.

19. Hesse E., Main M. Second-generation effects of unresolved trauma in non maltreating parents: Dissociated, frightened, and threatening parental behavior // *Psychoanalytic Inquiry*. 1999. № 19. P. 481–540.

20. Lakatos K., Birkas E., Nemoda Z., Ronai Z., Kovacs E., Ney K., Toth I. Sasvari-Szekely M., Gervai J. Association of D4 dopamine receptor gene and serotonin transporter promoter polymorphisms with infants' response to novelty. *Molecular Psychiatry*, 2007. P. 90–97.

21. Lamb M. E., Gaensbuer T. J., Malkin C. M., Schultz L. A. The effects of Child maltreatment on security of infant-adult attachment // *Infant Behavior & Development*. 1985. № 8. P. 35–45.

22. Lyon-Ruth K., Alpern L., Repacholi B. Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom // *Child development*. 1993. № 64. P. 572–585.

23. Lyon-Ruth K., Bronfman E., Parsons E. Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns // J. Vondra, D. Barnett (Hrsg.). *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk (Vjographs of the Society for Research in Child Development, 258. Vol. 64,3)*. Malden, Mass.: Blackwell, 1999. P. 67–96.

24. Lyons-Ruth K., Repacholi B., Mceod S., Silva E. Disorganized attachment behavior in infancy: Short-term stability, maternal and infant correlates, and risk-related subtypes // *Attachment and Developmental Psychopathology*. 1991. № 3. P. 377–396.

25. Rogosch F. A., Cicchetti D., Aber J. L. The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems // *Development and psychopathology*. 1995. T. 7. № 4. P. 591–609.

26. Main M., Hesse E. Parents unresolved traumatic experiences are related to disorganized attachment status: is frightened and/or frightening parental behaviour the linking mechanism? // M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings (Hrsg.). *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press, 1990. P. 161–182.

27. Main M., Solomon J. Discovery of insecure-disorganized/disoriented attachment pattern // T. B. Brazelton, M. Yogman (Hrsg.). *Affective development in infancy*. Norwood, NY: Ablex, 1986. P. 95–124.

28. Meyer A. *Psychobiology: A science of man*. Springfield: Thoma, 1957. 257 p.

29. O'Connor N. G., Rutter M. And the English and the Romanian Adoptees (ERA) study team. Attachment disorder behavior following early severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2000. № 39. P. 703–712.

30. Perry B. D., Pollard A. R., Blakley T. L., Baker W. L., Wigilante D. Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and use dependent development of the brain: how states become traits // *Infant Mental Health Journal*. 1995. № 16. P. 271–291.

31. Rutter M., Andersen-Wood L., Beckett C., Brendenkamp D., Casde J., Groothues C., Kreppner J., Keaveney L., Lord C., O'Connor T. G. and the English and Romanian Adoptees (ERA) study team. Quasi-autistic patterns following severe early global privation // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1999. № 40. P. 537–549.

32. Shore A. N. Early development of the nonlinear right brain and development of a predisposition to psychiatric disorders // *Development and Psychopathology*. 1997. № 9. P. 595–631.

33. Shore J. A., Shore A. Modern attachment theory: the central role of affect regulation in development and treatment // *Clinical Social Network Journal*. 2008. № 36. P. 9–20.

34. Solomon J., George C. *Attachment disorganization*. NY; London: Guilford Press, 1999. 420 p.

35. Teicher M. H. Wounds that time won't heal: The neurobiology of child abuse // *Cerebrum*. 2000. № 4. P. 50–67.

36. Uvnäs-Moberg K. Die Bedeutung des Hormons «Oxitocin» für die Entwicklung der Bindung des Kindes und der Anpassungsprozess der Mutter nach der Geburt // R. H. Frisch, T. Helbrügge (Hrsg.). *Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 183–212.

37. Werner E. E. Entwicklung zwischen Risiko und Residenz // G. App, M. Fingerte (Hrsgs.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Residenz. 1. Aufl. München: Reinhardt. S. 21–30.

38. Zeanach C. H., Mammen O. K., Lieberman A. F. Disorders of attachment. Handbook of infant mental health. NY; London: Guilford Press, 1993. P. 332–349.

Сведения об авторах:

Защиринская Оксана Владимировна, доктор психологических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: zaoks@mail.ru

Чернякова Татьяна Александровна, аспирант. Кафедра педагогической психологии Института педагогики и психологии Череповецкого государственного университета, г. Череповец, Россия. E-mail: ortanya35@gmail.com.

THEORY OF ATTACHMENT IN THE CONTEXT OF PSYCHOTRAUMATIC EXPERIENCE OF A CHILD

Zashchirinskaia O. V., Cherniakova T. A.

Abstract: The review article is devoted to the relevant problem of psychology — the theory of attachment. The main stages of the history of studying the relationship between mother and her child are presented. When considering description and classification of types of attachment numerous aspects are discussed that are related to the mechanisms of its origin, causes and consequences. Given data demonstrate the connection between the type of attachment and mental/physical health of children. Information about the traumatic events impact on personal development in early childhood is also given. The article pays attention to the studies of the early traumatic process in the field of psychology, psychiatry and neuropsychology.

Keywords: theory of attachment, types of attachment, attachment patterns, psychological deprivation, psychological trauma, early psycho-traumatic experience.

Data about the authors:

Zashchirinskaia Oksana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences (Ph.D), Associate Professor, Psychology Faculty, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: zaoks@mail.ru

Cherniakova Tatiana Aleksandrovna, Postgraduate Student, Psychology Department, Pedagogics and Psychology Institute of Cherepovets State University, Cherepovets, Russia. E-mail: ortanya35@gmail.com

ПРОБЛЕМА ОТВЕРЖЕНИЯ И ОТЧУЖДЁННОСТИ В СРЕДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Котова С. А.

Аннотация: Статья поднимает проблему разобщённости и социального отвержения в детской среде. Представлены экспериментальные данные исследования проявления социального пренебрежения и отчуждения в учебных группах начальной школы. Показано, что в зону риска социальной изоляции попадает от 10 до 30 % учащихся. Большинство учителей начальной школы недооценивают сложность проблемы и целенаправленно не работают над её решением. Показана важность целенаправленной работы по профилактике социальной разобщённости в учебных коллективах начальной школы. Представленные в статье данные могут быть положены в основу построения как профилактической, так и коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: социальное отчуждение, социальная изоляция, начальная школа, младшие школьники, учебный коллектив, социальная интеграция.

В настоящее время в образовательной среде, да и вообще в мире в целом, проблема социальной интеграции и преодоление социальной отчуждённости подрастающего поколения с каждым годом обращает на себя всё больше внимания [2]. Эта проблема тревожит не только учителей, родителей, но и общество в целом, так как отражает его низкий уровень социальной зрелости и социальную неустойчивость. Она волнует журналистов, социологов, психологов и педагогов, родителей. Социальное отчуждение и групповая травля относятся к группе негативных социальных явлений [16].

Исторически сложившийся термин «отчуждение» вытекает из значения немецкого слова *Entfremdung* – «отдаление», «отрыв». Аналогичное значение понятия «отчуждение» даёт словарь С. И. Ожегова: «Отчуждение – это прекращение близких отношений между кем-нибудь, внутреннее отдаление» [13]. «Социальная изоляция», «отчуждение» – это термины, описывающие состояние человека, который страдает от одиночества [12]. Ситуация отчуждения сопровождается ощущением личностью своей разобщённости с другой личностью, с группой или обществом в целом [3].

В психологии понятие «отчуждение» впервые было использовано З. Фрейдом для объяснения патологического развития личности в чуждой и враждебной его естественной природе культуры. Явление отчуждения исследовалось в рамках гуманистической психологии Э. Фроммом, К. Хорни. Отчуждённость выражается в потере субъектом чувства реальности происходящего (дереализации) или в утрате своей индивидуальности (деперсонализации).

М. Симен [17] рассматривает отчуждение как специфическое переживание индивида и обнаруживает в нём пять различных модальностей:

– *бессилие* – индивид считает, что его деятельность не может дать тех результатов, к которым он стремится;

– *бессмысленность* – индивиду не ясно значение событий, в которых он участвует, он не знает, почему надо поступать так, а не иначе;

– *дезорганизация норм, или аномия*, – ситуация, в которой индивид сталкивается с противоречивыми ролевыми ожиданиями и вынужден для достижения поставленных целей прибегать к социально неодобренному поведению;

– *изоляция* – отчуждение индивида от господствующих целей и ценностей, расхождение индивида с данными обществом в оценке значимых в этом обществе целей и верований;

– *самоотчуждение* – отчуждение индивида от самого себя. Крайней формой отчуждения выступает социальная изоляция

ция. Это социальное явление, при котором происходит отторжение индивида или социальной группы от других индивидов или социальных групп в результате прекращения или резкого сокращения социальных контактов и взаимоотношений [2, 10]. В типичных случаях к изоляции прибегает та сторона, которая в процессе общения чувствует себя несчастной. Изоляция не предусматривает вражду. Любые деструктивные действия, если они даже и происходят, имеют целью исключительно прекращение контактов и заканчиваются сразу после этого [1].

Формы изоляции различны не только по степени жестокости, но и по тому, кто является её инициатором. М. Ю. Кондратьев выделяет следующие формы изоляции:

– *вынужденную изоляцию*, когда группа в целом и каждый её член в отдельности оказываются оторванными от социального окружения в силу сложившихся обстоятельств, независимо от их собственного желания или воли общества;

– *принудительную изоляцию*, когда вне зависимости от желания людей, а нередко и вопреки их воле общество сознательно обособляет их, изолируя в рамках закрытых групп;

– *добровольную изоляцию*, когда люди по собственному желанию сами объединяются в рамках закрытых групп, не будучи напрямую стимулированы к подобному «социальному затворничеству» требованиями социума;

– *добровольно-вынужденную*, или *добровольно-принудительную изоляцию*, когда достижение какой-то значимой для людей цели связано с тягостной необходимостью резко ограничить свои контакты с привычным окружением [7].

Изоляция каждого вида несёт за собой психологические и социальные расстройства, так как характеризуется длительным нервным напряжением и дефицитом общения. Ранняя социальная изоляция, произошедшая в период детства, приводит к социальной депривации, т. е. социальной дефицитарности, и часто не обратима по последствиям [8].

Характеризуя отношения в учебной группе, Я. Л. Коломинский отмечал: «Ученики по-разному относятся к своим това-

рищам: одних одноклассников ученик выбирает, других не выбирает, третьих отвергает, отношение к одним устойчиво, к другим неустойчиво и т. п. Эта избирательность во взаимоотношениях приводит к тому, что ученики занимают различные места в системе личных взаимоотношений, имеют различное эмоциональное благополучие, эмоциональное самочувствие. Таким образом, личные взаимоотношения – это динамическая система, где каждый ученик в каждый определённый отрезок времени занимает определённое место» [6, с. 196]. Я. Л. Коломинский, говоря о социометрических статусах, отмечал, что статус – это положение настолько устойчивое, что часто он не только сохраняется в одной группе, а переходит с человеком и в другие. Также он пришёл к выводу, что многие люди неадекватно оценивают свой статус, в основном это популярные или, наоборот, непопулярные индивиды, что имеет психологическое объяснение, такое как – защита от тревожной информации. То есть, например, низкостатусные члены группы не хотят принимать как факт то, о чём они догадываются и что чувствуют [6].

По Г. Крайгу, благополучное положение младшего школьника в группе сверстников определяется следующими факторами:

– общая приспособляемость (энтузиазм и активное участие в общих делах, способность сотрудничать, отзывчивость);

– успехи в учёбе и спортивные достижения;

– положительная обратная связь от учителя;

– адекватное поведение (слишком агрессивное, как и излишне застенчивое, поведение отталкивает) [9].

Младший школьный возраст является периодом начала социализации личности. А. В. Петровский подчёркивал, что именно в этом возрасте решаются задачи социальной адаптации и создаются предпосылки для последующей интеграции в широкий социум, а также выработки индивидуальности [14]. Поэтому именно профилактическая работа на этапе младшего школьного возраста, когда отчуждение проявляется лишь в иг-

норировании кого-либо и социальные потребности и интересы активно развиваются, является крайне актуальной [5]. К сожалению, методических разработок для работы с этим возрастом практически нет [4, 11, 15].

Цель нашего исследования – выявление явления отвержения детей в учебных группах, изучение особенностей учеников «группы риска».

Исследование проводилось в 2017–2018 годах на базе ГБОУ СОШ № 167 Центрального района и школы № 69 Калининского района Санкт-Петербурга. В исследование были включены педагоги начальной школы в количестве 13 человек. Исследованием были охвачены 10 классов: два первых класса, два вторых, один третий и пять четвёртых классов. В нём приняли участие 253 ученика. Углублённому обследованию были подвергнуты 5 человек группы риска. Для выявления детей, пренебрегаемых и отвергаемых в учебных группах с 1-го по 4-й класс, и изучения их особенностей использовались следующие методики:

- опрос педагогов по специально разработанной анкете;
- модифицированная методика «Социометрия» (Дж. Морено) для выявления социальной структуры классов;
- проективная графическая методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич);
- фрагмент проективного фильм-теста Р. Жилия (рисунок № 23 «Драка»);
- фрагмент проективного интервью В. Михала (рисунок «Ребёнок защищается»).

Из 13 опрошенных педагогов 4 признали (31 %), что на практике столкнулись с явлением отчуждения в своих классах. Далее мы уточнили у 4 учителей, признавших наличие отвергаемых детей, какой процент от состава класса они занимают, и выяснили, что до 10 %. По наблюдению учителей, отверженные дети обладают такими личностными особенностями, как:

- агрессивное, грубое поведение, задержка психического развития – на 1-м месте (~ 43 %);

– задержка развития учебной деятельности – 2-е место (~ 29 %);

– заторможенное поведение, тревожное поведение, задержка речевого развития, задержка развития игровой деятельности – 3-е место (~ 14 %).

Дети с апатичными личностными особенностями в этой группе отсутствуют (0 %).

Все учителя подтвердили, что ведут работу по профилактике отчуждения. Они выделили такие работы с классом, как:

- беседы;
- проведение классных часов;
- праздники;
- поздравления на дни рождения и подарки;
- экскурсии, совместные походы куда-либо;
- просмотр фильмов;
- беседы психолога;
- хорошее, равное отношение к каждому ученику.

Большинство педагогов считают, что хорошо обучены, что умеют эффективно решать воспитательные проблемы, но при этом у большинства есть желание повысить свою квалификацию в вопросе воспитательных проблем. Самыми популярными темами для семинаров повышения квалификации являются: «Воспитательная работа с детьми поведенческого риска», «Техники работы с тревожными и агрессивными детьми». Средними по популярности являются темы: «Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте», «Отвержение и буллинг: в чём опасность?», «Воспитание сплочённости класса во внеурочной деятельности», «Конфликтный класс: что делать?». К наименее интересным были отнесены такие темы, как: «Воспитание межличностной толерантности в детской среде», «Профилактика межличностных конфликтов», «Техники внутрикорпоративного партнёрства в работе с проблемными учениками».

Диагностическую работу с детьми мы начали с проведения методики «Социометрия» Дж. Морено. Цель – изучение осо-

бенностей социального положения младших школьников в учебных группах. Мы использовали модифицированный вариант методики «Социометрия», где детям были заданы только два вопроса:

1. Если бы тебе пришлось перейти учиться в другую школу, кого из нынешних одноклассников ты бы взял в новый класс?

2. А кого из нынешних одноклассников ты бы не взял в свой новый класс?

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Класс	Кол-во детей	Звёзды	Предпочитаемые	Принятые	Пренебрегаемые	Отвергаемые
1	28	~ 7 %	~ 7 %	~ 32 %	~ 29 %	~ 25 %
1	28	~ 11 %	~ 18 %	~ 54 %	~ 4 %	~ 14 %
2	23	~ 13 %	~ 17 %	~ 35 %	~ 26 %	~ 9 %
2	22	~ 9 %	~ 27 %	~ 32 %	~ 18 %	~ 14 %
3	26	~ 12 %	~ 19 %	~ 31 %	~ 19 %	~ 19 %
4	20	10 %	10 %	25 %	40 %	15 %
4	26	~ 12 %	~ 15 %	~ 35 %	~ 19 %	~ 19 %
4	28	~ 11 %	~ 18 %	~ 32 %	~ 7 %	~ 32 %
4	29	~ 10 %	~ 21 %	~ 34 %	~ 31 %	~ 3 %
4	23	~ 9 %	~ 17 %	~ 35 %	~ 30 %	~ 9 %
Среднее		~ 10 %	~ 17 %	~ 35 %	~ 22 %	~ 16 %

Таблица 1.

Распределение социальных статусов в учебных группах, в %

По данным, представленным в таблице 1, мы видим, что количество отвергаемых детей варьируется в разных классах. Диапазон риска достаточно широк и колеблется в пределах 3–30 %, а пренебрегаемых – 4–40 %. В среднем около 19 % составляет «группа риска». Полученные данные красноречиво говорят о разной социальной структуре классов и разном уровне воспитательной работы. Лишь 3 класса из 10 обследуемых оказались относительно благополучны по характеру межличностных отношений. В остальных классах можно говорить о низкой групповой сплочённости и социальной стабильности

отношений. Большинство классов находятся на третьей стадии развития группы, стадии конфликта, когда наблюдаются столкновения между отдельными членами класса в силу переоценки ими своих возможностей и стремления решать все проблемы самостоятельно. Конгломератная структура данных групп позволяет их отнести к категории «класс социального риска».

Характеризуя данный возрастной период, профессор А. В. Петровский подчёркивал, что в младшем школьном возрасте заканчивается эпоха Детства, решающая базовую задачу социальной адаптации ребёнка [14]. А далее мы уточняем: «То, что не освоил ребёнок к этому возрасту, накапливается и получает своё дальнейшее развитие в последующих возрастах, формируя специфические акцентуации и даже деформации личности» [8, с. 7]. На основе этих положений можно считать, что в 70 % классов социальные проблемы развития учащихся и учебных коллективов педагогами не решаются эффективно.

Из таблицы 1 видно, что из 253 учеников 55 пренебрегаемых и 41 отвергаемый. Собственно, именно этот контингент детей, отвергаемых со стороны одноклассников, образует «группу риска» и может быть даже подвержен буллингу в последующем.

Из исследуемых 10 классов для углубленного изучения нами были выбраны 5 детей, входящих в «группу риска», то есть занимающих низкое социальное положение в учебных группах. Для этого использовались такие методики, как: «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич, фрагмент проективного фильм-теста Р. Жила (рисунок № 23 «Драка»), фрагмент проективного интервью В. Михала (рисунок «Ребёнок защищается»), проективное интервью «Волшебный мир» В. Михала.

Анализ результатов по проективному тесту «Несуществующее животное» позволил узнать, что все 5 детей группы риска испытывают:

- тревожность (по таким признакам, как: мелкие штрихи; рисунок, выходящий за край; сильный нажим карандаша);
- агрессию (вербальная, защитная, невротическая) испыты-

вают 2 ребёнка из 5 (признаки: приоткрытый рот с выраженным языком и зубами, клюв, когти, питание животными);

– замкнутость: 5 детей из 5 (признаки: отсутствие ушей, кругообразная фигура);

– чувство одиночества: 3 из 5 (признаки: место жительства в пещере);

– недоверие: 1 из 5 (признак: открыт рот);

– необходимость опоры: 2 из 5 (признаки: чётко прорисованы ноги, множественные ноги);

– страхи: 3 из 5 (признак: прорисовка радужки глаз, большие круглые глаза, описание: множество ног, чтоб убежать от врагов);

– демонстративность: 3 из 5 (признаки: узор на шкуре, шерсть, гребень);

– нарушение общения: 1 из 5 (признаки: отсутствие ног, питается камнями);

– эгоцентризм: 2 из 5 (признаки: голова анфас);

– потребность в защите: 1 из 5 (признак: панцирь, рога).

Проанализировав результаты по данной методике, можно сделать вывод, что отверженные младшие школьники имеют такие социально-психологические особенности, как: тревожность, замкнутость (сильно выражены, 100 %); чувство одиночества, страхи, демонстративность, агрессия, необходимость опоры, эгоцентризм (средне выражены, 60–80 %); недоверие, нарушение общения, потребность в защите (слабо выражены, 20 %).

Анализ результатов по фрагменту проективного фильм-теста Р. Жилия (рисунок № 23 «Драка») показал, что отверженные дети не конфликтны, а агрессивные реакции проявляются как психологическая защита.

Мы видим из таблицы 2, что преимущественно выбираемые ими позиции не конструктивны и связаны с избеганием конфликтной ситуации (Ибрагим Д., Илья Л., Александра И., Даниил А.). Лишь Антон Г. нашёл в себе силы выбрать конструктивную позицию социальной помощи.

Испытуемый	Соц. положение
Даниил А.	Наблюдатель
Антон Г.	Помощник попавшего в беду
Ибрагим Д.	Игнорирующий
Александра И.	Отстраняющийся
Илья Л.	Избегающий

Таблица 2.

Результаты выбора социальной позиции по фрагменту проективного фильм-теста Р. Жилия «Драка»

Анализ результатов по фрагменту проективного интервью В. Михала (рисунок «Ребёнок защищается») позволил узнать, что 4 детей испытывают страхи и тревожность. Лишь 1 ребёнок отказался отвечать на вопросы по данной методике. В отчётах испытуемых были такие высказывания, как: «он боится, что там в темноте кто-то есть»; «люди хотят с ним поговорить, а он не хочет»; «его могут украсть; собака укусит».

Результаты проективного интервью «Волшебный мир» В. Михала подтвердили результаты, полученные по предыдущей методике. У испытуемых сильно выражены: тревожность; средне выражены: чувство одиночества, потребность опоры; слабо выражены: страхи, демонстративность, неудовлетворенность собой, агрессия (табл. 3).

Эмоциональное состояние	Наличие у испытуемых	
	всего	в %
Тревожность	5	100
Чувство одиночества	3	60
Потребность опоры	2	40
Страхи	1	20
Демонстративность	1	20
Неудовлетворенность собой	1	20
Агрессия	1	20

Таблица 3.

Выраженность негативных эмоциональных состояний

Результаты методики «Социометрия» показали, что в каждом исследуемом коллективе отвергаемые дети присутствуют и учителя не совсем видят полноту ситуации в собственном классе.

Проанализировав данные обследования детей «группы риска», мы можем констатировать следующее: у детей, имеющих низкий социальный статус среди одноклассников, преобладают такие социально-психологические особенности, как: тревожность, замкнутость, чувство одиночества, страхи, демонстративность, потребность в опоре и защите; также присутствует неяркая защитная агрессия. Полученный психологический портрет во многом совпадает с традиционным портретом «жертвы».

Проведя исследование, мы подтвердили гипотезу о том, что в современной начальной школе в среде младших школьников наблюдаются явления отвержения сверстников. Для того чтобы отчуждённость и буллинг не развивались в дальнейшем, уже с раннего возраста с детьми необходимо провести профилактическую работу по сплочению и указанию, что каждый человек – это ценность и каждый важен.

На основе эмпирического исследования нам также удалось определить мишени социально-педагогической работы с детьми:

- снятие тревожности;
- улучшение навыков общения;
- усиление групповой сплоченности;
- обучение проявлению у сверстников уважительного отношения к каждому.

Социально-педагогическая профилактика отчуждения детей будет выстроена эффективно при учёте следующих условий:

- Профилактическая работа должна строиться комплексно и включать в себя четыре направления: работа с ребёнком, работа с группой, работа с учителями, работа с родителями.
- В профилактической программе должны учитываться личностные особенности детей «группы риска», которые в даль-

нейшем могут быть подвержены буллингу и отчуждению, такие как: повышенная тревожность, замкнутость, чувство одиночества, страхи, демонстративность.

– Профилактическая работа с детьми должна совершаться преимущественно в игровой форме.

– При профилактической работе важно учитывать возраст младших школьников, их потребности и интересы.

Литература:

1. Заширинская О. В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестн. Санкт-Петербургского гос. ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 89–98.
2. Заширинская О. В. Психогенез стилей общения // Вестн. Санкт-Петербургского гос. ун-та. Социология. 2010. № 2. С. 206–216.
3. Заширинская О. В., Лаптева А. В. Эмоционально-потребностный компонент социального интеллекта детей с умственной отсталостью // Учебный эксперимент в образовании. 2019. С. 7–12.
4. Заширинская О. В., Наследов А. Д. Психология общения школьников: психодиагностика. СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. 240 с.
5. Заширинская О. В. и др. Концепты дружеских отношений у младших школьников с нарушениями интеллекта // Science for Education Today. 2018. Т. 8, № 2. С. 26–37.
6. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск: Народная асвета, 1984. 239 с.
7. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
8. Котова С. А., Воронина С. М., Галичанина Л. А. Младший школьный возраст как источник подростковых проблем и тенденций развития аддикций // Мат-лы научно-практ. семинара «Диагностика, коррекция и профилактика аддиктивных форм поведения и развития» / Под ред. В. Г. Каменской. СПб.: 7 студия РИК, 2008. С. 5–13.
9. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
10. Наследов А. Д., Заширинская О. В. Феномен педагогической

перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2008. № 4. С. 252–261.

11. Наследов А. Д. и др. Психодиагностика риска задержки психического развития детей дошкольного возраста. М.: Мир науки, 2019. 101 с.

12. Новейший социологический словарь / Сост. А. А. Грицанов и др. Минск: Книжный Дом, 2010. 1310 с.

13. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс; Мир и Образование, 2007. 1200 с.

14. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

15. Солодков А. С., Защирина О. В., Малахова А. Н., Ятманов А. Н. и др. Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). С. 323–327.

16. Фокина Н. Ю., Фокина А. В. Проблема отчуждения личности в современных социологических теориях // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по мат-лам LXVII–LXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 12(61). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 97–102.

17. Seeman M. Empirical Alienation Studies. An Overview. Geyer R. F., Schweitzer D. R. (eds). Theories of Alienation. Leiden, 1976. P. 268.

Сведения об авторе:

Котова Светлана Аркадьевна, канд. психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребёнка РГПУ им. А. И. Герцена. г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: sa-kotova@yandex.ru

REJECTION AND ALIENATION IN THE ENVIRONMENT OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Kotova S. A.

Abstract: The article raises the problem of dissociation and social rejection among children. Experimental data of the study of manifestations of social neglect and alienation in the educational groups of primary school are presented. It is shown that 10 to 30% of students fall into the risk zone of social isolation. Most primary school teachers underestimate the complexity of the problem and do not work purposefully to solve it. The importance of purposeful work on prevention of social disunity in primary school educational collectives is shown. The materials presented in the article can be used as a basis for the construction of both preventive and correctional and developmental work with children enrolled in primary school.

Keywords: social exclusion, social isolation, primary school, primary school students, educational staff, social integration.

Data about the authors:

Kotova Svetlana Arkadievna, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of Herzen State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: sa-kotova@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНКАПСУЛЯЦИЯ: СЛОЖНЫЕ – ПРОСТЫЕ РЕШЕНИЯ В ФОРМАТЕ СТОРИТЕЛЛИНГА

Карпова Е. А.

Аннотация: В статье анализируется проблема возникновения синдрома психологической инкапсуляции. Определены пути снижения негативных проявлений синдрома психологической инкапсуляции. Показано, что метод сторителлинга является достаточно валидным инструментом для позитивных изменений в плане межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: инкапсуляция, тревожность, самозащита, межличностное взаимодействие, когнитивное сопротивление, сторителлинг.

Инкапсуляция – термин, который изначально появился в области технических наук. Сегодня этот феномен претерпевает изменения и обретает новые смыслы. В настоящее время инкапсуляция рассматривается не только в технических практиках, но и активно анализируется в социальных, социально-психологических и философских науках. В данной статье мы поставили перед собой задачу наметить путь на снижение негативных проявлений синдрома психологической инкапсуляции и определить направление возможных позитивных изменений в плане межличностного взаимодействия.

С психологической точки зрения инкапсуляция – это модель самозащиты индивида от давления окружающей среды. В своё время С. G. Wrenn предложил рассматривать инкапсуляцию как «образную модель кокона, замкнутого индивидуального социокультурного пространства, позволяющего

индивиду сохранять свои социальные ценности и мировоззрение в ситуациях постоянных трансформаций контекстов его жизнедеятельности: экономических, политических, социальных, культурных» [10, с. 30].

Инкапсуляция (лат. *incapsula* – помещение в коробку) – это процесс, когда свойства и структура объекта подразумеваются, но рассматриваются как «чёрный ящик».

Инкапсуляция может проявляться как:

- демонстрация стереотипных моделей общения и поведения;
- трансляция социально одобряемых ценностей;
- применение однотипных способов осмысления и анализа ситуаций;
- использование обезличенных, универсальных приемов решения проблем и т. д.

Но это только часть проблемы. В большей степени к устойчивому формированию синдрома психологической инкапсуляции приводит синтез отсутствия эмоционального взаимодействия, тревожность как таковая и стремление к вниманию окружающих значимых людей.

Наибольшую тревогу представляют проявления психологической инкапсуляции в ситуациях взаимодействия. Если мы говорим о проявлении инкапсуляции в детско-подростковом возрасте, то, конечно, это прежде всего различные игровые и познавательные-обучающие ситуации [5, 8].

Взаимодействие в совместной деятельности проявляется на различных уровнях, это может быть рассмотрено как:

- одностороннее влияние (личность – личность, личность – группа, группа – личность);
- взаимное влияние людей друг на друга (фасилитация, ингибция).

Предположим, что мы имеем дело с идеальным вариантом взаимодействия. Такой ход развития событий предполагает взаимный обмен действиями, ценностями, предложениями, установками, интересами и т. д., таким образом

проявляется и развивается система отношений «субъект – субъект(ы)» [1, с. 92].

А теперь представим, что мы имеем дело с инкапсуляцией, точнее, один из участников взаимодействия может иметь склонность к инкапсуляции. Как утверждает О. В. Красин, инкапсуляция приводит к когнитивному сопротивлению. Механизмы когнитивного сопротивления качественно влияют и трансформируют принципы социальных взаимодействий [1]. В том случае, если человек вступает во взаимодействие с другими и действует неосознанно, без понимания функционирования инкапсуляции, происходит детерминированность системы взаимодействия, в результате чего общая эффективность деятельности снижается [7, с. 347]. В данном случае необходимы дополнительные действия, а также критическое осмысление ситуации, которые снизят когнитивное сопротивление.

Как правило, синдром психологической инкапсуляции проявляется через две диаметрально противоположные стратегии в поведении. С одной стороны, это демонстративность поведения, основанная на фантазировании и привлечении повышенного внимания к себе. Следствием этой стратегии является уход в мир своей внутренней придуманной «насыщенной» и «интересной» жизни. Основанием для проявления демонстративности могут быть тревожность, неуверенность, некомпетентность и т. д. [3].

Защитное фантазирование составляет основную особенность психологического профиля данной категории людей. Погружаясь в мир своих защитных фантазий, человек «отключается» от реального мира. Мир, наполненный собственными фантазиями, удобными героями, ситуациями, становится для него основной составляющей его деятельности [2, 4].

Другой стратегией поведения является уход от любой активности. Продуктивная активность воспринимается как непреодолимый барьер, вызывающий повышенное чувство тревоги. Основной особенностью деятельности становится отсутствие содержательного взаимодействия с другими. Система психо-

логической защиты, основанная на фантазировании, в такой ситуации даёт возможность иллюзорного разрешения возникающих проблем. Стремление к безопасной пассивности исключает попытки реального разрешения проблем.

Итак, предположим, что модель поведения при использовании понятного простого механизма взаимодействия отличается от модели поведения при сложном взаимодействии. Вполне вероятно, что именно сложность взаимодействия как неотъемлемое свойство нашей современности и вызывает различного рода трудности. Сложных взаимодействий вполне можно избежать, конструктивно сегментируя общий процесс взаимодействия. Здесь важно отметить, что идея избегания сложных взаимодействий и увеличения числа операций, выполняемых не задумываясь, вполне универсальна и применима как к реальным, так и к виртуальным средам [11].

Каким образом мы ещё можем помочь преодолеть синдром психологической инкапсуляции?

В общем виде для решения данной проблемы существует необходимость расширения личного репертуара взаимодействия, умений, стратегий и техник, которые помогут формировать социальные компетенции. Психологическая помощь существенно увеличивает позитивную эффективность в развитии гибкости эмоционального интеллекта [6, с. 57].

Более конкретным предложением может быть использование сторителлинга. Сторителлинг зарекомендовал себя как достаточно эффективный метод для выстраивания и совершенствования коммуникационных процессов. Как правило, под сторителлингом понимают специальный метод создания контента, который может включать процесс мотивирования к определённым действиям с помощью специально придуманных и интересно рассказанных историй. Американская национальная сеть сторителлинга определяет данное понятие как «интерактивное искусство использования слов и действий для выявления элементов и образов истории для пробуждения воображения слушателя».

Как правило, в центре внимания сторителлинга разворачивается история, которая состоит из четырёх обязательных элементов:

- экспозиция (введение, начало сюжета, тезис);
- герои (персонажи, с которыми человек может ассоциировать себя или других; героев может быть несколько);
- проблемная ситуация (нарушение равновесия, борьба героев как друг с другом, так и с проблемой, выход из зоны комфорта);
- сюжет (ситуация, которую человек сам реально пережил, или ситуация, которая привлекла его внимание, но разворачивалась без его участия).

Близким по значению является определение, которое приводится в статье О. А. Фадеевой: «сторителлинг (англ. story telling — «рассказывание историй») — это информационно-коммуникативная технология, представляющая собой сочинение «истории-мифа» [9, с. 150].

В большинстве случаев основой сторителлинга является мифологический сценарий. В сценарии конкретно описывается мифический «мир» и его пространство, внутри которого действуют вымышленные или реальные персонажи (герои). Проектирование мифологической составляющей истории может развёртываться через использование:

- архетипических персонажей (традиционных);
- мифодизайна новых героев на основе архетипических представлений;
- мифологических сюжетов с учётом конкретных обстоятельств.

Сюжетные линии могут вращаться вокруг хорошо знакомой или совершенно неоднозначной истории. Для того чтобы привлечь ещё большее внимание аудитории, тематика постоянно обновляется.

Используя данный метод, мы определили круг его возможностей:

- реализуется потребность во внимании окружающих;

- тренируется креативность;
- расширяется кругозор;
- активизируется ориентация на межличностные отношения;
- развивается рациональность;
- формируется системность;
- улучшается структурирование информации;
- достижение успеха.

Однако, как и любой метод, сторителлинг имеет свои недостатки и ограничения использования. К числу таких недостатков можно отнести следующие:

- негативная обратная связь;
- излишнее увлечение фантазированием;
- неудача при составлении истории;
- сложности в процессе презентации.

В заключение подведём некоторые предварительные итоги. Как показывают результаты исследований, тревожность в сочетании с высокой потребностью в эмоциональном общении и во внимании окружающих приводит к формированию синдрома психологической инкапсуляции. Использование сторителлинга предоставляет возможность осмысления сложных и запутанных ситуаций, что ведёт к упрощению реальности. Напряжённая интересная интеллектуальная работа по определённым заданным алгоритмам может стать хорошим мотивационным инструментом для последующего самоопределения и развития.

Литература:

1. Защирина О. В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 89–98.
2. Защирина О. В., Лаптева А. В. Эмоционально-потребностный компонент социального интеллекта детей с умственной отсталостью // Учебный эксперимент в образовании. 2019. С. 7–12.

3. Защирина О. В., Наследов А. Д. Психология общения школьников: психодиагностика. СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. 240 с.

4. Защирина О. В. и др. Концепты дружеских отношений у младших школьников с нарушениями интеллекта // Science for Education Today. 2018. Т. 8, № 2. С. 26–37.

5. Защирина О. В. и др. Специфика глазодвигательной активности детей при чтении текстов разных визуальных форматов. 2019. С. 141–158.

6. Карпова Е. А., Воронина М. Ф. Интерактивное обучение как форма активизации когнитивных процессов личности // Социология и право. 2017. № 2 (36). С. 55–63.

7. Красин О. В. О «когнитивном сопротивлении» технологиям виртуализации // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 2. С. 346–351.

8. Наследов А. Д., Защирина О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2008. № 4. С. 252–261.

9. Фадеева О. А. Сторителлинг как символическая информационно-коммуникативная технология // Политическая лингвистика. 2015. № 4 (54). С. 150–153.

10. Фирсов М. В., Юдина Т. Н., Черникова А. А. Особенности процессов инкапсуляции в условиях многовекторных координат российского общества // Уч. зап. Забайкальского гос. ун-та. Сер. «Социологические науки». 2017. Т. 12, № 3. С. 30–40.

11. Шелепин Е. Ю., Жукова О. В., Пронин С. В., Защирина О. В. Общность алгоритмов движений глаз, обеспечивающих распознавание жанровых сцен в текстах и в изображениях // Оптический журнал. 2019. Т. 86, № 11. С. 79–89.

Сведения об авторе:

Карпова Елена Алексеевна, доцент Института международного развития и партнёрства, канд. психологических наук. Национальный исследовательский университет ИТМО. г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: dr.karpova@mail.ru

PSYCHOLOGICAL INCAPSULATION: COMPLEX-SIMPLE DECISIONS IN TERMS OF A STORYTELLING METHOD

Karpova E. A.

Abstract: The article analyzes the problem of psychological encapsulation syndrome occurrence. The ways to reduce the negative displaying of the psychological encapsulation syndrome are determined. Storytelling method is demonstrated as a valid tool to provide positive changes in terms of interpersonal interaction.

Keywords: Encapsulation, self-defense, interpersonal interaction, cognitive resistance, storytelling.

Data about the authors:

Karpova Elena Alekseevna, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of International Development and Partnership Institute, ITMO University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: dr.karpova@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫРАЖЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ СО СКЛОННОСТЬЮ К АГРЕССИИ И СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Чеканова М. О.

Аннотация: В данной статье раскрывается содержание понятия алекситимии как комплексного феномена. Агрессия, аутоагрессия и суицидальное поведение рассматриваются как следствие дезадаптивного поведения личности в стрессовой ситуации. Представлены значимые взаимосвязи выраженности алекситимии со склонностью к агрессии различной модальности. Большинство агрессивных проявлений связано с трудностью в идентификации и описании чувств студентами. Обнаружена значимая взаимосвязь между выраженностью алекситимии и аутоагрессии. Выявлены различия в проявлении алекситимии и разным уровнем склонности к суицидальному поведению у студентов высших учебных заведений. В ходе исследования обнаружено, что студенты с высокой склонностью к суицидальному поведению чаще сталкиваются с трудностью в идентификации эмоций. Полученные в результате исследования данные обладают практической ценностью и могут быть использованы для разработки психологического сопровождения студентов вузов.

Ключевые слова: студенты, высшее образование, алекситимия, агрессия, суицидальное поведение, аутоагрессивное поведение.

Алекситимия является сложным психологическим феноменом. Широкое распространение данного феномена не только среди больных, но и среди популяции в целом, его

негативное влияние на становление личности и на здоровье человека обуславливают актуальность его исследования в настоящий момент. Данный феномен связан с нарушениями не только эмоциональной сферы, но и коммуникативной. Процесс коммуникации, который не связан с эмоциональными проявлениями, становится затруднённым, поверхностным и редуцированным [11].

При этом повышенная тревожность и отсутствие способности позитивного реагирования ослабляют устойчивость личности перед стрессогенными воздействиями и способствуют формированию специфического стиля коммуникации. В то же время выраженная ригидность индивидов с алекситимией препятствует способности найти конструктивный выход из стрессовой ситуации.

В юношеском возрасте отсутствие социальных контактов в значительной степени снижает перспективу дальнейшего развития индивида, как личностного, так и профессионального, что, в свою очередь, может приводить к состоянию дезадаптации и тотальному снижению ресурсов человека [13].

В результате анализа литературных источников было установлено, что алекситимия является комплексным феноменом. Основное её проявление состоит в неспособности идентификации и вербализации собственных эмоциональных переживаний [3–6]. Подобным образом происходит сдерживание аффекта и его подавление [7]. Помимо отсутствия способности выражения эмоций, алекситимия характеризуется повышенной тревожностью и, зачастую, инфантильностью. Алекситимия способна приводить к состоянию дезадаптации [1, 2, 7].

Что касается агрессии, аутоагрессии и суицидального поведения, то они могут являться следствием дезадаптации личности и неспособности к конструктивному решению возникающих конфликтов, как внешних, так и внутренних [12, 14, 15]. Кроме того, подобные формы поведения в подростковом и юношеском возрасте могут являться проявлением инфантилизма [2, 8–10].

Таким образом, можно сделать вывод о некоторой взаимосвязанности описанных феноменов.

Целью нашего исследования было установление взаимосвязи между выраженностью алекситимии с проявлениями агрессии, а также установление различий в проявлениях алекситимии у студентов с разной склонностью к суицидальному поведению.

Выборку исследования составили 60 студентов в возрасте от 18 до 23 лет, из них 40 участников женского пола и 20 мужского пола.

Методы исследования

Торонтская алекситимическая шкала (TAS-20), методика выявления склонности к суицидальным реакциям (CP-45), опросник агрессивности Басса – Дарки.

Обработка данных осуществлялась в программе IBM SPSS 23 с применением метода параметрической статистики – коэффициента корреляции Пирсона, однофакторного дисперсионного анализа.

Результаты и обсуждение

Проведен анализ результатов корреляции показателей алекситимии и агрессии. В ходе исследования была установлена взаимосвязь между выраженностью алекситимии, а также трудностью в идентификации чувств с косвенной агрессией ($r = 0,27$, $p = 0,04$), (ТИЧ: $r = 0,45$, $p = 0,000$) и с раздражительностью ($r = 0,46$, $p = 0,000$), (ТИЧ: $r = 0,6$, $p = 0,000$). Данные взаимосвязи могут свидетельствовать о том, что явная выраженность алекситимии и трудности в идентификации чувств могут сопровождаться такими агрессивными проявлениями, как раздражение и косвенная агрессия, т. е. такими формами агрессии, которые характеризуются вспыльчивостью, направленностью и неупорядоченностью. Шкала «подозрительность» коррелирует с «трудностью в идентификации чувств» ($r = 0,3$, $p = 0,02$). Полученные данные дают основание предполагать, что трудность в идентификации чувств, как своих, так

и чужих, влечёт за собой такие проявления, как недоверие и осторожность к людям, а также убеждение в том, что окружающие могут причинить им вред. Шкала «обида» коррелирует со шкалами Торонтской алекситимической шкалы «выраженность алекситимии» ($r = 0,49$, $p = 0,000$), «трудность в идентификации чувств» ($r = 0,48$, $p = 0,000$), «внешне-ориентированное мышление» ($r = 0,36$, $p = 0,00$) и «трудности с описанием чувств» ($r = 0,27$, $p = 0,04$). Данные результаты позволяют сделать предположение о том, что у людей с высокой выраженностью алекситимии и отдельными её составляющими присутствует чувство обиды, которое проявляется в виде зависти и ненависти к окружающим за действительные или вымышленные действия и поступки, а также переживания непонимания со стороны окружающих. Это чувство может быть обусловлено затруднениями у данных респондентов в осознании и вербализации чувств, а также фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям.

Взаимосвязь между шкалой «чувство вины и аутоагрессия» и «выраженностью алекситимии» ($r = 0,29$, $p = 0,03$), «трудностью в идентификации чувств» ($r = 0,44$, $p = 0,000$) свидетельствует в пользу того, что чем выше выраженность алекситимии и чаще возникают трудности с распознаванием чувств, тем более вероятно респондент может чувствовать угрызения совести, быть убеждённым в том, что он является плохим человеком и поступает неправильно, и в различных жизненных обстоятельствах и конфликтах с окружающими винит себя.

«Индекс агрессивности» (включающий в себя шкалы физической агрессии, раздражения и вербальной агрессии) имеет корреляционную связь со шкалой «трудность в идентификации чувств» ($r = 0,42$, $p = 0,00$). Наличие между шкалами взаимосвязи позволяет говорить о том, что чем больше у респондента трудностей в определении чувств, тем выше индекс агрессивности. Это означает, что агрессивное поведение выступает в качестве такого способа поведения, которое позволяет сохра-

нять собственную индивидуальность и идентичность, а также контроль над существенным для респондента окружением в ситуации, связанной с трудностью при идентификации чувств.

«Индекс враждебности» имеет высокую статистически значимую связь с такими показателями, как «выраженность алекситимии» ($r = 0,45$, $p = 0,000$) и «трудность в идентификации чувств» ($r = 0,54$, $p = 0,000$). Высокие показатели «выраженности алекситимии», «трудностей в идентификации чувств» могут способствовать возникновению отрицательных переживаний, негативных чувств по отношению к окружающим людям и событиям, что также сочетается с показателями «индекса враждебности». В свою очередь, враждебность препятствует установлению положительных человеческих контактов и отношений.

Проводилось сопоставление результатов однофакторного дисперсионного анализа различий в проявлении алекситимии по сравнению со степенью склонности к суицидальному поведению. Характеристики алекситимии как дефицита способности к идентификации чувств и эмоций демонстрируют статистически достоверные различия в степени склонности к суицидальному поведению.

Полученные различия свидетельствуют о том, что показатели шкалы «трудность в идентификации чувств» различаются по степени склонности к суицидальному поведению. То есть «трудности с идентификацией чувств» значимо выше у респондентов, склонных к высокому уровню проявления суицидального поведения, чем у тех респондентов, уровень суицидального поведения которых характеризуется: как потенциал к склонности суицидального поведения не отличается устойчивостью ($p = 0,012$); как склонность к суицидальному поведению может возникнуть на фоне длительной психической травматизации ($p = 0,005$); как низкий уровень склонности ($p = 0,23$).

Следовательно, респонденты с высокой склонностью к суицидальному поведению чаще сталкиваются с трудностью в идентификации эмоций.

Выводы

Полученные в нашем исследовании взаимосвязи алекситимии с проявлением агрессивности отражают тенденцию среди студентов испытывать трудности в идентификации чувств как собственных, так и других людей. Такие трудности коррелируют с большинством агрессивных проявлений: обида, раздражительность, косвенная агрессия, подозрительность, аутоагрессия, индекс агрессивности, индекс враждебности. Эти показатели могут свидетельствовать о том, что деструктивное поведение в виде агрессии и аутоагрессии является стремлением личности возмездием нарушенное ощущение контроля над эмоционально и мотивационно важной жизненной ситуацией (в данном случае – ситуации неопределённости), вызванное стрессами, фрустрациями базовых потребностей, кризисными состояниями.

Корреляции общего уровня выраженности алекситимии с проявлениями агрессивности в виде косвенной агрессии, раздражительности, обиды, аутоагрессии, враждебности также отражают значимые связи среди студентов российских вузов. Как можно заметить, весомая часть данных проявлений является аффективной агрессией, которая является проявлением самой эмоции агрессии. Таким образом, можно сделать предположение, что студенты испытывают сильные аффективно заряженные эмоции, которые не поддаются осознанию, идентификации, а следовательно, и описанию.

Следует уделить особое внимание проявлению аутоагрессии (чувства вины) с общей выраженностью алекситимии и трудностями в распознавании чувств и переживаний. Нестабильность общества, длительно воздействующие стрессоры, большие психические нагрузки могут влиять на развитие аутоагрессии. У студентов могут развиваться вредные привычки, искажаться здоровый образ жизни, а в самом негативном сценарии – возникнуть склонность к суицидальному поведению. Можно сделать предположение о том, что студенты, которым трудно осознавать, выражать, идентифицировать чувства собственные

и окружающих людей в различных ситуациях, начинают винить себя и проявлять активность, направленную на причинение себе вреда (как сознательно, так и бессознательно) в различных жизненных сферах. Данные антивитаальные действия могут являться фактором, запускающим суицидальное поведение.

Исследование различий в проявлении алекситимии и уровне склонности к суицидальному поведению позволило обнаружить значимые различия. Среди студентов, чей уровень склонности к суицидальному поведению был высок, трудности с идентификацией чувств значимо выше, чем у студентов с более низким уровнем склонности к суицидальному поведению. Группа с высоким уровнем проявления склонности к суицидальным реакциям характеризуется реагированием в виде саморазрушающего поведения при столкновении с жизненными трудностями. Можно допустить предположение, что «трудность в идентификации чувств» выступает в качестве некоторого затруднения, с которым мог столкнуться респондент. Следовательно, респонденты, имеющие более низкий уровень склонности к суицидальным реакциям, обладают большими личностными ресурсами для совладания с жизненными трудностями.

Таким образом, данное исследование обладает высокой социально-психологической значимостью и исследовательским потенциалом. В дальнейшем следует расширить предмет исследования, включив другие индивидуально-психологические характеристики, которые могут входить в алекситимическое пространство. Выраженность алекситимии и отдельных её характеристик может выступать в качестве предиктора, препятствующего формированию здоровых стратегий поведения в различных жизненных ситуациях, адаптации, успешной, «здоровой» социализации и формированию ощущения безопасности окружающей среды. Полученные исследовательские данные обладают практической ценностью и могут быть использованы для разработки психологического сопровождения студентов высших учебных заведений.

Литература:

1. Байер К., Шейнберг Л. Здоровый образ жизни: монография. М., 1997. 368 с.
2. Бисалиев Р. В. и др. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 591.
3. Брель Е. Ю. Некоторые факторы формирования алекситимического радикала в структуре личности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2004. № 5. С. 135–138.
4. Брель Е. Ю. и др. Психологическая модель алекситимии в ракурсе факторного анализа // Сибирский вестн. психиатрии и наркологии. Томск, 2009. № 1 (52). С. 93–95.
5. Брель Е. Ю. Факторная структура алекситимии подростков в норме и при задержке психического развития неорганического генеза // Вестн. Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2018. № 1 (43). С. 147–154.
6. Брель Е. Ю. и др. Феномен алекситимии в клинко-психологических исследованиях (обзор литературы) // Сибирский вестн. психиатрии и наркологии. 2017. № 4 (97). С. 74–81.
7. Заширинская О. В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 89–98.
8. Заширинская О. В. Психогенез стилей общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2010. № 2. С. 206–216.
9. Заширинская О. В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: мат-лы Междунар. науч.-практич. конф., посвящ. 85-летию доктора психол. наук, почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева (г. Новосибирск, 25–28 декабря 2014 г.) / Под ред. О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой; Мин-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 156–163.
10. Заширинская О. В., Горбунов И. А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2009. № 32. С. 174–185.
11. Искусных А. Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педа-

гогики и психологии: сб. ст. по матер. LIII междунар. науч.-практ. конф. № 6 (52). Новосибирск: СибАК, 2015. 59–68.

12. Руженков В. А., Руженков В. В., Боева А. В. Концепции суицидального поведения // Суицидология. 2012. № 4. С. 52–60.

13. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс. Минск: Изд-во МИУ, 2010. С. 180.

14. Шустов Д. И. Аутоагрессия, суицид и алкоголизм. М.: Когито-Центр, 2005. 214 с.

15. Goldney R. D. Suicide Prevention. Oxford University Press, 2008. 256 p.

Сведения об авторах:

Чеканова Мария Олеговна, аспирант факультета психологии, Томский государственный университет, г. Томск, Россия. E-mail: mariyachekanova.fp@gmail.com

THE RELATIONSHIP OF MANIFESTATION OF ALEXITHYMIA WITH A TENDENCY TO AGGRESSION AND SUICIDAL BEHAVIOR AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Чеканова М. О.

Abstract: This article reveals the content of the concept of alexithymia as a complex phenomenon. Aggression, autoaggression and suicidal behavior are considered as a consequence of maladaptive behavior of a person in a stressful situation. Significant interrelations between the severity of alexithymia and the tendency to aggression of different modality are presented. The majority of aggressive manifestations are connected with difficulty in identification and the description of feelings by students. Discovered significant correlation between the degree of alexithymia and autoaggression. The differences in the manifestation of alexithymia and different levels of suicidal behavior among students of higher educational institutions are revealed. The study discovered that students with high tendency towards suicidal behavior are more likely

to experience difficulty in identification of emotions. The data obtained as a result of the study have practical value and can be used to develop psychological follow-up for University students.

Keywords: students, higher education, alexithymia, aggression, suicidal behavior, autoaggressive behavior.

Data about the authors:

Чеканова Мария Олеговна, Postgraduate Student, Psychology Faculty, Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: mariyachekanova.fp@gmail.com

ВЛИЯНИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОТРУДНИКОВ ПОИСКОВО-СПАСАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

Найман А. Б.

Аннотация: В текущем исследовании изучается влияние нервно-психического напряжения на эмоциональный статус и психофизиологические характеристики сотрудников поисково-спасательной службы. Сотрудники ПСС в отличие от респондентов контрольной группы в силу рода своей профессиональной деятельности достаточно часто подвергаются различным стрессорным воздействиям, причём эти воздействия носят, как правило, неожиданный характер, и невозможно предугадать частоту выездов на происшествия; всё это приводит к значительному переутомлению, что отражается не только на уровне эмоциональных реакций, но и на уровне вегетативных проявлений. В процессе бесед сотрудники ПСС отмечают различные жалобы по здоровью, ритмологические нарушения сна и бодрствования, потерю аппетита, мышечную слабость, учащённое сердцебиение, потливость, повышение температуры без явных признаков болезни и т. д. Исследования показали, что значительная часть сотрудников ПСС имеет высокую степень нервно-психического напряжения и относится к 3-й группе НПН. Соответственно, эти люди нуждаются в психологической поддержке и коррекции их эмоционального состояния.

Ключевые слова: нервно-психическое напряжение, экстремальная ситуация, тремор, нарушение сна, эмоциональный статус, стресс.

Введение

Концепция опасной профессии охватывает широкий круг специальностей (лётчики, моряки, пожарные, полицейские, водолазы, космонавты, машинисты, крановщики, водители, операторы энергетических установок и других производственных объектов), связанных с работой в экстремальных условиях [9]. Как подчёркивают В. А. Пономаренко, Д. В. Гандер и А. А. Ворон, психологическая суть опасности состоит не только в самой экстремальной ситуации, но и в неготовности человека к её ликвидации из-за природных психофизиологических ограничений [7]. Принципиальная особенность опасной профессии – преодоление опасности в противоположность инстинктивной реакции избегания, присущей всему живому [1]. Таким образом, для опасных профессий постоянными спутниками являются экстремальные ситуации, связанные с риском и стрессом. Что, в свою очередь, требует от представителей опасных профессий высокой и быстрой реакции [5].

Сотрудники поисково-спасательной службы как раз таки относятся к профессиям экстремального профиля, чья деятельность связана с работой в тяжёлых и опасных условиях, сопряжённых с сильным психотравмирующим воздействием [2]. Оно может быть как однократным, так и постоянно повторяющимся, что требует адаптации к непрекращающемуся действию стрессоров, среди которых наиболее значительными являются: явная и скрытая угроза жизни и здоровью, внезапность происходящих событий, информационная перегрузка в условиях дефицита времени, что, в свою очередь, неизбежно приводит к эмоциональному и психофизическому перенапряжению [4, 6]. В связи с этим остро встаёт вопрос о способах совладания с этими профессиональными стрессорами, так как неадаптивное поведение в таких ситуациях приводит к повышению нервно-психического напряжения и, как следствие, к развитию профессионального «выгорания», а также к развитию различных психосоматических нарушений, требующих психологической коррекции [2, 8].

Для разработки программ по психологической подготовке, психокоррекции и реабилитации данных специалистов большое значение имеет изучение их психофизиологических характеристик, а также их эмоционального состояния, так как именно они являются одними из определяющих характеристик их психологического здоровья [3]. Полученные данные могут быть учтены при дальнейшей разработке исследовательских и реабилитационных программ, для разработки учебных тренингов для молодых спасателей, а также психотерапевтических мероприятий, направленных на реабилитацию сотрудников поисково-спасательных служб.

Материалы и методы исследования

С целью выявления индивидуальных психологических особенностей специалистов опасных типов профессий было проведено эмпирическое исследование, участие в котором приняли две группы испытуемых: группа сотрудников поисково-спасательной службы и контрольная. Исследование проходило на базе поисково-спасательной службы Томской и Новосибирской областей. Первая группа представлена сотрудниками поисково-спасательной службы МЧС в количестве 56 человек в возрасте от 29 до 43 лет, в основном семейными, еженедельно участвующими в устранении техногенных ЧС, ДТП, пожаров, природных ЧС; разборе завалов; поиске и спасении граждан. Контрольная группа состоит из 52 человек в возрасте 25–38 лет, чья деятельность не связана с риском для жизни и здоровья; это сотрудники, которые работают в структуре МЧС, но их работа не связана с поисково-спасательной деятельностью: документоведы, журналисты и т. д. Возраст всех участников исследования составил от 25 до 43 лет, стаж работы по специальности – от 1 до 12 лет. Две группы участников мужского пола; данный факт объясняется спецификой деятельности, связанной с повышенными физическими и психическими нагрузками. Для проведения исследования были использованы следующие методики:

– опросник «Определение нервно-психического напряжения» (Т. Немчин), позволяющий определить степень нервно-психического напряжения;

– симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (А. Волков, Н. Водопьянова), позволяющий выявить патологические стресс-реакции в экстремальной ситуации или в условиях её ожидания;

– проективный метод цветовых выборов М. Люшера (Л. Н. Собчик), позволяющий оценить психоэмоциональное состояние;

– психофизиологическая методика «Лабиринт», оценивающая психофизиологические характеристики и нервно-психическое напряжение.

Результаты и их обсуждение

Первый этап психологического исследования был сопряжён с исследованием нервно-психического напряжения (НПН) в группе сотрудников поисково-спасательной службы и в контрольной группе с помощью опросника Т. Немчина «Определение нервно-психического напряжения». Максимальное количество очков, которое может набрать испытуемый, равно 90, минимальное количество равно 30 баллам, когда испытуемый отрицает наличие у себя каких-либо проявлений нервно-психического напряжения (НПН). По сумме набранных очков индексу НПН (ИН) выделяются три степени НПН. С помощью этого опросника можно выделить 3 основные степени НПН и их характеристики.

I степень: $ИН < 42,5$ – сохранность характеристик психического и соматического состояния.

II степень: $42,6 > ИН < 75$ – ощущение подъёма, готовности к работе и сдвиг в сторону симпатикотонии.

III степень: $ИН > 75$ – дезорганизация психической деятельности и снижение продуктивности деятельности.

Исследование показало, что в группе сотрудников ПСС (ИГ) I степень нервно-психического напряжения выражена у 25 че-

ловек (состояние физического и психологического комфорта), II степень нервно-психического напряжения выражена у 15 человек (преобладание симпатического отдела вегетативной нервной системы над парасимпатическим: учащение пульса, повышение артериального давления, повышение двигательной активности) и III степень нервно-психического напряжения выражена у 16 человек (дезорганизация психической деятельности и снижение продуктивности деятельности).

В контрольной группе (КГ) было выявлено только 2 степени нервно-психического напряжения. I степень нервно-психического напряжения выражена у 20 человек (состояние физического и психологического комфорта), II степень нервно-психического напряжения выражена у 32 человек (преобладание симпатического отдела вегетативной нервной системы над парасимпатическим: учащение пульса, повышение артериального давления, повышение двигательной активности).

Данные результаты свидетельствуют в пользу того, что представители исследовательской группы, в отличие от контрольной группы, в процессе трудовой деятельности испытывают достаточно серьёзные эмоциональные и физические нагрузки, связанные с риском для их жизни, что и приводит к повышенному нервно-психическому напряжению. В контрольной группе, хотя и не было выявлено III степени нервно-психического напряжения, более чем у половины испытуемых наблюдались сдвиги в сторону симпатотонии, что тоже нельзя рассматривать в качестве нормы.

Для определения эмоционального состояния нами была использована проективная методика цветовых выборов (МЦВ) М. Люшера. Результаты цветовых выборов были дополнительно обработаны математически по методу Г. А. Аминова (1982). Эта обработка позволяет получить интерпретационные коэффициенты, которые количественно оценивают некоторые свойства личности, свойства нервной системы, уровень стресса и психоэмоционального напряжения. Средние значе-

ния этих коэффициентов респондентов исследуемых групп представлены в таблице 1.

Показатели	ИГ		КГ	
	Среднее	Ошибка среднего	Среднее	Ошибка среднего
Работоспособность нервной системы (РНС)	16,7	0,2	15,2	0,3
Уровень стресса (С)	12,3	0,6	10,1	1,08
Эмоциональная напряжённость (ЭН)	16,2	0,4	15,3	0,7

Таблица 1. Средние значения интерпретационных коэффициентов метода цветовых выборов М. Люшера в исследовательской (ИГ, n = 56) и контрольной (КГ, n = 52) группах

Опираясь на табличные данные, можно сделать заключение о том, что респонденты и 1-й, и 2-й функциональной группы значимо не различались ни по одному из интерпретируемых нами коэффициентов МЦВ. Следовательно, они имели примерно сходную степень психоэмоционального напряжения и уровень стресса, хотя некоторая тенденция к более высокому показателю уровня стресса и психоэмоционального напряжения в исследовательской группе (ИГ) всё-таки наблюдается. Также у них несколько выше показатель работоспособности нервной системы; видимо, это связано с более тщательным отбором, который существует в структуре ПСС. На этом этапе можно сделать предварительное заключение о том, что наша гипотеза о негативном влиянии психоэмоциональной напряжённости на эмоциональное состояние сотрудников ПСС пока не нашла своего подтверждения. Вероятно, это связано с тем, что всё-таки сотрудники ПСС проходят определённый отбор и имеют некоторую психологическую подготовку.

Для выявления предрасположенности испытуемых 2 групп к патологическим стресс-реакциям мы использовали опрос-

ник «Самочувствие в экстремальных условиях» (А. Волкова, Н. Водопьяновой). Результаты психологического исследования представлены в таблице 2.

Показатели	ИГ		КГ	
	Среднее	Ошибка среднего	Среднее	Ошибка среднего
Психофизическая усталость (ПФУ)	1,43*	0,2	1,19*	0,1
Нарушение волевой регуляции (НВР)	2,10*	0,2	1,86*	0,2
Эмоциональная неустойчивость (ЭНУ)	0,86	0,2	0,78	0,2
Вегетативная неустойчивость (ВНУ)	0,90*	0,2	0,62*	0,2
Нарушение сна (НС)	0,86*	0,2	0,56*	0,2
Тревоги и страхи (ТС)	0,55*	0,1	0,35*	0,1
Зависимое поведение / Деадаптация (Д)	0,91*	0,1	1,23*	0,1
Суммарный балл невротизации	17,82	1,1	14,95	1,1

Примечание: * – различия достоверны с $p < 0,05$.

Таблица 2. Средние значения показателей методики «Самочувствие в экстремальных условиях» в исследовательской (ИГ, $n = 56$) и контрольной (КГ, $n = 52$) группах

Из таблицы видно, что в исследовательской группе показатели патологических стресс-реакций значительно выше, чем в контрольной группе. Так, в ИГ значимо выше следующие показатели: психофизиологическая усталость, нарушение волевой регуляции, вегетативная неустойчивость, нарушения сна, тревога и страхи. Как следствие, суммарный балл невротизации у них тоже значительно выше, хотя и укладывается в сред-

ний уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям (состояние удовлетворительной адаптированности). Суммарный балл невротизации в контрольной группе находится в пределах высокого уровня психологической устойчивости к экстремальным условиям, что соответствует хорошей адаптированности. Но, несмотря на это, в контрольной группе показатель шкалы «Деадаптация» значительно выше, чем в исследовательской группе. Следует учесть, что в этой методике эта шкала в большей степени характеризует склонность человека к зависимому поведению, соответственно офисные работники по сравнению с сотрудниками ПСС находятся в более зависимом положении, т. к. им не приходится самостоятельно быстро принимать решения в условиях экстремальной ситуации, где счёт идёт на считанные секунды, они в большей степени зависимы от решений руководства и организации.

Также мы посчитали необходимым использовать психофизиологическую методику «Лабиринт», которая предназначена для регистрации такой психофизиологической характеристики, как динамический тремор, который позволяет оценить особенности координации и точности движений испытуемых. Большое количество касаний стенок лабиринта и большая величина суммарного времени этих касаний указывают на высокую степень нервно-психического напряжения у испытуемых и низкую степень развития контроля координации движений. Поэтому в целом эта методика используется для оценки нервно-психического напряжения.

Регистрируемые показатели динамического тремора испытуемых были обработаны статистически и представлены в таблице 3.

Как можно увидеть в этой таблице, максимальное число касаний и максимальное суммарное время касаний стенок лабиринта было зарегистрировано у сотрудников ПСС. Напротив, минимальные значения обоих показателей тремора были характерны для испытуемых из контрольной группы. Эти различия указывают на то, что более высокий тре-

Показатели	ИГ		КГ	
	Среднее	Ошибка среднего	Среднее	Ошибка среднего
<i>Тремор правой руки</i>				
Количество касаний	38,9	2,64	28,9	1,04
Суммарное время касаний (мсек)	1 745	168	1 153	553*
Длительность прохождения лабиринта (мсек)	17 783	2 213	20 165	1 091**
<i>Тремор левой руки</i>				
Количество касаний	38,01	1,29	35,7	1,84*
Суммарное время касаний (мсек)	1 826	717	1 653	157*
Длительность прохождения лабиринта (мсек)	18 045	1 573	22 192	1 163**

Примечание: * – различия достоверны с $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Таблица 3. Средние значения показателей динамического тремора по методике «Лабиринт» в исследовательской (ИГ, n = 56) и контрольной (КГ, n = 52) группах

мор и, соответственно, высокая степень нервно-психического напряжения (НПН), а также низкая способность к координации собственных движений свойственны респондентам исследовательской группы. Но тем не менее следует отметить, что, несмотря на высокий тремор, скорость прохождения лабиринта у сотрудников ПСС выше, чем у испытуемых контрольной группы. Видимо, это тоже связано с тем, что сотрудники ПСС в процессе своей профессиональной деятельности привыкли к мобилизации своих возможностей, но это может им даваться за счёт высокой психофизиологической цены.

Подводя некоторый итог нашей исследовательской работы, можно сказать, что сотрудники ПСС, несмотря на то что они имеют средние значения показателей уровня стресса, психо-

эмоционального напряжения, работоспособности нервной системы, которые характеризуют эмоциональное состояние респондентов и в принципе лежат в пределах нормативных значений, но тем не менее несколько выше, чем в контрольной группе, характеризуются высокой степенью нервно-психического напряжения, что приводит к проявлению у них таких патологических стресс-реакций, как психофизиологическая усталость, нарушение волевой регуляции, вегетативная неустойчивость, нарушения сна, тревога и страхи.

На следующем этапе психологического исследования мы использовали метод корреляционного анализа для определения взаимосвязи между нервно-психическим напряжением и эмоциональным состоянием респондентов исследуемых функциональных групп. Структуры корреляционных матриц в исследовательской и контрольной группах оказались несколько различными.

Как видно из таблицы 4, показатель «количество касаний» (тремор правой руки), который, как известно, является показателем нервно-психического напряжения организма, положительно коррелирует с такими показателями, как стресс, психоэмоциональное напряжение, дезадаптация, нарушение воли, вегетативная неустойчивость, нарушение сна, тревога, страхи. То есть чем выше у сотрудников ПСС уровень нервно-психического напряжения, тем в большей степени у них выражен стресс, психоэмоциональное напряжение и такие патологические стрессорные реакции, как нарушение воли, вегетативная неустойчивость, нарушение сна, тревога, страхи. Также в этой группе выявлены положительные взаимосвязи между показателем «длительность прохождения лабиринта» и показателями стресса и психоэмоционального напряжения и отрицательные с показателями дезадаптации, нарушения воли, вегетативной неустойчивости, нарушения сна, тревоги, страхов. Т. е. чем медленнее они проходят лабиринт, что свидетельствует о высоком нервно-психическом напряжении, тем в большей степени у них выражен стресс, психоэмоциональ-

	Уро- вень стресса	Пси- хоэм. напря- жение	Зави- сим. / Дез-ция	Наруш. воли	Веget. Неуст- сть	Нару- шение сна	Тревога и страхи
Кол-во касаний (тремор правой руки)	R = 485 P = 0,012	R = 427 P = 0,030	R = 391 P = 0,048	R = 430 P = 0,028	R = 244 P = 0,023	R = 507 P = 0,008	R = 287 P = 0,015
Уровень стресса			R = 489 P = 0,011	R = 533 P = 0,005	R = 592 P = 0,001	R = 523 P = 0,006	R = 684 P = 0,00
Психо-эмоцио-нальное напряжение				R = 660 P = 0,000	R = 312 P = 0,012	R = 550 P = 0,004	R = 417 P = 0,034
Раб-сть нервной системы					R = -453 P = 0,020	R = -485 P = 0,012	R = -464 P = 0,017
Дли-тельн. про-ход. лаби-ринта (правая рука)	R = 244 P = 0,013	R = 406 P = 0,040		R = -489 P = 0,011	R = -194 P = 0,034	R = -344 P = 0,018	R = -287 P = 0,015

Таблица 4. Сводная таблица корреляционных зависимостей исследуемых показателей в ИГ (56)

ное напряжение и такие патологические стрессорные реакции, как нарушение воли, вегетативная неустойчивость, нарушение сна, тревога, страхи.

В контрольной группе было выявлено меньшее количество

	Уро- вень стресса (С)	Веget. не- устойч	Деза- дапта- ция	Наруш. воли	Эмоц. неуст.	Нару- шение сна	Тревога и страхи
Кол-во касаний (тремор правой руки)	R = 205 P = 0,013		R = 257 P = 0,023	R = 289 P = 0,026	R = 288 P = 0,025		
Уровень стресса			R = 289 P = 0,011	R = 233 P = 0,015			
Психо-эмоцио-нальное напряжение				R = 330 P = 0,018	R = 312 P = 0,012		
Раб-сть нервной системы					R = -244 P = 0,012		

Таблица 5. Сводная таблица корреляционных зависимостей исследуемых показателей в КГ (n = 52)

корреляционных связей между исследуемыми показателями, и они имели несколько иную структуру.

Как видно из таблицы 5, показатель «количество касаний» (тремор правой руки) положительно коррелирует с показателями стресса, психоэмоционального напряжения, а также с дезадаптацией, нарушением воли и эмоциональной неустойчивостью.

Интересно отметить, что в ИГ практически все показатели, характеризующие эмоциональное состояние и нервно-психическое напряжение, взаимосвязаны с показателями вегетатив-

ной неустойчивости, сна, тревоги и страхов. В КГ таких зависимостей не обнаружено. Сопоставляя результаты корреляционного анализа с полученными ранее, можно предположить, что, так как сотрудники ПСС в отличие от респондентов контрольной группы в силу рода своей профессиональной деятельности достаточно часто подвергаются различным стрессорным воздействиям, причём эти воздействия носят, как правило, неожиданный характер и невозможно предугадать частоту выездов на происшествия, всё это приводит к значительному переутомлению, что отражается не только на уровне эмоциональных реакций, но и на уровне вегетативных проявлений. В процессе бесед сотрудники ПСС отмечают различные соматические жалобы по здоровью, ритмологические нарушения сна и бодрствования, потерю аппетита, мышечную слабость, учащённое сердцебиение, потливость, повышение температуры без явных признаков болезни и т. д. Неслучайно исследование показало, что значительная часть сотрудников ПСС имеет высокую степень нервно-психического напряжения и относится к 3-й группе НПН. Соответственно эти люди нуждаются в психологической поддержке и коррекции их эмоционального состояния.

Заключение

Повседневная деятельность сотрудников поисково-спасательной службы МЧС России, как правило, проходит в условиях экстремальной ситуации, связанной с рисками для здоровья и жизни как людей (пострадавших, очевидцев, коллег и иных), так и самих специалистов. В силу своей деятельности сотрудники ПСС вынуждены работать в экстремальных стрессовых условиях, что влечет за собой высокие показатели нервно-психического напряжения, которое способно оказать значительное негативное влияние на здоровье специалиста и на его профессиональную пригодность. Результаты исследования являются основанием для создания программы профилактики специалистов опасных типов профессий, позволя-

ющей повысить качество профессиональной деятельности указанных специалистов и сохранить их здоровье.

Перспективами дальнейшего развития данного научного исследования является увеличение массива научных данных о взаимосвязи нервно-психического напряжения и психофизиологических характеристик, внедрение программы профилактики и доказательство её результативности.

Литература:

1. Алексанин С. С., Рыбников В. Ю. Теоретические основы и концепция медико-психологического сопровождения профессиональной деятельности спасателей МЧС России // Мед.-биол. и соц.-психол. пробл. безопасности в чрезв. ситуациях. 2007. № 1. С. 312.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988. 209 с.
3. Заширинская О. В. Психогенез стилей общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2010. № 2. С. 206–216.
4. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
5. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. М., 1992. 96 с.
6. Комаров К. Э. Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска: учебно-методическое пособие для специалистов, занимающихся подготовкой подразделений МО, ФСБ, МВД, МЧС, Минюста России. М., 2002. 97 с.
7. Пономаренко В. А., Гандер Д. В. и Ворон А. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава. М: МАКЧАК, 2000. 340 с.
8. Черниговская Т. В., Шелепин Е. Ю., Заширинская О. В., Николаева Е. И., Алексеева С. В., Доброго А. С., Жукова О. В., Петрова Т. Е., Подвигина Д. Н., Прокопеня В. К., Риехакайнен Е. И., Чернова Д. А. Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2016. 203 с.
9. Шойгу Ю. С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных. М.: Смысл, 2007. 319 с.

Сведения об авторе:

Найман Азамат Базарбаевич, ассистент кафедры генетической и клинической психологии факультета психологии Томского государственного университета, начальник психологической службы ТГУ, г. Томск, Россия. E-mail: Azamat.Naiman@ya.ru

INFLUENCE OF NERVOUS-MENTAL STRESS ON EMOTIONAL STATUS AND PSYCHO-PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EMPLOYEES OF SEARCH-SAVING SERVICE (A STUDY OF RESCUERS OF MAIN DEPARTMENT EMERCOM OF RUSSIA FOR TOMSK REGION)

Naiman A.B.

Abstract: in the current study are being investigated the influence of neuropsychic stress on the emotional state and psycho-physiological characteristics of employees of the Search and Rescue Service. The sample: I utilized the sample of 56 rescuers and analyzed the data from a subsample of 52 clerks, employees of the Ministry of Emergency Situations not involved in the elimination of emergencies. Methods and Procedures: participants completed a series of questionnaires during a two-hour data collection session. The study founds: rescuers unlike the respondents in the control group due to kind of their professional activity quite often exposed to various stress influences, and these effects are usually unexpected nature and it is impossible to predict the frequency of visits to the scene, all this leads to considerable fatigue, which is reflected not only on the level of emotional reactions, but also at the level of vegetative manifestations.

Keywords: stressful life events, neuropsychic stress, extreme situation, neuropsychic tension, sleep disturbance, stress.

Data about the authors:

Naiman Azamat Bazarbaevich, Assistant of the Department of Genetic and Clinical Psychology, Psychology Faculty, Tomsk State University, Head of Psychological Service TSU, Tomsk, Russia. E-mail: Azamat.Naiman@ya.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛУЖАЩИХ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕРЕД УВОЛЬНЕНИЕМ (ВЫХОДОМ В ЗАПАС) Гаврилюк А. В., Леонов С. В.

Аннотация: В текущем исследовании изучаются содержательные характеристики эмоциональной сферы современных служащих, которые готовятся к увольнению и выходу в запас, отличаются своим качественным и количественным наполнением от содержательных характеристик эмоциональной сферы их сверстников, вышедших в запас. Проблема особенностей эмоциональной сферы служащих средней взрослости в период выхода на пенсию по возрасту (увольнению в запас) исследована недостаточно и требует особого внимания со стороны психологов. В данной статье представлены исследованные особенности эмоциональной сферы служащих средней взрослости, эмоциональный аспект служащих средней взрослости, готовящихся к увольнению в запас. Теоретический анализ литературы позволил систематизировать представления об эмоциональной сфере служащих институтов государственной безопасности в возрасте средней взрослости перед увольнением и выходом в запас. Полученные результаты изучения особенностей эмоциональной сферы служащих средней взрослости перед увольнением и выходом в запас легли в основу методических рекомендаций оказания психологической помощи данной категории респондентов.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, особенности средней взрослости, увольнение, выход в запас, стресс, эмоциональное выгорание, тревожность и фрустрация, рекомендации.

Введение

Период взрослости представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека, с этим связаны многие проблемы исследования данного периода [1]. Внутри периода взрослости выделяются подпериоды: ранняя взрослость, средняя и поздняя взрослость. В сорок – пятьдесят лет жизни, во время периода средней взрослости, человек оказывается в условиях, психологически существенно отличающихся от прежних. К этому времени уже накоплен достаточно большой жизненный и профессиональный опыт, дети выросли, и отношения с ними приобрели качественно новый характер, состарились родители, и им требуется помощь [7]. В организме человека начинают происходить закономерные физиологические изменения, к которым ему также приходится приспосабливаться: ухудшается зрение, замедляются реакции, ослабевает сексуальная потенция у мужчин, женщины переживают период климакса, который многие из них физически и психологически переносят крайне тяжело. Кроме того, в этом возрасте у многих впервые начинают появляться серьёзные проблемы со здоровьем [6].

«Всё говорит о том, что средний возраст – это лучшее время жизни. Вас ещё не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, и вы уже не мучитесь тревогами молодых людей: любит ли кто-нибудь меня? смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе?» (Р. Кесслер).

Эмоции в профессиональной деятельности играют немаловажную роль. Различные направления общественно-трудовой деятельности человека порождают или развивают всевозможные направления и стороны его эмоциональности. В ходе исторического развития они не только проявляются, но и формируются [4].

Эмоциональное выгорание – это постепенное угасание положительного отношения к работе вплоть до полного отвращения, депрессии и / или иных проявлений, которые значительно снижают качество жизни и способны привести в том числе к соматическим заболеваниям [1].

Считается, что в первую очередь синдром эмоционального сгорания характерен для тех, кто работает с людьми и их проблемами (врачи, медсёстры, учителя, консультанты и т. д.). Но на самом деле это состояние может затронуть абсолютно любого, в том числе тех, кто формально вроде бы и не работает, – студентов, домохозяйек и т. д. [3].

Для разработки программ по психокоррекции и реабилитации специалистов таких подразделений органов государственной безопасности большое значение имеет изучение их психофизиологических характеристик, а также их эмоционального состояния, так как именно они являются одними из определяющих характеристик их психического здоровья. Полученные данные могут быть учтены при дальнейшей разработке исследовательских и психокоррекционных программ, для разработки тренингов, а также психотерапевтических мероприятий [2, 5].

Материалы и методы исследования

С целью изучения особенностей эмоциональной сферы служащих средней взрослости перед увольнением в запас было проведено эмпирическое исследование, участие в котором приняли две группы испытуемых: 50 испытуемых, которые готовятся к увольнению и выходу в запас, составили экспериментальную группу, и 50 испытуемых, вышедших в запас, – контрольная группа. Исследование проходило на базе учреждений государственной безопасности Республики Молдова. Возраст всех участников исследования составил от 40 до 60 лет. Две группы участников мужского пола – данный факт объясняется спецификой деятельности, связанной с повышенными физическими и психическими нагрузками.

Эмпирическое исследование содержательных характеристик эмоциональной сферы современных служащих средней взрослости проводилось с сентября 2018 года по март 2019 года и проходило в несколько этапов:

– Анализ литературы по изучаемой проблематике, рассмот-

рение эмоциональной сферы современных служащих, ее специфики.

– Подбор диагностических методик для осуществления эмпирических задач исследования.

– Исследование эмоциональной сферы современных служащих институтов государственной безопасности в возрасте средней взрослости, которые готовятся к увольнению и выходу в запас, и анализ полученных результатов.

– Изучение эмоциональной сферы их сверстников, вышедших в запас, и представление полученных данных.

– Определение достоверных корреляционных связей и статистически значимых достоверных различий между изучаемыми группами методами математической статистики.

Оформление полученных результатов исследования

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Предложенная методика даёт подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы.

Методика «Цветовые метафоры» И. Л. Соломина. Методика основана на двух принципах. Во-первых, если человек обозначает какое-либо понятие привлекательным цветом, то это свидетельствует о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении. Во-вторых, обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства. Также методика позволяет: сократить время диагностики мотивов различных видов деятельности; расширить количество оцениваемых понятий.

Результаты и их обсуждение

Для изучения особенностей эмоциональной сферы современных служащих средней взрослости в первую очередь была использована методика «Самооценка психических состояний» Ганса Айзенка, с помощью которой можно определить уровни

таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность (рис. 1).

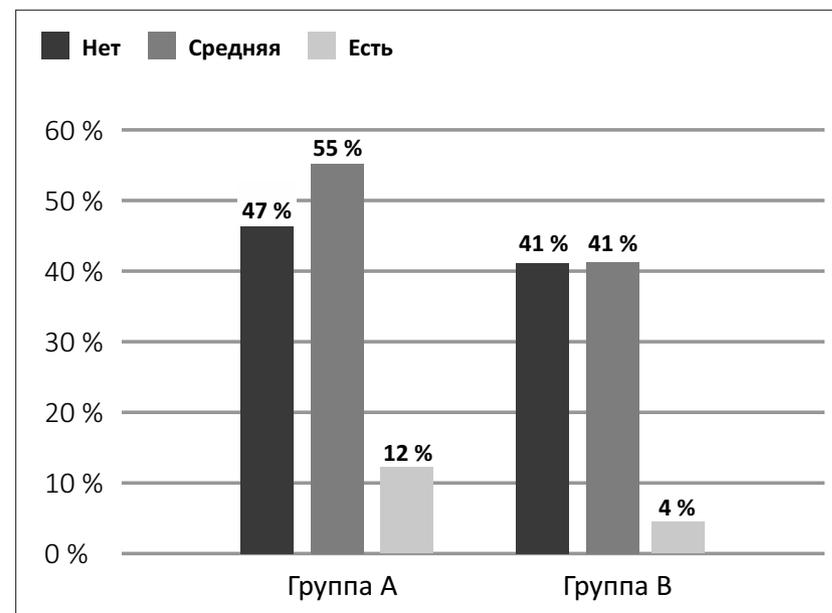


Рис. 1. Процентное соотношение уровня «тревожности» группы А и группы В

Испытуемым служащим средней взрослости, которые готовятся к увольнению и выходу в запас (группа А), и их сверстникам, вышедшим в запас (группа В), был предложен список утверждений, с которыми они должны были согласиться либо опровергнуть.

Выполненное исследование позволяет сформулировать основные выводы. В результате анализа полученных результатов по параметру «тревожность» – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей или кажущейся таковой опасности, – у большинства респондентов группы А было зафиксировано, что они не испытывают состояния тревожности – 47 % испытуемых, в то время как у группы В 41 %

испытуемых не склонны к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги.

Однако у группы А параметр «тревожность» зафиксирован на среднем уровне у 55 % испытуемых, в то время у группы В 41 % испытуемых испытывают тревожность. Тем временем в каждой группе респондентов было зафиксировано по 12 % и 4 % испытуемых, соответственно находящихся в состоянии эмоционального дискомфорта.

Возможно, полученные результаты говорят нам о том, что эмоциональное состояние перед увольнением и выходом в запас сопровождается более сильным эмоциональным дискомфортом.

При изучении параметра «фрустрация» – психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребно-

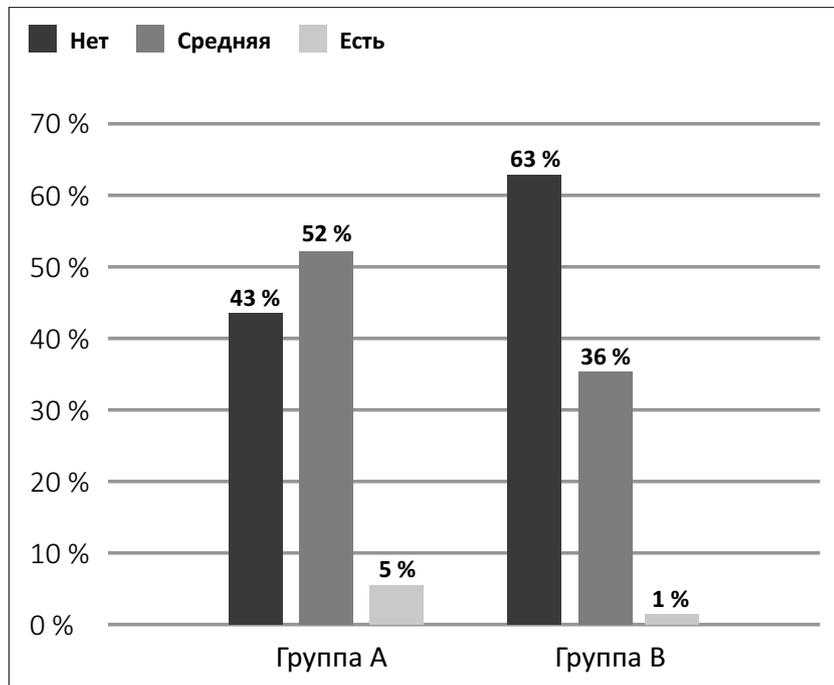


Рис. 2. Процентное соотношение уровня «фрустрации» группы А и группы В

сти, желания, – у группы А были получены следующие результаты: «фрустрация» не зафиксирована у 43 % испытуемых, средний уровень «фрустрации» – 52 % испытуемых, «фрустрация» обнаружена у 5 % испытуемых (рис. 2).

В то же время у группы В «фрустрация» не зафиксирована у 63 % респондентов, средний уровень «фрустрации» – 36 % респондентов, «фрустрация» обнаружена у 1 % респондентов.

Возможно, это связано с тем, что служащие средней возрастной чаще испытывают негативные переживания: раздражительность, тревожность, неудовлетворение в исполнении потребностей.

В результате анализа полученных результатов по параметру «агрессия» – не вызванная объективными обстоятельствами неспровоцированная враждебность человека по отношению к людям и окружающему миру – у большинства испытуемых группы А был зафиксирован средний уровень – 53 % испытуемых, в то время как у группы В «агрессия» на среднем уровне зафиксирована у 47 % испытуемых.

Графическое изображение процентного соотношения уровня «агрессии» группы А и группы В представлено на рисунке 3.

Если же рассматривать группу В, то можно пронаблюдать примерно ту же динамику. У служащих средней возрастной перед выходом в запас параметр «агрессия» не зафиксирован у 46 % испытуемых, в то время как среди их сверстников, вышедших в запас, 43 % испытуемых не склонны к тенденции нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру.

Также у респондентов группы А и респондентов группы В было зафиксировано по 7 % и 4 % испытуемых соответственно, находящихся в состоянии готовности к демонстрации силы по отношению к другой личности или иному социальному объекту.

Возможно, полученные результаты говорят нам о том, что период средней возрастной перед увольнением и выходом

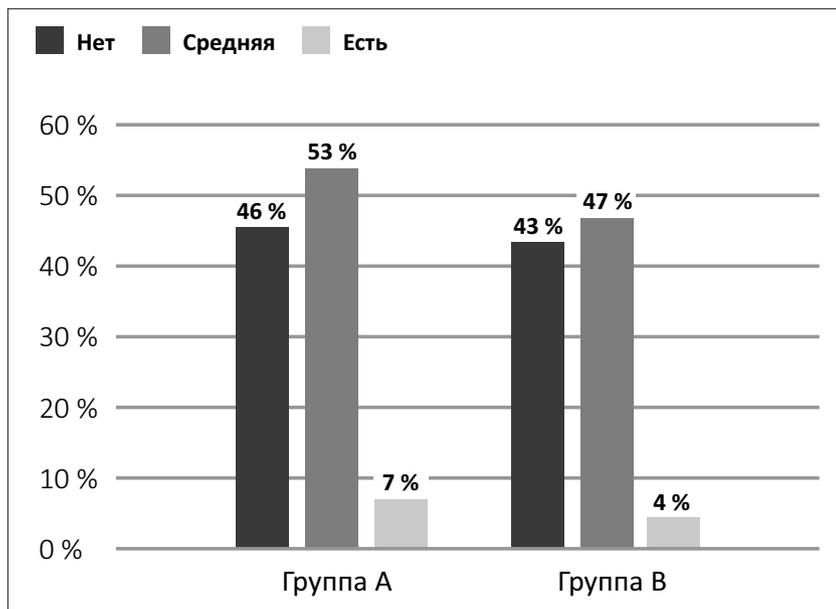


Рис. 3. Процентное соотношение уровня «агрессии» группы А и группы В

в запас сопровождается желанием защитить и проявить себя как личность.

В результате изучения параметра «ригидность» служащих средней взрослости перед выходом в запас были получены следующие результаты: «ригидность» не зафиксирована у 23 % испытуемых, средний уровень «ригидности» – 66 % испытуемых, «ригидность» обнаружена у 11 % испытуемых.

Если же рассматривать их сверстников, вышедших в запас, то можно пронаблюдать примерно ту же динамику. У их сверстников, вышедших в запас, «ригидность» не зафиксирована у 36 % респондентов, средний уровень «ригидности» – 60 % респондентов, «ригидность» обнаружена у 4 % респондентов.

Графическое изображение процентного соотношения уровня «ригидности» группы А и группы В представлено на рисунке 4.

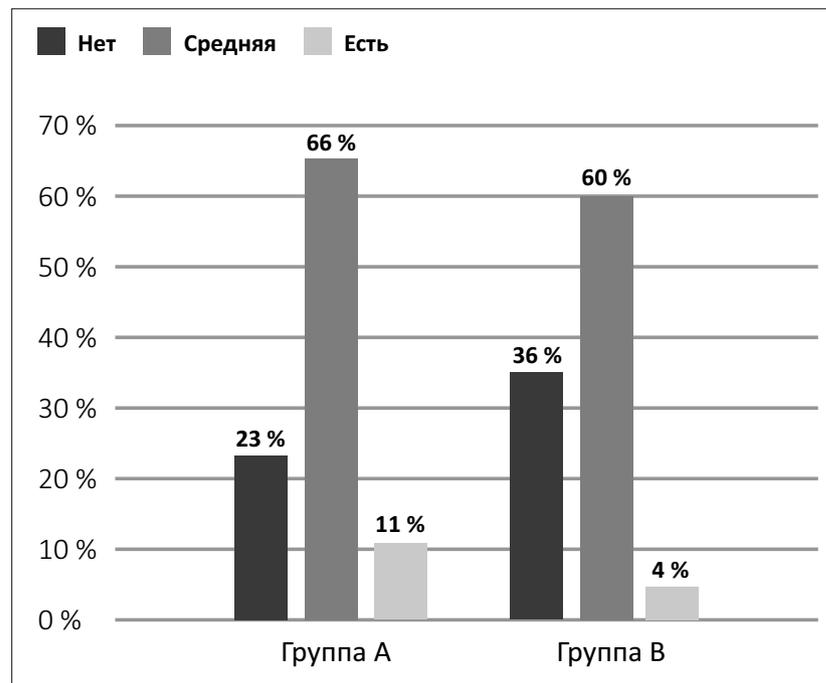


Рис. 4. Процентное соотношение уровня «ригидности» группы А и группы В

Возможно, это связано с тем, что служащие института государственной безопасности испытывают затруднённую в изменении намеченной программы деятельности в условиях, объективно требующих её перестройки.

Для определения различия между эмоциональной сферой служащих средней взрослости перед выходом в запас и эмоциональной сферой их сверстников, вышедших в запас, нами был использован метод оценки различий величин средних значений двух выборок Т-критерия Стьюдента.

Анализ результатов методики «Самооценка психических состояний» Ганса Айзенка, с помощью которой можно определить уровни таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, показал, что статистически значимые различия между респондентами группы А и

респондентами группы В обнаружены только по двум изучаемым нами параметрам эмоциональной сферы: тревожность ($t_{ЭМП} = 2.8$ при $p \leq 0,01$); фрустрация ($t_{ЭМП} = 2.9$ при $p \leq 0,01$) (табл. 1).

Параметр	Значение Т-критерия Стьюдента	Вероятность ошибки
Тревожность	$t_{ЭМП} = 2.8$	Значимо при $p \leq 0,01$
Фрустрация	$t_{ЭМП} = 2.9$	Значимо при $p \leq 0,01$
Агрессия	$t_{ЭМП} = 0.8$	Различий нет
Ригидность	$t_{ЭМП} = 1$	Различий нет

Таблица 1. Статистически значимые различия эмоциональной сферы группы А и группы В

Таким образом, полученные результаты говорят нам о том, что период жизни перед выходом в запас сопровождается более сильными эмоциональными переживаниями со стороны служащих средней взрослости, отсутствием их психологической готовности к данному роду эмоциональных переживаний.

Для изучения эмоциональной сферы служащих средней взрослости перед выходом в запас была использована дополнительная проективная методика «Цветовые метафоры» Л. И. Соломина, представляющая собой модифицированный вариант методики «Цветовой тест отношений» А. Эткинда.

Данная методика позволяет рассмотреть базовые потребности испытуемых, актуальность базовых потребностей и их удовлетворённость, отношение испытуемых к различным аспектам окружающего мира (прошлое, будущее, настоящее, отношение к себе и к другим, к различным видам деятельности и мотивам).

Респондентам, принявшим участие в исследовании, был предложен список из 64 понятий, которые отражали разные стороны жизни служащих средней взрослости перед выходом в запас и служащих, вышедших в запас. Проведённый метод оценки различий величин средних значений двух выборок

Т-критерия Стьюдента при $p \leq 0,01$ позволил выделить 19 % понятий, по которым существуют достоверные различия.

Полученный результат говорит о том, что принявшие участие в исследовании респонденты, безусловно, имеют какие-то общие представления, связанные с возрастными особенностями, социумом, менталитетом, но нахождение в разных рабочих (трудовых) ситуациях, возможно, стало причиной выделения тех понятий, по которым существуют достоверные различия: «какой я на самом деле» ($t_{ЭМП} = 3.2$ при $p \leq 0,01$), «уход в запас» ($t_{ЭМП} = 3.1$ при $p \leq 0,01$), «оружие» ($t_{ЭМП} = 2.9$ при $p \leq 0,01$), «мой друг» ($t_{ЭМП} = 3.1$ при $p \leq 0,01$), «подчинение» ($t_{ЭМП} = 2.8$ при $p \leq 0,01$), «мое увлечение» ($t_{ЭМП} = 2.9$ при $p \leq 0,01$), «моя карьера» ($t_{ЭМП} = 3.6$ при $p \leq 0,01$), «семья» ($t_{ЭМП} = 2.9$ при $p \leq 0,01$), «армия» ($t_{ЭМП} = 2.9$ при $p \leq 0,01$), «материальное благополучие» ($t_{ЭМП} = 2.8$ при $p \leq 0,01$), «неприятности» ($t_{ЭМП} = 4.3$ при $p \leq 0,01$), «честность» ($t_{ЭМП} = 3.8$ при $p \leq 0,01$) (табл. 2).

Понятия	Значение Т-критерия Стьюдента	Вероятность ошибки
Какой я на самом деле	$t_{ЭМП} = 3.2$	Значимо при $p \leq 0,01$
Уход в запас	$t_{ЭМП} = 3.1$	Значимо при $p \leq 0,01$
Оружие	$t_{ЭМП} = 2.9$	Значимо при $p \leq 0,01$
Мой друг	$t_{ЭМП} = 3.1$	Значимо при $p \leq 0,01$
Подчинение	$t_{ЭМП} = 2.8$	Значимо при $p \leq 0,01$
Моё увлечение	$t_{ЭМП} = 2.9$	Значимо при $p \leq 0,01$
Моя карьера	$t_{ЭМП} = 3.6$	Значимо при $p \leq 0,01$
Семья	$t_{ЭМП} = 2.9$	Значимо при $p \leq 0,01$
Армия	$t_{ЭМП} = 2.9$	Значимо при $p \leq 0,01$
Материальное благополучие	$t_{ЭМП} = 2.8$	Значимо при $p \leq 0,01$
Неприятности	$t_{ЭМП} = 4.3$	Значимо при $p \leq 0,01$
Честность	$t_{ЭМП} = 3.8$	Значимо при $p \leq 0,01$

Таблица 2.

Статистически значимые различия характеристик группы А и группы В

Возможно, полученные результаты свидетельствуют о том, что, находясь в разных рабочих (трудовых) ситуациях (предстоящее увольнение и случившийся выход в запас), у респондентов формируются разные ценности, потребности, мотивы, различное отношение к себе и к другим, к различным видам деятельности.

Наиболее важными и значимыми понятиями, по которым получены различия по Т-критерию Стьюдента, для служащих средней взрослости перед выходом в запас становятся понятия: попытка узнать себя – «какой я на самом деле» (7-й ранг); «уход в запас» (8-й ранг) – ожидание завершения службы. Самыми незначительными, занимающими последние позиции, являются понятия «неприятность» (45-й ранг), «честность» (58-й ранг). У служащих средней взрослости, вышедших в запас, те же самые понятия находятся совершенно в другом соотношении. В частности, наиболее значимыми являются понятия «семья» (5-й ранг), «моё увлечение» (9-й ранг), «какой я на самом деле» (14-й ранг). Самым незначительным, занимающим последние позиции, является понятие «неприятности» (49-й ранг).

Таким образом, можно сделать вывод, что характеристика служащих средней взрослости перед выходом в запас имеет качественные различия с характеристиками служащих, вышедших в запас.

Представленные результаты позволяют рассмотреть: 1) базовые потребности (содержание интересов и увлечений человека, его стремления и общая направленность личности, то, что является наиболее важным в жизни человека); 2) удовлетворённость базовых потребностей; 3) отношение к себе; 4) источники стресса.

Графическое изображение распределения рангов понятий, по которым существуют достоверные различия у испытуемых, представлено на рисунке 5.

У группы А базовыми потребностями на данный момент являются «приказы» (33-й ранг) и «труд» (38-й ранг). Возможно,

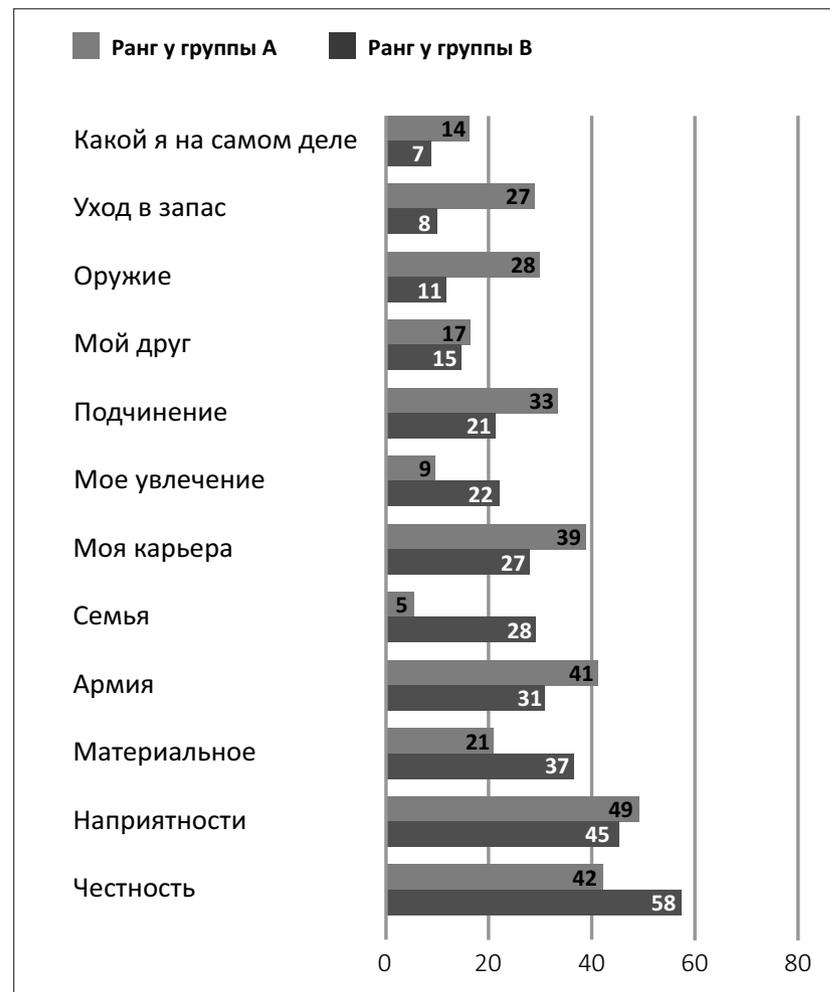


Рис. 5. Графическое изображение распределения рангов понятий, по которым существуют достоверные различия у испытуемых

это связано с тем, что специфика работы для респондентов группы А является стандартной жизненной ситуацией (подчинение определённому расписанию согласно уставу, прописанному положению), в процессе которой необходимо выполнять регламентированные требования (физическая подготовка, практическая подготовка – строевая выучка, теоретическая подготовка).

Однако у респондентов группы В базовые потребности обладают более широким спектром: «радость» (8-й ранг), «профессионализм» (11-й ранг), «мой дом» (12-й ранг), «моё будущее» (13-й ранг), «материальное благополучие» (21-й ранг), «моё настоящее» (16-й ранг), «свобода» (18-й ранг), «коллектив» (19-й ранг). Возможно, это объясняется тем, что респонденты контрольной группы находятся в более благоприятных социальных условиях, что даёт им возможность размышлять о разных аспектах их жизни.

Вместе с тем у группы А удовлетворение базовых потребностей оказывают понятия «мой друг» (15-й ранг) и «хитрость» (37-й ранг). В то же время у студентов базовые потребности достаточно удовлетворены в настоящий момент, а также обладают благоприятной тенденцией удовлетворения в будущем.

Рассматривая «отношение к себе», можно сделать вывод, что у группы А понятия «каким я хочу быть» и «какой я на самом деле» находятся практически на одном ранговом уровне. Возможно, это говорит о том, что для респондентов группы А отношение к себе и понимание себя в настоящем положительно взаимосвязано с отношением и осознанием себя в будущем. Однако у группы В представление о себе лишь в настоящем является более важным и интересным вопросом.

Изучая определение «источники стресса», можно отметить, что у обеих групп респондентов понятия «неприятности», «неудача», «болезнь», «угроза» занимают последние ранговые места (из 64 рангов). Возможно, это объясняется тем, что респонденты находятся в одинаковых возрастных особенностях развития.

Таким образом, полученные результаты по дополнительной проективной методике «Цветовые метафоры» подтверждают выявленные особенности эмоциональной сферы служащих средней взрослости перед выходом в запас и служащих, вышедших в запас.

Для изучения особенностей взаимосвязей эмоциональной сферы служащих средней взрослости перед выходом в запас

и служащих, вышедших в запас, был использован статистический метод обработки данных «Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену» при $p \leq 0,01$: он позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Для выявления наличия взаимосвязи были использованы параметры, получившие достоверные различия по Т-критерию Стьюдента: «тревожность» ($t_{Эмп} = 2.8$ при $p \leq 0,01$), «фрустрация» ($t_{Эмп} = 2.9$ при $p \leq 0,01$).

У респондентов группы А параметр «тревожность» обладает четырьмя положительными взаимосвязями, у параметра «фрустрация» взаимосвязей не зафиксировано. В то же время у испытуемых группы В параметр «фрустрация» обладает пятью положительными взаимосвязями, у параметра «тревожность» взаимосвязей не зафиксировано.

Графическое изображение достоверно значимых взаимосвязей «тревожности» и «фрустрации» респондентов представлено на рисунке 6.

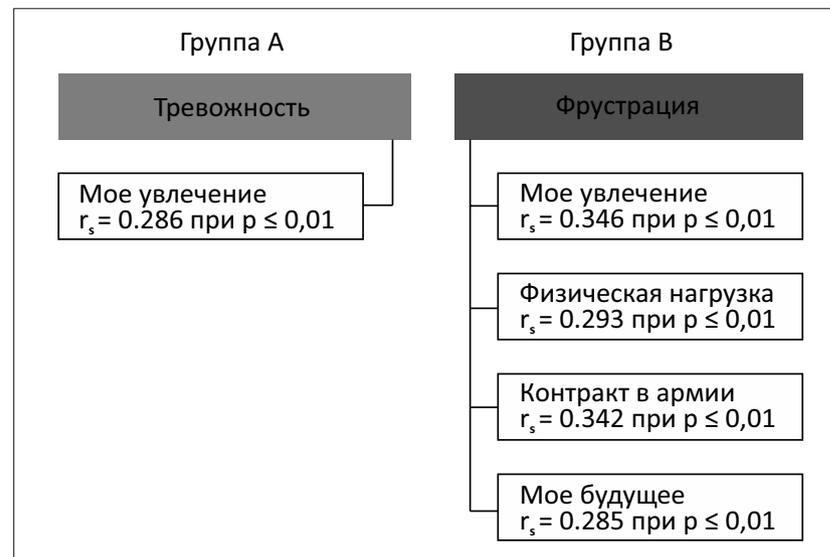


Рис. 6. Достоверно значимые взаимосвязи «тревожности» и «фрустрации» респондентов

Параметр «тревожность» находится в статистически достоверной взаимосвязи с проективным компонентом – «моё увлечение» ($r_s = 0.286$ при $p \leq 0,01$).

Параметр «фрустрация» находится в статистически достоверных взаимосвязях с проективными компонентами – «моё увлечение» ($r_s = 0.346$ при $p \leq 0,01$); «физическая нагрузка» ($r_s = 0.293$ при $p \leq 0,01$); «контракт в армии» ($r_s = 0.342$ при $p \leq 0,01$); «моё будущее» ($r_s = 0.285$ при $p \leq 0,01$).

Полученные результаты по статистически значимым различиям параметров «тревожность» и «фрустрация» указывают на то, что период жизни перед выходом в запас сопровождается более сильными эмоциональными переживаниями со стороны служащих средней зрелости, отсутствием их психологической готовности к данному рода эмоциональным переживаниям.

Заключение

Результаты исследования являются основанием для создания программы профилактики специалистов данного типа профессии, позволяющей повысить качество профессиональной деятельности указанных специалистов и сохранить их здоровье.

На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что эмоциональная сфера служащих средней зрелости перед выходом в запас характеризуется более сильным эмоциональным дискомфортом; отрицательными переживаниями; желанием проявить себя как личность, защищать себя; затруднениями в изменении программы своей деятельности в новых, непривычных условиях жизни. В то же время эмоциональная сфера их сверстников, вышедших в запас, характеризуется меньшим количеством отрицательных переживаний; отсутствием эмоционального дискомфорта; средним уровнем неспровоцированной враждебности; затруднениями в адаптации.

Таким образом, выдвинутая гипотеза – содержательные характеристики эмоциональной сферы современных служащих, которые готовятся к увольнению и выходу в запас, отличаются

своим качественным и количественным наполнением от содержательных характеристик эмоциональной сферы их сверстников, вышедших в запас, – подтвердилась.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2000.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
3. Анцупов А. Я., Шведин Б. Я. и др. Социальная и военная психология. М.: ВПА, 1990. С. 100.
4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988. 209 с.
5. Защирина О. В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию доктора психол. наук, почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева (г. Новосибирск, 25–28 декабря 2014 г.) / Под ред. О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 156–163.
6. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. М., 1992. 96 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2009. 640 с.

Сведения об авторах:

Гаврилюк Анна Васильевна, доктор психологии, университетский преподаватель кафедры психологии и педагогики, Славянский университет, г. Кишинев, Республика Молдова. E-mail: gavriliukanna@gmail.com

Леонов Сергей Владимирович, магистр социальных наук, г. Кишинев, Республика Молдова. E-mail: leonov787@gmail.com

EMOTIONAL FEATURES OF STATE SECURITY INSTITUTIONS' STAFF BEFORE RETIRING (BEING TRANSFERRED TO THE RESERVE)

Gavriliuk A.V.

Annotation: The current essay covers the study on how the present servicemen subject matter definitions of the emotive area of those who are going to be retired and transferred to the reserve differ by their quantitative and qualitative contents from the emotive area subject matter definitions of the same age servicemen having been transferred to the reserve. The emotive features problem of the middle-life age servicemen in the period of being retired on age (the transferring to the reserve) does not have sufficient research and requires a special psychologists concern. The article contains the research on middle-life age servicemen emotive features as well as of those who are getting ready to be transferred to the reserve. The research data theoretical analysis made the views on emotive area of the state security institutes servicemen of the middle-life age in the period of time before their retirements and being stated in the reserve under some system. The obtained data on the emotive area features of the middle-life age servicemen going to be retired and registered in the reserve was assumed as principles for the method recommendations to render psychological assistance to according respondents.

Keywords: the emotive area, middle-life age features, retirement, transferring to the reserve, stress, emotive exhaust, disturbance and frustration, recommendations.

Data about the authors:

Gavriliuk Anna Vasilievna, Dr of Psychology, the Psychology and Pedagogics Chair University Teacher, Slav University, Kishinev, Republic of Moldova. E-mail: gavriliukanna@gmail.com

Leonov Sergei Vladimirovuch, Master of Social Scienses, Kishinev, Republic of Moldova. E-mail: leonov787@gmail.com

Часть II. Проблемы межличностного
понимания в семье и образовательной
среде

ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Посохова С. Т., Диденко Е. Я.

Аннотация: Изучено влияние родительской и детской системы отношений на интегральные характеристики детско-родительских отношений. В семьях с детьми юношеского возраста установлена тесная взаимосвязь между показателями родительской и детской системы отношений при доминировании родительской. Выявлена относительная независимость влияния родительской и детской систем отношений на стили воспитания.

Ключевые слова: детерминанты, детско-родительские отношения, модель отношений, детская система отношений, родительская система отношений, семья, стили воспитания, юношеский возраст.

Детско-родительские отношения – ключевой элемент внешних и внутренних связей семьи как целостной системы [1–3, 9]. Распространяющиеся сегодня коммуникационные технологии создают масштабное открытое виртуальное пространство, которое воздействует на все сферы жизнедеятельности личности, в том числе и на семейное взаимодействие, на детско-родительские отношения [5, 6]. Виртуальное общение родителей и детей, с одной стороны, развивается по законам реального общения, обеспечивая поддержку контакта родителя с ребёнком. С другой стороны, в силу своей специфики провоцирует снижение роли семьи как эталона жизненных ценностей, сокращает и упрощает непосредственное общение между родителями и их детьми. Интернет-взаимодействие позволяет современным родителям снимать с себя ответственность за развитие своих детей, передавая онлайн-среде не только функцию быстрого получения разнооб-

разной информации, но и функцию доверительного общения, обсуждения актуальных для детей проблем. К тому же чрезмерная профессиональная занятость родителей и желание реализовать карьерные притязания исчерпывают временные и личностные ресурсы для эмоционально открытого взаимодействия с ребёнком. Недостаток эмпатийного общения в семье ребёнок восполняет посредством интернета и социальных сетей. Информация, получаемая из этих источников, для детей гораздо более значима, чем слова и наставления родителей. Результатом подобного перераспределения ролей является то, что воспитательная функция осуществляется интернет-пространством [10, 12].

Несмотря на нарушающее равновесие воздействие внешней культурно-информационной среды, семья пытается существовать в своем гомеостазе, пытается сохранить свою целостность благодаря внутренней детерминации семейных процессов [4, 15]. В связи с этим возникает острая потребность в научных исследованиях, отражающих не только содержание и направленность детско-родительских взаимоотношений, но и внутрисемейные факторы сохранения и трансформации этих взаимоотношений. При совместном проживании детей юношеского возраста и родителей складываются обуславливающие друг друга система отношений родителей и система отношений детей. Возникает вопрос о том, какая из систем – родительская или детская – играет детерминирующую роль в семейной коммуникации. Он особенно важен для профилактики семейных конфликтов, созависимости и юношеского инфантилизма. Поиски ответов на него требуют специальных, так называемых симметричных исследований, в которых одновременно анализируются система отношений родителей и система отношений их же детей, а также взаимосвязи между ними. Внимание к семьям с детьми юношеского возраста определяется тем, что юноши в большей степени, чем подростки, способны к рефлексии и могут довольно тонко оценивать свои взаимоотношения с родителями. В то же время при по-

глощении внутрисемейного взаимодействия информационной средой они становятся наиболее уязвимыми в этой же системе отношений [8, 11, 13, 14].

Проводя исследование с участием молодых людей (30 человек) и их родителей (30 матерей), мы исходили из представления о том, что суть детско-родительских отношений отражается в результатах интеграции системы отношений родителей и системы отношений молодых людей [6, 7]. Система отношений родителей сложно организована и объединяет отношение к себе, своим переживаниям, к личностным изменениям, отношение к ребёнку и состоянию его здоровья, к семейным ценностям, к использованию социальных и личных ресурсов в преодолении жизненных проблем. Структуру отношений молодых людей формирует отношение к себе, к своему состоянию здоровья, к семье и семейным ценностям, к стилю семейного воспитания и семейной атмосфере. Предлагаемая модель позволяет раскрыть уникальность психологического содержания и специфику структуры каждой из систем, а также их взаимовлияние, определить согласованность обеих систем в обеспечении стилей воспитания как интегрального признака детско-родительских отношений. Модель акцентирует субъектную роль не только родителей, но и молодых людей в реализации социальных задач семьи. В целом отчётливее проявляется социально-психологическая целостность детско-родительских отношений в контексте реальной семейной ситуации – совместное проживание молодых людей с их родителями.

В исследовании использовался психодиагностический комплекс, включающий в себя методики для определения содержания родительских и детских подсистем отношений: частично стандартизированная беседа, семантический дифференциал Ч. Осгуда в адаптации В. Ф. Петренко, авторская анкета «совладание с трудностями», «опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина, опросник «анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстиц-

киса. Полученные результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики – корреляционного и регрессионного анализа.

Оказалось, что для родителей молодых людей характерна положительная ориентация на активность, открытость и собственную судьбу, на значимость семьи в целом, а также на значимость ребёнка и его будущего. Молодым людям свойственно положительное отношение к себе, к своей судьбе и семье. При этом они склонны воспринимать стили родительского воспитания как чрезмерно запрещающие, неустойчивые, сочетающие воспитательную неуверенность и конфликтность родителей. Результаты корреляционного анализа показали высокую интегрированность показателей родительской и детской подсистем отношений при ведущей роли родителей в формировании отношений детей. Подчеркнём, что интеграция детской и родительской систем основывалась преимущественно на отрицательных взаимосвязях: чем выше показатели родительской системы отношений, тем ниже показатели детской системы отношений, и наоборот. Вектор взаимосвязей указывает на стремление родителей к сохранению семейного гомеостаза, несмотря на взросление их детей. Доминирующую роль в организации взаимосвязей играла значимость для родителей будущего детей. Однако чем более активными видели родители своих детей в будущем, тем ниже была самооценка молодых людей и тем ниже ими определялась ценность родительской семьи. Возможно, активная позиция родителей, не всегда учитывающая индивидуальные потребности и желания молодых людей, вызывала у последних защитную протестную реакцию и излишне критическую оценку своих личностных свойств. Не исключено и обратное: отрицание молодыми людьми ценностей семьи в период совместного проживания с родителями, недооценка ими собственных личностных качеств давали родителям повод надеяться на активность детей в будущем.

Результаты регрессионного анализа стали основой построения целостной психологической модели детерминации дет-

ско-родительских отношений в семьях молодых людей. В качестве независимых переменных использовались показатели родительской и детской системы отношений, в качестве зависимых – стили воспитания и семейная атмосфера. Учитывались только те составляющие родительских и детских отношений, которые образовали статистически достоверные множественные корреляции с интегральными компонентами детско-родительских отношений (R) по коэффициенту детерминации (R^2). К прогностическим показателям относились те показатели, объяснительная дисперсия которых составляла более 40 %. Модель объединяет показатели стилей воспитания и семейной атмосферы как прогностических переменных, а также те показатели родительской и детской подсистемы отношений, которые влияют на них. Установлено, что и родители, и молодые люди влияют на стили семейного воспитания и семейную атмосферу. Однако их влияние полностью не согласовано, несмотря на совместное проживание. Возможно, субъектность членов семьи, стремление молодых людей к автономии, а родителей – к подчинению взрослеющих детей своим ценностям и ожиданиям способствовали асинхронному и разнонаправленному влиянию родительской и детской подсистемы отношений на стили воспитания. Возникают основания говорить об относительной независимости влияния родительской и детской подсистем отношений на стили воспитания и семейную атмосферу. Минимальность требований-запретов, чрезмерность требований-запретов, предпочтение женских качеств в молодом человеке (девушке), фобия утраты формировались под влиянием только отношения родителей к себе, ребёнку, семье, семейным ценностям. Гиперпротекция, игнорирование потребностей молодых людей родителями, минимальность требований-обязанностей сформировались под влиянием только отношения молодых людей к себе, семье и семейным ценностям.

Родительская система насыщена признаками влияния на стили воспитания. Среди них наибольшее влияние оказывало

отношение родителей к семье и семейным ценностям. Родительская система отношений определяет минимальность и чрезмерность требований-запретов, предпочтение женских качеств в молодом человеке, гиперпротекцию и фобию утраты. Видимо, родители молодых людей прибегают к крайностям в предъявлении своих требований-запретов. При этом на минимальность требований-запретов наибольшее влияние оказывает непринятие родителями перспектив своего ребёнка. В противовес этому на формирование чрезмерных требований-запретов непосредственное влияние оказывают разнонаправленные родительские представления о судьбе и любви как семейных ценностях.

Родители молодых людей предпочитают видеть в своих детях женские качества. Наибольшее влияние на это предпочтение оказывает их отношение к судьбе как привлекательной, но не предопределяющей жизнь семьи, а также отношение к ребёнку как к активному человеку. Гиперпротекция родителей опирается на видение своих детей как несамостоятельных. Следует отметить, что фобия утраты – сущностная характеристика отношения родителей к детям. На её формирование в семьях молодых людей влияло родительское отношение к себе, к ребёнку, к семье и семейным ценностям. В данном случае фобия утраты преимущественно отражала потерю родителями надежд на воплощение в детях собственных амбиций.

Система детских отношений, представленная отношением молодых людей к себе, семье и судьбе, также оказывала влияние на стиль воспитания и семейную атмосферу. Наибольшее её влияние распространялось на игнорирование родителями потребностей ребёнка, минимальность требований-обязанностей, гиперпротекцию. При этом молодые люди склонны игнорировать демонстрируемый родителями стиль воспитания.

Таким образом, несмотря на юношеский возраст, взаимоотношения с родителями продолжают играть важную роль в формировании системы отношений взрослого ребёнка. Сложившиеся ранее психологические механизмы влияния ро-

дителей, в частности подкрепление, идентификация, понимание, подражание, сохраняются и обеспечивают устойчивость детско-родительских отношений. Этим объясняются взаимосвязи между системой отношений родителей и молодых людей.

Устойчивыми признаками детско-родительских отношений при совместном проживании детей юношеского возраста с родителями можно считать: противоречивость родительских стилей воспитания, что выражается в сочетании гиперпротекции и потворствования с нечёткостью требований-запретов, в чрезмерности и одновременно в минимальности требований-запретов, санкций-наказаний; неустойчивость стилей воспитания, в виде непрогнозируемого перехода от авторитарного к попустительскому стилю; неосознанное принятие родителями тех особенностей молодых людей, которые сохраняют их зависимость от семьи.

Детско-родительские отношения трансформируются под влиянием меняющихся социокультурных условий и внутрисемейных процессов. В семьях с молодыми людьми наблюдается относительная независимость влияния родительской и детской систем отношений на стили воспитания. Выявленная несогласованность объясняется продолжающимся влиянием родителей на молодых людей как на своих детей. Однако это влияние не всегда соответствует потребности молодых людей самостоятельно решать собственные социально-психологические задачи возраста. Столкновение родительской тенденции к сохранению инфантильности, а следовательно, контролю над молодыми людьми с тенденцией молодых людей к преодолению собственной инфантильности и обретению эмоциональной и экономической свободы от родителей трансформирует детско-родительские отношения.

Литература:

1. Боулби Дж. Привязанность / Пер. с англ. М.: Гардарики, 2003. 447 с.

2. Брель Е. Ю., Стоянова И. Я. Психологические характеристики алекситимии в контексте психического здоровья и социального развития у современных подростков // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры, 2018. Т. 24. № 2 (174). С. 97–105.

3. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 320 с.

4. Заширинская О. В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 89–98.

5. Заширинская О. В. Ребенок с трудностями в обучении. Как ему помочь (часть 1) // Вестник практической психологии образования. 2010. № 3 (24). С. 83–91.

6. Заширинская О. В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее / Под ред. О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 156–163.

7. Заширинская О. В., Лаптева А. В., Николаева Е. И., Медина Бракамонте Н. А., Змановская Е. В. Концепты дружеских отношений у младших школьников с нарушениями интеллекта // Вестн. Новосибирского гос. пед. ун-та. 2018. Т. 8. № 2. С. 26–42.

8. Заширинская О. В., Наследов А. Д. Психология общения школьников: психодиагностика. Изд. дом. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. 240 с.

9. Заширинская О. В. Николаева Е. И., Рыбников В. Ю., Бызова В. М. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестн. Новосибирского гос. пед. ун-та. 2017. Т. 7, № 5. С. 81–93.

10. Извеков А. И. Новое время как проекция в будущее: к вопросу о смысле экзистенциального переворота // Перспектива человека: будущее как универсалия / Науч. ред. и сост. С. Т. Посоховой, А. И. Извекова. СПб.: ALITER, 2017. С. 17–25.

11. Марцинковская Т. Д., Орестова В. Р. Эстетическая парадигма в транзитивном мире // Артикульт, 2017. № 3(27). С. 134–143.

12. Панферов В. Н. Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии. СПб.: Изд-

во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 760 с.

13. Посохова С. Т., Диденко Е. Я. Модели интеграции родительских и детских отношений в семьях молодых людей с разными сенсорными возможностями // Интегративный подход к познанию психологии человека / Под науч. ред. Е. Ю. Коржовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 248–267.

14. Солодков А. С., Заширинская О. В., Малахова А. Н., Ятманов А. Н. и др. Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). С. 323–327.

15. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / Под ред. К. Бейкер, А. Я. Варга. М.: Когито-Центр, 2008. 321 с.

Сведения об авторах:

Посохова Светлана Тимофеевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: svetpos@mail.ru

Диденко Елена Яковлевна, кандидат психологических наук, начальник воспитательно-социального отдела Государственного университета морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: didenko-79@mail.ru

INTRAFAMILIAL DETERMINANTS OF THE PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

Posokhova S. T., Didenko E. Y.

Abstract: There is study of the influence of the parent and child relationship systems on the integral characteristics of parent-child relations. In families with children of adolescence, a close relationship has been established between the indicators of the parental and pediatric system of relations with parental dominance. Revealed the relative in-

dependence of the influence of the parent and child relations systems on parenting styles.

Keywords: determinants, parent-child relationships, relationship model, children's relationship system, parent relationship system, family, parenting styles, youth.

Data about the authors:

Posokhova Svetlana Timofeevna, Doctor of psychology, Professor, Saint Petersburg State University. Saint Petersburg, Russia. E-mail: svetpos@mail.ru

Didenko Elena Yakovlevna, The Candidate of Psychological Sciences, Head of Educational-Social Department of Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping. Saint Petersburg, Russia. E-mail: didenko-79@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Котова С. А., Защиринская О. В.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению особенностей развития межличностной толерантности младших школьников. Актуальность работы связана с наблюдаемой многими исследователями социальной незрелостью детей, поступающих в школу, которая становится причиной трудностей межличностного общения и конфликтных ситуаций в детском коллективе. Экспериментальное исследование проведено на учащихся двух классов младшей школы, с опросом родителей и педагогов. В качестве диагностического инструментария были применены следующие методики: методика изучения толерантности детей (по материалам ЮНЕСКО, автор Доминик Де Сент Марс), беседа (для выявления межличностных отношений в игровой деятельности), фрагменты проективного фильм-теста Р. Жила. В результате исследования было обнаружено, что для большинства младших школьников обеих исследуемых групп характерны: низкая произвольность реакций, слабое развитие волевых свойств, отсутствие стремления к принятию групповых норм поведения. Средний уровень развития межличностной толерантности и недостаточная готовность к ответственному поведению в социальной среде исследуемых младших школьников требует целенаправленной формирующей работы специалистов.

Ключевые слова: межличностная толерантность, младшие школьники, игровая деятельность.

Одним из важных условий, обеспечивающих успешность в социальной среде, является характер отношений, который складывается между сверстниками. Эти отношения, как

и индивидуальности детей, всегда многообразны. В основе этого многообразия отношений особое место занимает межличностная толерантность. Она обеспечивает возможность комфортного взаимодействия между людьми, выступает основной совместимости в групповой деятельности.

Разработкой проблемы толерантности занимается ряд наук: психология, социология, юриспруденция, так как это понятие связано с правами человека, особенностями его существования в социуме и регулированием отношений в этом социуме.

Понятие «толерантность» введено на международном уровне в 1995 году декларацией ООН, где оно определяется как «ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными» [4, с. 6]. В декларации отмечается, что толерантность должна проявляться на уровне отдельной личности, групп и государств. Одновременно, в понимании ООН, толерантность является условием социализации личности и заключается в умении личности жить в мире с собой и окружающим социумом.

Сущность термина «толерантность» раскрывается во взглядах А. Г. Асмолова, где толерантность – это признание прав других на отличие, принятие их как равных и желание понять их потребности [1, с. 78]. С. К. Бондырева, изучая толерантность в рамках «отношения», формулирует своё собственное определение. «Толерантность – это способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственного мнения, образы жизни, характеры, поведения и какие-либо иные особенности других индивидов» [3, с. 79].

Психологом Е. Ю. Клепцовой в 2001 году делается попытка к разграничению понимания между терминами «толерантность» и «терпимость». Автор определяет толерантность как «свойство личности, в котором выражается отношение человека к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, самому себе, актуализирующееся в ситуациях не-

совпадения взглядов, ценностей, мнений, поведения людей, но терпимость проявляется в повышении сензитивности к объекту, а толерантность в снижении сензитивности к объекту» [5, с. 4]. Здесь мы впервые сталкиваемся с выделением эмоционального компонента, который, по мнению автора, является отличительным фактором для толерантности.

Педагог М. А. Писаревская характеризует толерантность как внутреннюю установку личности и «отношение личности и коллектива», которое носит характер добровольного индивидуального выбора и «выражается в готовности принимать других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия» [12, с. 13]. Е. Ю. Медведева и Е. А. Ольхина объясняют причины непринятия обществом нетипичных людей «незнанием потенциальных возможностей, особенностей развития, обучения и воспитания» [9, с. 13–18].

Развитие межличностной толерантности в младшем школьном возрасте является очень актуальной проблемой. В начальной школе дети попадают в новый коллектив. На данном этапе детей нужно научить общаться между собой, принять и понять другого человека, воспринимать и понимать единство человечества, взаимозависимость всех живущих на планете [10, 11]. Необходимо научиться совместно ставить цели, переживать, действовать, совместно решать учебные и социальные задачи. Ребёнок должен научиться понимать и уважать права, взгляды, высказывания и поступки других людей, найти своё место в сообществах, не ущемляя прав других [6–8].

Анализируя работы педагогов, социологов, психологов, мы выявили, что современной наукой толерантность понимается широко, как принятие особенностей и индивидуальности каждого члена окружающего мира. Толерантность рассматривается как признание прав других на отличие, принятие их как равных, желание понять их потребности, способность вступать в диалог и приходиться к пониманию в процессе диалога и способность сохранять личностную позицию в независимости от отношения общества к нетипичным людям [2].

Изучению этой проблемы посвящены работы таких учёных, как Т. П. Гаврилова, Е. В. Субботинский, С. И. Галяутдинов, В. Д. Ермоленко и др. В своих исследованиях они отмечают, что наиболее благоприятные условия для формирования вышеперечисленного качества личности созданы в условиях общеобразовательной школы, а именно в период обучения в начальной школе. При этом психологи (Р. В. Овчарова, Я. Л. Коломинский, Е. А. Кравцова, М. М. Безруких и др.) выделяют следующие проблемы развития межличностных отношений младших школьников в системе «ученик – ученик»:

- эгоцентричность, неумение общаться со сверстниками, находить общие интересы;
- повышенная тревожность (новый коллектив, успеваемость);
- заниженная или завышенная самооценка;
- неумение строить совместную деятельность;
- неумение договариваться;
- трудности в поиске друзей и сохранении близких ответственных отношений.

В последние десятилетия отмечается социальная незрелость детей, поступающих в школу, ограниченный социальный опыт, трудности межличностного общения (С. А. Котова, О. А. Кравцова, Г. У. Солдатова и др.). Поэтому проблема развития межличностной толерантности младших школьников с каждым годом становится всё более актуальной и требует своего решения на методическом уровне. Необходим поиск новых методов и средств для повышения социального опыта взаимодействия и развития межличностной толерантности к сверстникам.

Цель работы: определение особенностей развития межличностной толерантности младших школьников.

Задачи исследования:

- провести анализ подходов к изучению сущности межличностной толерантности в научной литературе;
- провести экспериментальное исследование особенностей развития межличностной толерантности младших школьников;

– определить психолого-педагогические условия развития межличностной толерантности младших школьников.

В исследовании приняли участие 40 учащихся двух классов, из них 22 мальчика и 18 девочек. Средний возраст учащихся – 10 лет. Также нами были опрошены педагоги младших школьников в количестве 4 человек и родители исследуемых младших школьников (по одному родителю) – 40 человек. Экспериментальное исследование проводилось на базе 191-й школы Красногвардейского района Санкт-Петербурга.

Для достижения поставленной цели нами был подобран соответствующий диагностический инструментарий:

1. Первой была применена методика изучения толерантности детей (по материалам ЮНЕСКО, автор Доминик Де Сент Марс).

Методика состоит из трёх серий: «Толерантность в кругу друзей», «Толерантность и окружающий мир», «Толерантность у себя дома».

Серия «Толерантность в кругу друзей» отражает отношение ребёнка к своим сверстникам, что позволяет определить уровень межличностной толерантности, в связи с этим в настоящем исследовании мы использовали для диагностики только первую серию.

В исследуемой серии «Толерантность в кругу друзей» детям необходимо завершить 7 незаконченных предложений. После каждого предложения предлагалось 2 варианта ответа, из которых нужно было выбрать наиболее подходящий для них. Ответы оценивались в баллах, что позволило определить высокий, средний и низкий уровни сформированности межличностной толерантности.

Ранжирование по уровням межличностной толерантности осуществляется следующим образом:

- 1) высокий уровень: 6–7 баллов;
 - 2) средний уровень: 4–5 баллов;
 - 3) низкий уровень: 0–3 балла.
2. Далее для выявления межличностных отношений млад-

ших школьников в игровой деятельности нами была применена разработанная беседа. Она позволяет определить отношение детей к коллективным играм, особенности поведения детей в процессе подвижных игр, а также личностное отношение к процессу игры.

3. В ходе опроса нами также использовались два фрагмента проективного фильм-теста Р. Жилия. Тест Рене Жилия состоит из 42 заданий, из них 25 картинок с изображением различных ситуаций, характеризующих систему взаимоотношений ребёнка в семье, с другими детьми. Мы взяли две картинки из теста, где дети играют на площадке, для того чтобы выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений во время игры.

Все диагностические методики проводились с детьми индивидуально, предварительно было получено письменное согласие на участие в тестировании от родителей младших школьников.

Первоначально проанализируем уровень межличностной толерантности в исследуемых группах двух 3-х классов по методике изучения толерантности (серия «Толерантность в кругу друзей»). Общие данные по методике отражены на рисунке 1.

Как видно из полученных данных, в исследуемых группах доминирует средний уровень развития межличностной толерантности. Только 20–15 % состава класса имеют высокий уровень толерантности в межличностном взаимодействии. Средний уровень присущ половине исследуемых младших школьников группы № 1 – 50 % и 60 % детей из группы № 2. Наиболее распространёнными ответами, свидетельствующими об интолерантности, являются те, которые связаны с межличностным взаимодействием в кругу сверстников («если человека другого пола посадят за парту...», «Наташа плохо одета...»). На вопрос «если человека другого пола посадят за парту...» большинство мальчиков ответили, «что девочки глупые», а большинство девочек соответственно ответили, что «все мальчишки глупые», что показывает существование гра-

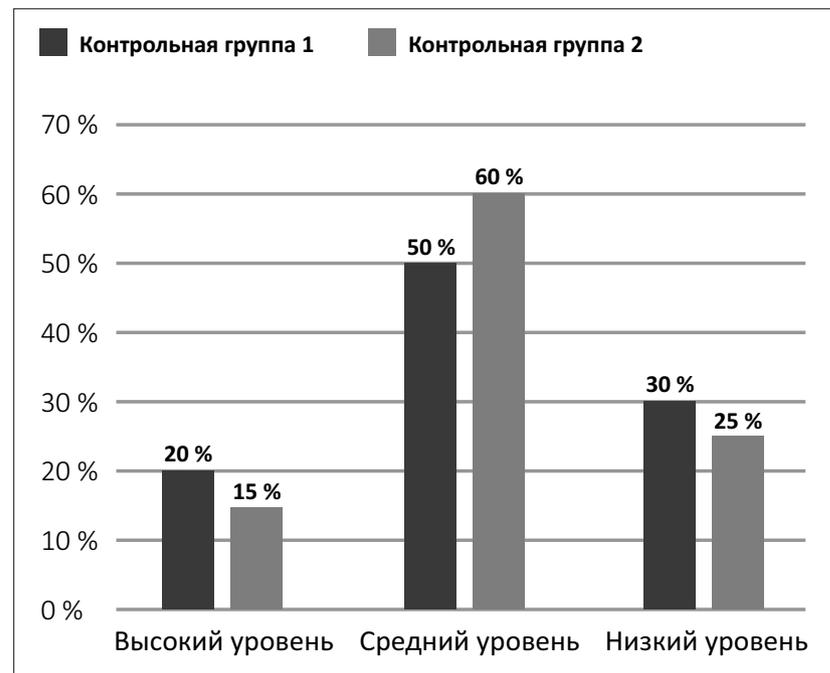


Рис. 1. Распределение уровней межличностной толерантности испытуемых младших школьников (серия «Толерантность в кругу друзей»), в %

ницы между взаимоотношениями разных полов. На вопрос «если Наташа плохо одета...» только 3 человека одного класса и 4 человека другого класса ответили, что «это не имеет значения», остальные дети выделили ответ, «что будут дразнить её со своими друзьями»; это показывает, что уже в начальной школе социальный статус имеет немаловажное значение.

В случае с низким уровнем межличностной толерантности, которая характерна для 30 % детей группы № 1 и 25 % младших школьников в группе № 2, мы установили, что почти все предложения о различиях людей вызывают негативную реакцию. Например, на вопрос «твой знакомый мальчик – другой национальности, он соблюдает традиции своего народа...» многие ответили, что «это смешно» и только 5 человек одного класса и 3 человека другого ответили, что «они попросят его

Количество играющих	группа № 1	группа № 2	Средний показатель
Меньше 5	30	35	32,5
Больше 5	60	50	65
Большинство класса	10	15	12,5

Таблица 1.

Результаты анкетирования младших школьников по вопросу: «Как много ребят с тобой играет в подвижные игры?», в %

рассказать о традициях его народа». На вопрос «кожа Виктора не такого цвета, как твоя...» только 5 детей одного и 4 ребёнка другого класса ответили, что «захотят с ним познакомиться», остальные ответили, что «им не нравятся люди такого цвета».

Отвечая на вопрос беседы: «Любишь ли ты играть в подвижные игры?» – все испытуемые младшие школьники (по 100 %) ответили положительно, что отражает интерес младших школьников к групповой игровой деятельности.

Анализируя ответы на вопрос «сколько человек играют в подвижные игры с младшим школьником», мы составили таблицу 1. Как видно из таблицы 1, в исследуемых группах были получены практически одинаковые результаты. Наименьшее число школьников отметили, что играют с большинством класса. Данный факт может свидетельствовать о том, что в учебных коллективах низкий показатель группового сплочения, дети в исследуемых группах общаются обособленными группами по интересам или другим признакам.

Результаты ответов на вопрос: «Стараешься ли ты соблюдать правила игры?» – отражены в таблице 2.

Для большинства младших школьников обеих исследуемых групп характерно нерегулярное соблюдение правил, что свидетельствует о низкой произвольности реакций, слабом развитии волевых свойств, отсутствии стремления к принятию групповых норм поведения. Данный факт требует целенаправленной работы, так как отсутствие умения действовать по правилам может вызывать конфликтные ситуации в детском

Количество играющих	группа № 1	группа № 2	Средний показатель
Легко соблюдать	10	5	12,5
Стараюсь соблюдать	40	40	40
Не всегда удаётся	50	55	52,5

Таблица 2.

Результаты анкетирования младших школьников по вопросу: «Стараешься ли ты соблюдать правила игры?», в %

коллективе.

Также отметим, что в группе № 1 только 35 % детей повторно объясняют правила при их нарушении сверстниками, тогда как 65 % человек начинают злиться или прекращают игру. В группе № 2 были получены похожие результаты: 40 % – объясняют правила, а 60 % – злятся или прекращают игру. На наш взгляд, реакция основной массы детей свидетельствует о выраженном эгоцентризме и низкой межличностной толерантности у большинства младших школьников.

Наиболее значимыми вопросами с точки зрения изучения межличностной толерантности являются вопросы, связанные с реакцией на проективную картину.

Анализируя месторасположение младших школьников группы № 1 в ходе подвижной игры, мы установили, что 15 % человек указали на обособленное расположение, что, возможно, свидетельствует, с одной стороны, об их непринятии в группе, а с другой – собственное непринятие групповых форм и правил общения. И в том, и в другом случае необходимо развивать умение взаимодействовать в коллективе сверстников. Ещё 35 % младших школьников указали на взаимодействие в паре, остальные 50 % – в группе детей.

В группе № 2 при анализе данного вопроса результаты были лучше: только один человек (5 %) указал на одиночное расположение, 40 % – в паре и 60 % – в группе.

При анализе месторасположения во время возникновения ссоры в ходе игры (проективный рисунок 2 из фильм-теста

Количество	группа № 1	группа № 2	Средний показатель
Стоят обособленно	25	15	20
Рядом с конфликтом	55	70	62,5
Является зачинщиком	5	0	2,5
Разрешают конфликт	15	15	15

Таблица 3.

Результаты анализа месторасположения во время возникновения ссоры в ходе игры (проективный рисунок из фильм-теста Рене Жилия), в %

Рене Жилия, таблица 3) в группе № 1 25 % детей определили себя обособленно, не приближаясь к конфликтной ситуации, а в группе № 2 – 15 %. 55 % младших школьников группы № 1 и 70 % группы № 2 определили себя рядом с конфликтом, но сообщили, что сами в нём не участвовали.

Один ребёнок (5 %) в группе № 1 указал, что является зачинщиком конфликта, и лишь 15 % сообщили, что пытаются разрешить конфликт между ребятами. В группе № 2 зачинщиков выявлено не было, а остальные 15 % охарактеризовали себя на месте того, кто разрешает конфликт.

Результаты диагностики двух групп из разных классов были в целом очень похожи, что свидетельствует о типичности параметров отношения. В целом младшие школьники проявляют достаточно толерантное отношение к конфликтной ситуации, интересуются её разрешением, но не готовы брать на себя ответственность как за её провоцирование, так и за её разрешение. Предпочитают раствориться в группе большинства.

Таким образом, по результатам анкетирования можно констатировать средний уровень развития межличностной толерантности, недостаточную готовность к ответственному поведению в социальной среде сверстников. У младших школьников необходимо развивать умение взаимодействовать

в коллективе сверстников, а это требует целенаправленной формирующей работы по вопросам развития межличностной толерантности младших школьников.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Слово о толерантности // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. 152 с.
2. Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности: уч.-метод. пособ. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 12 с.
3. Бондырева С. К. и др. Толерантность (введение в проблему). Воронеж: НПО «МОДЭК», 2013. 240 с.
4. Декларация принципов толерантности: утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференцией ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Защищи меня! 2004. С. 6–11.
5. Клепцова Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2001. 27 с.
6. Котова С. А. О насущных задачах изучения школьника как субъекта взаимодействия в образовательном процессе: мат-лы 11-й междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Государство и дети». «Проблемы поликультурного образования: государство и школа». СПб., 2004. С. 444–447.
7. Котова С. А. Современные направления изучения младшего школьника как субъекта межличностного взаимодействия: мат-лы междунар. науч. конф., посвящ. 300-летию С.-Петербурга «Современное дошкольное и начальное образование: пути развития» // Герц. чтения. СПб., 2003. Ч. 1. Педагогика и психология дошкольного и нач. обучения. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 325–327.
8. Котова С. А., Редина М. И. Особенности динамики групповых отношений у школьников 10–12 лет: мат-лы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения». СПб.: ООО «СТАМПО», 2010. С. 88–92.
9. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. С. 13–18.
10. Наследов А. Д., Морозников С. А., Ткачева Л. О., Защири-

ская О. В. Психодиагностика риска задержки психического развития детей дошкольного возраста. М.: Мир науки, 2019. С. 101.

11. Наследов А. Д., Защирина О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. № 4. С. 252–261.

12. Писаревская М. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2013. С. 132.

Сведения об авторах:

Котова Светлана Аркадьевна, канд. психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребёнка РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: sa-kotova@yandex.ru

Защиринская Оксана Владимировна, доктор психологических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: zaoks@mail.ru

PECULIARITIES OF FORMATION OF INTERPERSONAL TOLERANCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Kotova S. A., Zashchirinskaia O. V.

Abstract: The article is devoted to the study of peculiarities of interpersonal tolerance development of primary schoolchildren. The relevance of the problem is connected with social immaturity of children entering school, observed by a number of researchers, and which becomes the cause of difficulties in interpersonal communication and conflict situations in the children's team. The experimental research was conducted on the pupils of two forms of primary school with the poll of

parents and teachers. As the diagnostic tool the following methods were used: the method of studying children's tolerance (UNESCO materials, the author – Dominique de Saint Mars); talk (to reveal interpersonal relationships in game activities); a fragment of projective film-test by R. Gille. As the result of the research it has been revealed that for the most of primary schoolchildren of the both studied groups are characterized by low arbitrariness of reactions, poor development of volitional properties, lack of desire to adopt group norms of behavior. The average level of development of interpersonal tolerance and lack of willingness to responsible behavior in the social environment of the studied primary schoolchildren requires focused formative work of specialists.

Keywords: interpersonal tolerance, primary schoolchildren, game activities.

Data about the authors:

Kotova Svetlana Arkadievna, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of Herzen State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: sa-kotova@yandex.ru

Zashchirinskaia Oksana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences (Ph.D), Associate Professor, Psychology Faculty, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: zaoks@mail.ru

КОММУНИКАЦИЯ И ИНКАПСУЛЯЦИЯ В ШКОЛЕ И СЕМЬЕ. ОПЫТ «СЕЛЬСКОГО» УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Л. Н. ТОЛСТОГО, В. А. СУХОМЛИНСКОГО, СИМОНА СОЛОВЕЙЧИКА И ДРУГИХ ГУМАННЫХ ПЕДАГОГОВ: В ПОИСКАХ СВОЕГО ПАРУСА Голубицкая Д. И.

Аннотация: В данной статье отражены практический аспект психологической инкапсуляции и средства, способствующие сохранению психологической целостности учащихся, родителей в более глубоком взаимодействии с учителем. В статье отражены такие важные аспекты, как: 1. Создание особой жизни класса. 2. Бумажное письмо учителя и ученика, театр и игра в «Тарелку», поход как средства духовного взаимодействия и развития ребёнка. 3. Сотрудничество с родителями. «Выходим» за рамки инкапсуляции. 4. Философия треугольного паруса: учитель, дети, родители.

Ключевые слова: гуманная педагогика, театр, письма к детям, творческий поход, треугольный парус.

На сегодняшний день достаточно современных научных статей и исследований на заявленную тематику. В данной статье хотелось бы отразить практический аспект, в котором отражена реализация основных принципов работы гуманных педагогов.

Моя педагогическая деятельность начиналась, складыва-

лась постепенно более 10 лет назад. Осознанно, начиная с 3-го курса педагогического колледжа. И, конечно, всё начиналось с мечты о «своих» детях, о нашей жизни.

Первый год работы, первые опыты внутришкольного общения с детьми – это работа воспитателя группы продлённого дня в питерской гимназии.

Именно там я начинала понимать, чувствовать необходимость вести свой класс.

И вот каким образом все идеи воплотились в жизнь.

Первое, что чувствовала необходимым, – это традиции класса. Традиции, которые скрепляют и объединяют всех нас.

А что для этого надо?

Научить осознанно, с глубоким пониманием выполнять любое жизненное дело.

Терпимо, с Добрым Вниманием относиться к окружающим.

Научить дружить с каждым в классе.

Научить видеть Чудо в каждом человеке, в каждом дне.

Научить любить трудности и преодолевать их.

Каждый день начинался с «Чуда, которое рядом». Так мы называли всё то, что нас удивило за сегодня, вчера или произошло во сне. Мы делились сокровенным и важным.

В кабинете стоял ящик «Наша почта». Мы писали письма друг другу. Это позволяло мне как-то глубже входить в жизнь каждого ребёнка, замечать каждого.

По пятницам, в конце дня, когда звенел наш колокольчик, мы раздавали почту. Все дети класса ждали этот день по-особенному.

В моих письмах детям использовался метод «дорисовывания» ребёнка до совершенного образа, то есть я благодарила за лучшее, что есть в ребёнке, но не проявленное, тем самым подводила его к проявлению этих качеств. Письмо как форма общения с ребёнком не только обогащает лексический запас, но и одухотворяет, даёт силы, устремляет к совершенствованию самого себя [2].

Культура оформления конверта, красота письма учителя –

это один из лучших живых примеров культуры письма в широком понимании его значения. Ребёнок всё это чувствует, понимает, и тут же идёт его рефлексия: он пишет ответ учителю с живым, пламенным текстом.

Иногда урок начинался со звуков варгана или губной гармошки, а уроки изобразительной деятельности проходили под классическую музыку. Живая музыка нам нравится особенно. Она позволяла углубиться в самих себя, в свой мир. Классическая музыка делает ребёнка частью культурного мира.

Иногда на столе учителя горела свеча. Так мы учились беречь время: час, минута, секунда уже прожиты и больше не повторятся. Нам было важно осознавать это.

На уроках труда, когда дети самостоятельно что-то делали, я им читала повести В. П. Крапивина; прочитанное обсуждалось, соотносилось с жизнью каждого в классе. Так мы учились анализировать свои поступки, осознавать их последствия и быть за них в ответе [6].

Уроки русского языка начинались с настроения на целый день. Каждый день русский язык – первый урок, поэтому необходимо заранее озадачить, определить лейтмотив дня. И мне сильно помогали уроки В. Г. Ниорадзе по выращиванию письменноречевой деятельности, уроки Ш. А. Амонашвили, где чудным образом подобраны рассказы, отрывки из рассказов великих педагогов-гуманистов.

Чтение таких рассказов, обсуждение и есть один из видов настроения на целый день. А минутка чистописания у нас – это искорка мудрости. Вчитываясь в мудрые высказывания, находя общее, глубинное понимание каждого слова, дети становились мудрее и добрее [8].

Ещё у нас были два кружка: художественный и театральный. Занятия проводились два раза в неделю после уроков. Студийные занятия помогали нам контролировать и осознавать свои эмоции и чувства [1]. Обогащали внутренний эмоциональный мир ребёнка. Также через эти занятия велась коррекция негативных сторон характера, менялось отношение

к окружающему миру, друг к другу, к себе. Дети становились более спокойными, добрыми, более терпимыми к другим. Каждое такое занятие помогало им взрастить духовно, также развивались их творческие способности. А выставки и выступления с театральными мини-постановками давали возможность осознавать свои способности и своё развитие, каждый постигал свою значимость. Такая работа окрыляла, подпитывала ребёнка духовно, давала силы расти и развиваться дальше [3]. Выставки и выступления помогают родителям лучше понимать своих детей, их интересы и устремления.

А по субботам мы играем в тарелку. «Игра в тарелку – это средство духовного развития ребёнка» (И. А. Киршин). Во время игры раскрываются лучшие качества ребёнка, его потенциал, духовные силы и возможности [7].

Для нас игра в «Тарелку» – это горение духа, процесс совершенствования, когда идёт борьба с эгоистическим чувством «только – я, только – для меня». Исчезает «эго», сливается в общее, командное содружество. Во время игры идёт глубинная проработка негативных качеств каждого. И здесь каждый вынужден идти на такую жертву, ради общего блага, общей радости, ради самого процесса игры.

Недавно в классе появился бортовой журнал. Пока ребята записывают что-то своё о сегодняшнем дне, о Чуде или просто о себе. Вот недельку освоятся с ним, у нас появятся уставы. И в этом нам поможет писатель В. П. Крапивин.

Это всё то, что объединяет нас постоянно и позволяет углубляться, всматриваться друг в друга, совершенствоваться, становиться добрее к окружающим. Через два с половиной месяца общения у детей появилось желание стать отрядом. А создание отряда – это очень серьёзный и ответственный шаг, к которому мы начинаем только готовиться. Так как отряд – это:

- 1) «семья, где каждый несёт ответственность за другого»;
- 2) «где есть место только для понимания, смелости, мощи, честности, справедливости, добросердечия»;
- 3) «где каждый должен всегда помогать другому, быть чи-

стым в мыслях, словах, делах, прощать, не бросать в беде, спасать другого, жить дружно со всеми, уметь приносить всем радость, бороться с трудностями». (Утверждения детей.)

А чтобы мечты сбылись, ребята написали правила, соблюдение которых поможет им жить хорошо. Всю неделю мы углубляемся в одно из открытых детьми правил: перечитываем его, соотносим со своей жизнью. Такие правила служат средством объединения, учат каждого быть как солнце: светить всем, каждому – одинаково. Сегодня это правило «о прощении: чтобы не обижать и не обижаться».

Наша жизнь с детьми совершенно немыслима без наших родителей, с которыми теперь проводятся особенные встречи [4].

В начале моей работы это были традиционные родительские собрания, но после обсуждения с И. А. Киршиным его метода и этапов проведения таких встреч всё в корне поменялось и у нас. Работа ведётся с меньшим количеством родителей: одни родители приходят в один день, другие – через день. Этот способ общения позволяет:

1) осуществить индивидуальный подход к каждому родителю;

2) более глубоко обсудить все насущные вопросы;

3) духовно насытить каждого, просветить, донести, что такое гуманная педагогика и какие формы взаимодействия учителя, родителей и детей наиболее полезны для ребёнка.

Первое такое собрание началось с письма каждому родителю от меня. В тихой, спокойной обстановке, с музыкальным сопровождением, родители читали письма, адресованные каждому отдельно. В письмах акцентировалось внимание на том Чуде, которое несёт нам Страна Детства, где каждый из нас был и вырос. Но Детство сохранилось у нас в душе.

В письме выражалась просьба о бережном, трепетном отношении к себе, как к Ребёнку. А через Внутреннего Ребёнка – к своему, которого воспитываем мы вместе. Такое начало как средство общения с родителями позволило открыть родительские сердца для следующего, более глубокого и душевного

разговора о гуманной педагогике и о воспитании наших детей.

Благодаря письму-обращению к родителям, к каждому, исчезла скованность, официальность момента. Исчезла стена между родителями и учителем. Все насущные заботы и проблемы, суета повседневной жизни растворились, стали менее значимыми. И главным по-настоящему стал вопрос воспитания наших детей. Поэтому следующим этапом встречи стало обсуждение крайней необходимости возвращения мудрости, духовности, умения мыслить и размышлять. Таким образом мы подошли к основным принципам гуманной педагогики, к рассказу о Московских педагогических чтениях и связи всего этого с нашей классной жизнью. О необходимости сотрудничества всех родителей с классным руководителем, совместном воспитании детей.

Целенаправленное просвещение родителей, наше живое общение, где всё личное стало общим, а общее – личным, позволило осмыслить значимость Страны Детства и взрослого как Вечного Стража от всего дурного, от мусора современной цивилизации.

Конечно, также обсуждались и материальные стороны нашей жизни, но тот факт, что всё началось с духовности, позволил все остальные вопросы и задачи решать на том же высоком, осмысленном уровне.

А упражнение с рассказом о самом хорошем, что произошло с ребёнком вне школы, всех ободрило, на душе у каждого стало легко и спокойно, по-доброму и хорошо. Так завершились обе наши встречи. Понимание проблем каждого родителя в воспитании его ребёнка, планирование каждого этапа собрания, а главное – духовный настрой, простота в общении и открытость учителя позволили поднять сознание родителей до понимания основ гуманной педагогики. Таким образом уйти от формальности к самой сути [5].

На сегодняшний момент это воспоминания собственного опыта в роли учителя начальных классов. С этого года в новой должности социального педагога для меня открываются

новые горизонты по взаимодействию с детьми, родителями и учителями. Постоянное общение с которыми осуществляется также и за счёт дополнительного образования – театральной студии и совместных походов. И мы с ребятами уже приступили к репетициям и нашей игре в «Тарелку».

В современном мире всё чаще встречается проблема психологической инкапсуляции, но по-прежнему пример педагога, увлечённого своим делом, осознанная любовь к детям и понимание непростой роли «родительства» рожают тот самый треугольный парус, который является наиболее манёвренным и устойчивым в открытом море постоянно меняющейся действительности.

Литература:

1. Дементьев К. Н., Защирина О. В., Пристав О. В. Возможности использования фитнес-технологий в системе специального и инклюзивного образования детей // Теория и практика физической культуры. 2016. № 7. С. 41–43.
2. Защирина О. В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 89–98.
3. Защирина О. В. Ребенок с трудностями в обучении. Как ему помочь // Вестн. практической психологии образования. 2010. Т. 2010, № 3. С. 83–91.
4. Защирина О. В. и др. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Science for Education Today. 2017. Т. 7, № 5. С. 81–93.
5. Наследов А. Д., Защирина О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. 2008. Вып. 4. С. 252–261.
6. Педагогическая деятельность Сухомлинского. Методы воспитания и теория воспитания детей по Сухомлинскому // Учебно-методический кабинет. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/pedagogicheskaja-deyatelnost-suhomlinskogo.html> (дата обращения: 05.04.20).

7. Первые занятия в «Солнечном Саду» // Студия Солнечный сад. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://solnechniyasad.my1.ru/index/o_kushnir_pervye_zanjatija_v_sadu/0-566 (дата обращения 21.03.2020).

8. Тюкаева С. А. Педагогические идеи Л. Н. Толстого // Наша Учеба. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://nashaucheba.ru/v15498/реферат_-_педагогические_идеи_л.н.толстого (дата обращения: 19.03.20).

Сведения об авторах:

Голубицкая Дарья Игоревна, ГБОУ школа № 552 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга, Россия. E-mail: www.school552.spb.ru

COMMUNICATION AND ENCAPSULATION IN SCHOOL AND FAMILY. THE EXPERIENCE OF "RURAL" TEACHERS BASED ON PEDAGOGICAL IDEAS OF L. N. TOLSTOY, V. A. SUKHOMLINSKY, SIMON SOLOVEICHICK AND OTHER HUMANE TEACHERS: IN SEARCH OF HIS SAIL Golubitskaya D. I.

Abstract: This article reflects the practical aspect of psychological encapsulation and the means to preserve the psychological integrity of students, parents in a deeper interaction with the teacher. The article reflects such important aspects as: 1. Creating a special class life. 2. A paper letter of a teacher and a student, a theater and a game of "Plate", a campaign as a means of spiritual interaction and development of a child. 3. Cooperation with parents. "Go out" beyond the encapsulation. 4. Triangular sail philosophy: teacher, children, parents.

Keywords: Humane education, theatre, writing for children, creative approach, triangular sail.

Data about the authors:

Golubitskaya Daria Igorevna, State-funded Educational Institution, Secondary School No.552, Pushkinsky district of Saint Petersburg, Russia, www.school552.spb.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЗВИТИИ СОЦИОУСТОЙЧИВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНКАПСУЛИРОВАННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Красновский В. Н.

Аннотация: В статье даётся толкование понятия «педагогическая коммуникация» и её роли в управлении учебно-воспитательным процессом в высшем учреждении для преодоления инкапсулированных проявлений в сфере высшего образования. Специализация в овладении такими технологиями должна охватывать и их целевую реализацию на самостоятельное конструирование личного профессионального пути. Данный контекст наиболее успешно можно реализовать через термальную технологию, которую можно рассматривать как ход целеустремлённого направления на индивидуальное развитие опытных образцов передачи научных идей, несущих в себе ценности достижения эксплицитной коммуникации между теоретической требовательностью и практической деятельностью. Дуальный контекст определяет атомарность образовательной деятельности в контексте объективного рассмотрения профессионального становления студента как будущего специалиста. Данное разделение имеет целью подчинить образовательный процесс ведущему нормативному смыслу, пристрастно приобщив студента к ключевым знаниям.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическая коммуникация, термальная технология, модуль, авторитет, инкапсулированная информация, студент.

Система образования всегда отличалась тем, что была ориентирована на подготовку не просто специалистов,

а людей, которые отвечали бы определённым социальным требованиям времени. Поэтому в системе дисциплин, которые изучались начиная со школьной скамьи, было заложено больше, чем обучение грамотности или овладение профессиональными навыками, – политическая и мировоззренческая культура, самосознательность, навыки организаторской и деловой культуры [3].

Современное образование столкнулось с утратой вышеизложенного подхода и проблемой передачи профессиональных знаний для повышения самосознания студенческой молодежи в условиях изменений в самых различных сферах человеческой жизни [1]. Значимую роль здесь играет педагогическая коммуникация.

Психологическая или личностная готовность преподавателя высшего образования, как субъекта педагогической коммуникации, на наш взгляд, проявляется на уровне соответствующих познавательных, организационных, ориентированных управленческих действий. Их совокупность обеспечивает реализацию педагогом цели профессиональной подготовки будущего специалиста. Речь идёт о целенаправленном дополнении (чаще совершенствовании) профессиональных знаний студентов, стимулировании их творческого и личностного потенциала, как субъекта обучения. Педагогическая коммуникация будет более продуктивной при условии, что она способна целенаправленно предусматривать организацию и поддержку интеракции (положительного взаимодействия) членов учебной группы, создание в ней климата взаимопонимания и доверия через преодоление появляющихся коммуникативно-психологических барьеров. Психологическая готовность профессорско-преподавательского состава к расширению педагогической коммуникации формулирует ориентацию на конкретные педагогические технологии, которые составляют инструментальное содержание функциональной роли преподавателя вуза.

Ведущей социально-профессиональной функцией остаётся дидактическая. Мастерство дидактики требует тщательно по-

добранную информацию перевести в аксиальные (осевые) её формы. В современном образовательном процессе произошла смена парадигм к дидактическим построениям передачи современного знания. Примером такого построения дидактики может служить модульная система, которая не вписывается в отечественную профессиональную стратегию обучения. Обратимся к пониманию того, что представляет собой модуль по Д. Фодору [2, 4]. Он продуктивнее всего может быть использован при подготовке инкапсулированной и специфической информации. Это позитивно в решении чисто узкоспециализированной задачи, но такой подход ограничивает доступ к данной задаче с разных научных подходов, в которых содержательными аспектами обязаны выступать как репрезентативные формы, так и конструкции, построенные в индивидуальном контексте для выполнения заданных специфических целей.

По мнению Д. Фодора, инкапсулированность информации – это доступ только к односторонней, ограниченной информации. Особенность заключается в том, что не принимается в расчёт информация, существующая в когнитивной системе, внешней по отношению к модулю:

– непроницаемость в отношении центральных процессов. Если знания или репрезентации очень высокого уровня, то они не модифицируют переработку модулей;

– их нельзя «затормозить», поскольку они имеют неустрашимый (стойкий) характер [2, 4].

Данные свойства являются основными критериями, по которым мы можем идентифицировать модуль. Необходимо признать, что значительное число процессов переработки имеет модульный характер. Открыто это в области перцепции (восприятия) и переработки языка. Их обнаружили в функциональных диссоциациях (механизмах психологической защиты) в нейропсихологии или экспериментальных диссоциациях [1]. Они имеют отношение только к элементарным операциям и не входят в число результатов когнитивной

деятельности, к которой мы относим понимание и решение проблем. Центральные процессы, и в этом их отличие от модульных процессов, не инкапсулированы, т. е. они имеют доступ ко всей информационной системе. Для того чтобы «заработал» модульный подход, преподавателю следует опираться на природную основу развития студента включаться в активный процесс, через освоенные им приёмы и способы деятельности и коммуникацию к лексическому или ментальному контексту, раскрывающему предельное содержание изучаемых знаний. Профессиональная подготовка станет успешней, если активизировать всю совокупность знаний, ввести интерпретацию, соответствующую содержательному контексту. В процессе понимания формулировки рассматриваемой проблемы такой контекст будет придавать осмысленность знаниям. Мастерство дидактики здесь заключается в том, чтобы адаптировать глубину научного содержания даже при условии его ограничения.

Следующая функциональная роль преподавателя состоит в наставничестве. Первоочередное значение данной функции состоит не в методах обучения, а в самой технологии педагогического процесса – способности формировать, самостоятельно овладевать знаниями и профессиональной практикой, ориентироваться в необычных обстоятельствах, решать нестандартные задания, поддержать студента наилучшим образом освоить профессиональные ценности, традиции, осознать глубину и величие своей профессиональной роли. В этой роли преподавателю предоставлена свобода к подборе технологий учебно-воспитательного процесса, а вместе с этим и воспитание патриотизма и духовности своих воспитанников.

Неформальный авторитет преподавателя можно также отнести к ролевой функции, повышающей педагогическую коммуникацию. Она состоит в личностном влиянии (преимущественно неофициально) на студентов, для которых он является образцом не только деловых качеств, но и эмотивных черт психологического уровня. Такие качества, как эру-

диция, профессионализм, являются для преподавателя вуза основными. Они – основа доверия к нему обучающихся. При таком преподавателе студенты открыты к диалогу.

Роль педагогической коммуникации – это возможность дополнительно влиять на перспективы развития конкретных направлений профессиональной подготовки студента по результативным критериям, повышающих нормативную профессиональную ментальность. Это затрагивает прежде всего те пути, которые связаны с ориентацией на развитие будущего профессионала при высоких образовательных стандартах. Здесь важно прогнозировать учебную нормативность, которая ориентирована на предназначенные системы научных технологий.

Вместе с тем стратегия высшего образования немыслима без индивидуализации, но не как одного из подходов учебно-воспитательного процесса, а как психологически обусловленной характеристики стратегий в помощь получения образования, вне которых трудно решать само профессиональное развитие личности студента. Сюда мы можем отнести стабильную познавательную активность студента, его жизненную стойкость, гуманизм и альтруизм (другие личности выступают как ценность), способность к творчеству, позитивные изменения в широте, глубине, гибкости, активности, самостоятельности мышления и других познавательных функциях. Практически преподаватель использует характерные психологические подходы и механизмы, выстроенные на собственной дидактической и методологической позиции через педагогическую коммуникацию. К таким механизмам мы бы отнесли:

– общие психологические условия развития личности студента как будущего специалиста;

– взаимный переход психических образов личной культуры в технологии. Ключевую составляющую здесь будут исполнять алгоритм «осмысленность – мышление – анализ» предметно-интеллектуальной деятельности и рефлексия, которая прин-

ципально способна перестроить характер и функционирование мышления в ключе высокого профессионализма;

– переход к самоизменению психологических особенностей индивидуальных черт личности студента.

Наш опыт подтверждает, что выбранная стратегия контакта со студентом через педагогическую коммуникацию повышает познавательный интерес к профессиональной деятельности. Этому способствует передача способа усвоения опыта от преподавателя к обучающемуся через шлифовку формы, осмысленное заучивание, творческое копирование, теоретически-практическое повторение. Здесь существенную роль к творческой ориентации личности студента может сыграть структура линии обучения «личностное – общественное» и «гуманитарное – техническое». Эта линия обучения успешнее всего воплощается в конкордантности.

Принцип конкордантности (универсальная согласованность) позволяет результативно осваивать базовые знания, нормы, цели высшего образования. Необходимо также помнить, что образовательная среда является сложным по строению, неразделимым образованием, включающим компоненты куррикулума. А для этого необходимо, чтобы каждое занятие обеспечивало непрерывность его функционирования в так называемых нормах профессиональной деятельности. Этому способствует разработанная автором тернальная технология вышеизложенной позиции. Её алгоритм поддерживает очередность накопления навыков в овладении «экологией» профессионального становления в иерархии научных знаний и их ценностей. Ниже предлагаем, исходя из личной практики автора, рекомендации по использованию тернальной технологии в учебной деятельности на примере индивидуализации.

Индивидуальный подход. Изучаемый материал постоянно должен быть связан с научной теорией и практикой. В этой модели важна смена отношений в значении. Преподавателю необходимо:

а) изменить отношение к разным видам восприятия;

б) изменить отношение к методу преподавания;

в) научить студентов зарабатывать профессиональный норматив.

Тактика. В выборе учебного материала личностный приоритет студенту. Знания передавать не только через монологическую, но и диалогическую стратегию, где субъект влияния смог бы реализовать в ней свою индивидуальную и личностную позицию, имел бы возможность обмениваться разными фактами, а не просто элементарно получать готовую информацию.

Трансформация результата. Обучение через коллективную и индивидуальную деятельность студентов, построенную на освоении практики, принципов и концепций научного знания, их обоюдной возможности совмещаться в решения изучаемой ситуации. Важной составляющей здесь является смена стратегии и возможность усовершенствовать учебный процесс. Смена стратегии преподавателем осуществляется, когда проверена обоснованность содержания.

Тактика. Научить студентов правильно задавать вопросы, научиться ставить и фиксировать цели, задания, описывать границы задач, распознавать их ограничения, оценивать результаты. Такой вопросительный период является важным шагом введения теории в практику. Систематически оказывать помощь студентам в продвижении за установленные ограничения программы. Взять за правило практически использовать теорию для повышения понимания её содержания.

Использование творческого процесса. Научить студента через новые и уникальные методы учиться и оригинально мыслить. Важной составляющей успеха является смена техники оценивания.

Тактика. Помочь студенту брать на себя большую ответственность самооценки. Она должна быть основой всей системы оценивания. Методы оценивания должны содержать, во-первых, личностные особенности студента, включая его

психофизиологические процессы; во-вторых, полное владение темой и творческую деятельность, а также умение работать на высоком уровне индивидуально и в коллективе, пока максимально не раскроются его интеллектуальные возможности.

Схема тернальной методики по повышению учебной индивидуализированной деятельности и её многоуровневые технологии создают условия для развития у студентов потенциального стратегического «вмешательства» при решении проблемных заданий. Это привносит в образовательный процесс новаторские идеи с определённой традицией, создавая фон конечной структуры рефлексивных суждений по изучаемой теме. Немаловажной составляющей такого подхода является дидактический принцип обучения от субъективного познания к объективному и интерактивному познанию. Бесспорно, значимыми остаются вопросы, связанные с содержательными моделями высшего образования. На сегодняшний день, при конструировании таких моделей, упор необходимо делать на различные подходы, определяющие профессиональное образование студентов. Сегодня важно обеспечить высший уровень специализированной подготовки. Вузы не могут выпускать малокультурного специалиста. Для данного подхода система воспитания и образования обязана обеспечить три важные функции:

- воспитание будущего специалиста, способного воссоздать национальную научную и практическую культуру и её стратегические ценности;

- воспитание творческого специалиста для любых профессиональных систем;

- образованию и воспитанию надлежит выступать в роли носителя профессионального смысла человеческой жизни.

Выполнение этих функций будет зависеть от субъективной активности студента в таких её направлениях, как волевая, инициативная, творческая, рефлексивная, наднормативная, надситуативная активность. Эти возможности в индивидуально специфическом варианте удачнее всего исполняются

при нужной профессиональной педагогической и психологической поддержке через педагогическую коммуникацию. Она представляет альтернативу императивных и манипуляторных стратегий, влияющих на студенческий коллектив.

Высшее образование является важным каналом профессиональной мобильности. От него зависит рассчитанная высота теоретического и практического искусства. Поэтому учебный процесс необходимо как можно больше разнообразить, сделать его развивающим профессиональную индивидуальность будущего специалиста.

Образовательная система, построенная на стратегиях разных моделей преподавания, не может не учитывать разноплановые компоненты педагогических практик. Это прежде всего касается содержания и структуры её идеологии. Важными составными в этом процессе остаются психологический климат, направленность знания на индивидуальное развитие личности студента.

Также необходимо поддерживать такую социально-психологическую структуру студенческого коллектива, в которой ведущее место занимала бы тактика формирования аксиологического мышления – ответственность за результаты своей деятельности.

Современному высшему образованию нужно задать новые перспективы, сформировать современные направления подготовки будущих специалистов, соответствующие жизненным потребностям общества в целом. При этом необходимо учитывать запросы жизни и критически переосмысливать структуру учебного процесса и методы преподавания дисциплин в высших учебных учреждениях РФ.

Литература:

1. Защирина О. В. и др. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Science for Education Today. 2017. Т. 7, № 5. С. 81–93.

2. Наследов А. Д., Защирина О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2008. № 4. С. 252–261.

3. Красновский В. Н. Диффузная проективность символов инкультурации в пространстве образования // Сб. междунар. конф. «Формирование целостного мировоззрения и духовно-нравственной идентичности учащихся профессиональных образовательных учреждений». СПб., 2015. С. 145–149.

4. Fodor J. A. The Modularity of Mind. Cambridge, MA, 1983. 145 p.

Сведения об авторе:

Красновский Валерий Николаевич, канд. психологических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: krasnovskiy@bk.ru

THE ROLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION BOTH IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS AND AS KEY IN OVERCOMING ENCAPSULATION IN HIGHER EDUCATION

Krasnovskiy V. N.

Abstract: The article provides an interpretation of the concept of "pedagogical communication" and examines its role in the development of skill. Thereby pedagogical management communication will be considered in its function to effectively challenge forms of encapsulated knowledge within the higher education system.

Keywords: higher education, pedagogical communication, design, module, authority, encapsulated information, student.

Data about the authors:

Krasnovskiy Valery Nikolaevich, PhD in Psychology (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Socioeconomic Disciplines of the Military Space Academy named after A. F. Mozhaisky, Saint Petersburg, Russia. E-mail: krasnovskiy@bk.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СПЕКТРАЛЬНОЙ ПЛОТНОСТИ МОЩНОСТИ ЭЭГ

Белоплотова К. Е., Миронец С. А., Есипенко Е. А.

Аннотация: В работе проведено исследование психофизиологических показателей личностной и математической тревожности при различных уровнях выраженности. Изучена динамика спектральной плотности мощности после когнитивной нагрузки при личностной и математической тревожности. Были выявлены различия показателей плотности мощности, позволяющие сделать вывод о дифференцированности данных видов тревожности на уровне мозговой активности.

Ключевые слова: личностная тревожность, математическая тревожность, электроэнцефалография, спектральная плотность мощности, ЭЭГ-ритмы, СПМ, ЭЭГ.

Тревожность является сложным и многогранным психологическим феноменом, на который у учёных до сих пор не существует единого систематизированного взгляда. На данный момент существует большое множество определений тревожности, взглядов на причины её возникновения и на психофизиологические корреляты.

В современной психологии существует достаточно широкий спектр определений личностной тревожности. Однако, несмотря на рассогласованность представлений о данном фено-

мене, большинство психологов согласны с тем, что стоит разделять понятия «тревога» и «тревожность». Тревога – это кратковременное эмоциональное состояние, тогда как тревожность – это устойчивая личностная черта [3]. Это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [1, 4].

Говоря о разделении конструкторов «тревога» и «тревожность», следует обратиться к взглядам Ч. Спилбергера. Именно он начал выделять тревогу как состояние и тревогу как свойство личности (тревожность). «Тревожность как свойство описывает относительно устойчивые индивидуальные различия в склонности индивида испытывать состояние тревоги». Тревога как состояние была названа ситуативной тревожностью, тогда как устойчивая личностная характеристика получила название личностной тревожности [8]. Данное разделение стало общепринятым в современной психологии. Ситуативная тревожность проявляется как психофизиологическая реакция организма на потенциально опасную ситуацию, она ограничена во времени. Личностная тревожность отражает индивидуальные различия в склонности к переживанию состояния, которые также раскрываются в термине готовности к восприятию угрожающей ситуации, она характеризуется стабильностью во времени и несоответствием актуальным обстоятельствам [8].

Выделяют также другие виды тревожности, отличные от личностной. Одним из подобных видов является математическая тревожность. Математическая тревожность проявляется в возникновении нарушающей работу эмоциональной реакции при вовлечении в ситуацию, связанную с математикой [12]. Наличие математической тревожности может негативно сказываться на когнитивных процессах, затрудняя решение задач, возникающих как в повседневной деятельности, так и в профессиональной и в учебной сферах [6]. Математические способности во многом обеспечивают карьерные возможности

человека в научных и технических сферах, а также в социальных науках и бизнесе. Кроме того, математическая компетентность населения определяет развитость STEM-наук, которые вносят значительный вклад в экономическое благополучие страны. Математическая тревожность при этом отрицательно влияет на математические способности, обуславливая избегание решения математических задач и, соответственно, выбора специальностей, связанных с математикой. Однако математическая тревожность и математическая эффективность являются взаимообусловленными, так как высокий уровень математической тревожности может снижать успешность решения задач, тогда как сниженная математическая эффективность способна усилить математическую тревожность [9, 10].

Тревожность, связанная с математикой, не может быть сведена к личностной тревожности, согласно исследованиям, в которых было показано, что различные меры математической тревожности в большей степени коррелируют друг с другом, чем с тестовой или общей тревожностью [9]. О необходимости исследования данных видов тревожности как отдельных также свидетельствуют результаты исследования, по итогам которого была выявлена их умеренная корреляция ($r = 0,32-0,41$) [10]. Так как математическая тревожность является отдельным видом тревожности, несводимым к другим её видам, является целесообразным предположить, что психофизиологические процессы, сопровождающие когнитивную деятельность при её наличии, будут отличаться [13].

Целью данной работы является установление взаимосвязи между спектральной мощностью ЭЭГ-ритмов и уровнем личностной и математической тревожности. В качестве исследовательской гипотезы выдвинуто предположение о том, что разные виды тревожности, в данном случае математическая и личностная, могут по-разному находить отражение в мозговой активности, и более чёткая дифференциация в мозговой деятельности будет проявляться после когнитивной нагрузки, включающей решение математических задач разной сложности.

В проведённом нами исследовании для анализа были использованы фоновые записи ЭЭГ 47 участников эксперимента разного пола, в возрасте от 17 до 30 лет ($M = 22,7$; $SD = 3,6$). С помощью 128-канального усилителя фирмы Brain Products, Germany, была осуществлена запись исследования. Обработка данных была проведена при помощи программного пакета EEGLab toolbox (ver. 12.0.0.2) для программной среды MatLab (ver. R2008a). ЭЭГ было отфильтровано в частотном диапазоне от 1 до 40 Гц. Глазодвигательные артефакты были удалены при помощи анализа независимых компонент (ICA).

Эксперимент предполагал когнитивную нагрузку и состоял из 270 задач трёх видов: лексических (предложения на русском языке), арифметических (простые математические примеры) и алгебраических (алгебраические и логические выражения) в равном соотношении, которые чередовались в случайном порядке. Когнитивная нагрузка включала математические и лексические задания в соотношении 2 : 1. Участникам было необходимо определить, содержит ли предъявляемая задача ошибку.

Полученные записи были проанализированы при помощи спектрального анализа, а именно посредством анализа спектральной плотности мощности (СПМ, PSD) на временных отрезках длительностью в 20 сек. Для статистического анализа были взяты показатели СПМ тета, альфа-1, альфа-2, бета-1, бета-2 и бета-3 диапазонов в четырёх функционально значимых областях: правой и левой фронтальных и в правой и левой затылочных, что обусловлено возможностью обнаружения межполушарных различий для разных видов тревожности, а также тем, что в ранее проведённых исследованиях были обнаружены мозговые корреляты личностной тревожности в затылочных областях и математической тревожности во фронтальных [2, 5, 7].

Показатели личностной тревожности были измерены при помощи методики «Шкала тревоги Спилбергера» в адаптации Ханина. Для проведённого нами эксперимента были взяты

20 высказываний, направленных на выявление личностной тревожности. Измерение математической тревожности осуществлялось с помощью русифицированной методики sMARS (показатели тест-ретестовой надёжности $r(108) = 0,58$, $p < 0,01$; показатели внутренней согласованности Cronbach's $\alpha = 0,73$), которая является сокращённой версией шкалы измерения математической тревожности (MARS). Респонденты с более низким и высоким уровнем тревожности были определены по медиане общегруппового показателя (для личностной тревожности $M = 29$; $SD = 6,2$; для математической тревожности $M = 58$; $SD = 18$). С точки зрения норм показатели выборки расположились в группах низкого уровня тревожности и среднего, близко к высокому.

С целью сравнения респондентов с условно высоким и низким уровнями математической и личностной тревожности был применён Т-критерий Стьюдента. Данный вид сравнения был сделан с целью дифференцирования показателей ЭЭГ у представителей данных групп.

При сравнении участников с разным уровнем личностной тревожности статистически значимые различия были обнаружены для тета-диапазона (см. табл. 1.1) в фоне 1 в левой затылочной области ($t = -2,05$; $p = 0,05$) и в фоне 2 в правой затылочной области ($t = -2,05$; $p = 0,05$).

В таблице 1.1 и в во всех последующих приведены следующие обозначения: a1 – левая фронтальная область, a2 – правая фронтальная область, a3 – левая затылочная область, a4 – правая затылочная область, f1 – фон 1, f2 – фон 2.

В альфа-1-диапазоне (см. табл. 1.2) получены различия в фоне 1 в правой фронтальной области ($t = -1,98$; $p = 0,05$).

В бета-3-диапазоне (табл. 1.3) были обнаружены статистически достоверные различия в левой затылочной области в фоне 1 ($t = -2,39$; $p = 0,02$) и в фоне 2 ($t = -2,08$; $p = 0,04$).

Таким образом, для личностной тревожности были обнаружены статистически достоверные различия в показателях ЭЭГ для тета-, альфа-1- и бета-3-диапазонов, что частично со-

Пере- менные	Критерий Ливиня		t-критерий равенства средних				
	F	p	t		Разность средних	95%-й доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
a1_f1	2,58	0,11	-1,74	0,09	-0,10	-0,33	0,02
a2_f1	0,06	0,80	-1,83	0,07	-0,11	-0,34	0,00
a3_f1	2,32	0,13	-2,05	0,05*	-0,12	-0,31	0,05
a4_f1	0,76	0,38	-1,61	0,11	-0,09	-0,34	0,01
a1_f2	0,07	0,79	-1,90	0,06	-0,12	-0,22	0,21
a2_f2	0,81	0,37	-1,46	0,15	-0,10	-0,23	0,21
a3_f2	0,06	0,81	-1,45	0,15	-0,10	-0,28	0,17
a4_f2	0,53	0,47	-2,04	0,05*	-0,13	-0,31	0,18

Таблица 1.1. Сравнение показателей ЭЭГ при различных уровнях личностной тревожности в тета-диапазоне

Пере- менные	Критерий Ливиня		t-критерий равенства средних				
	F	p	t		Разность средних	95%-й доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
a1_f1	0,69	0,41	-1,79	0,08	-0,15	-0,33	0,02
a2_f1	0,00	0,99	-1,98	0,05*	-0,17	-0,34	0,00
a3_f1	0,26	0,61	-1,46	0,14	-0,13	-0,31	0,05
a4_f1	0,62	0,43	-1,84	0,07	-0,16	-0,34	0,01
a1_f2	0,42	0,52	-0,08	0,93	-0,01	-0,22	0,21
a2_f2	0,39	0,53	-0,08	0,93	-0,01	-0,23	0,21
a3_f2	0,21	0,64	-0,45	0,65	-0,05	-0,28	0,17
a4_f2	0,53	0,47	-0,53	0,59	-0,06	-0,31	0,18

Таблица 1.2. Сравнение показателей ЭЭГ при различных уровнях личностной тревожности в альфа-1-диапазоне

относится с литературными данными.

Вовлечение тета- и альфа-ритма в реализацию механизмов личностной тревожности связывают с активацией системы торможения поведения при повышенной личностной тревож-

Пере- менные	Критерий Ливиня		t-критерий равенства средних				
	F	p	t		Разность средних	95%-й доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
a1_f1	0,01	0,90	-1,24	0,22	-0,09	-0,24	0,06
a2_f1	0,65	0,42	-0,96	0,34	-0,06	-0,18	0,06
a3_f1	0,33	0,56	-2,39	0,02*	-0,15	-0,27	-0,03
a4_f1	0,06	0,79	-1,55	0,12	-0,09	-0,21	0,02
a1_f2	0,82	0,36	-0,50	0,61	-0,04	-0,20	0,12
a2_f2	2,48	0,12	-0,20	0,83	-0,01	-0,17	0,14
a3_f2	0,06	0,81	-2,07	0,04*	-0,16	-0,32	0,00
a4_f2	0,01	0,93	-1,57	0,12	-0,10	-0,24	0,03

Таблица 1.3. Сравнение показателей ЭЭГ при различных уровнях личностной тревожности в бета-3 диапазоне

ности. Тогда как бета-3 связан с актуализацией негативных эмоциональных переживаний [9, 11].

Для математической тревожности были обнаружены статистически достоверные различия для фона 1 в бета-2-диапазоне (табл. 2.1) в левой фронтальной ($t = -2,09$; $p = 0,04$) и правой затылочной области ($t = -2,26$; $p = 0,02$).

В диапазоне бета-3 (табл. 2.2) значимые различия обнаружены в правой затылочной области ($t = -2,31$; $p = 0,02$), в левой фронтальной ($t = -1,94$; $p = 0,05$). На уровне статистической тенденции выявлены различия в правой фронтальных зонах ($t = -1,88$; $p = 0,06$), а также в левой затылочной области ($t = -1,86$; $p = 0,06$).

Таким образом, для математической тревожности были обнаружены статистически значимые различия в бета-2- и бета-3-диапазонах, что частично соответствует ранее проведённому исследованию, в котором различия были обнаружены для бета-1- и бета-2-диапазонов. Наличие различий в данных диапазонах может свидетельствовать о повышенной когнитивной и аффективной нагрузке, связанной с актуализацией математической тревожности [10, 12].

Пере- менные	Критерий Ливиня		t-критерий равенства средних				
	F	p	t		Разность средних	95%-й доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
a1_f1	0,77	0,38	-2,09	0,04*	-0,14	-0,28	0,00
a2_f1	0,16	0,68	-1,77	0,08	-0,11	-0,24	0,01
a3_f1	0,10	0,74	-1,33	0,19	-0,08	-0,22	0,04
a4_f1	0,00	0,95	-2,26	0,02*	-0,12	-0,24	-0,01
a1_f2	0,02	0,86	-0,58	0,56	-0,04	-0,19	0,10
a2_f2	0,28	0,59	-0,65	0,51	-0,04	-0,19	0,10
a3_f2	4,80	0,03	0,32	0,75	0,02	-0,12	0,17
a4_f2	0,25	0,61	0,85	0,39	0,05	-0,07	0,18

Таблица 2.1. Сравнение показателей ЭЭГ при различных уровнях математической тревожности в бета-2-диапазоне

Пере- менные	Критерий Ливиня		t-критерий равенства средних				
	F	p	t		Разность средних	95%-й доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
a1_f1	2,12	0,15	-1,94	0,05*	-0,14	-0,28	0,01
a2_f1	0,72	0,40	-1,88	0,06	-0,11	-0,23	0,01
a3_f1	0,23	0,63	-1,86	0,06	-0,12	-0,24	0,01
a4_f1	0,69	0,41	-2,30	0,02*	-0,13	-0,24	-0,02
a1_f2	0,06	0,79	-0,49	0,62	-0,04	-0,20	0,12
a2_f2	0,33	0,56	-0,46	0,64	-0,03	-0,19	0,12
a3_f2	1,57	0,21	-0,17	0,86	-0,01	-0,18	0,15
a4_f2	0,00	0,95	0,43	0,66	0,03	-0,11	0,17

Таблица 2.2. Сравнение показателей ЭЭГ при различных уровнях математической тревожности в бета-3-диапазоне

Для исследования влияния когнитивной нагрузки с математическими заданиями был проведён дисперсионный анализ с повторными измерениями. В результате использования данного метода предполагалось получение эмпирически доказан-

ного знания о динамике показателей ЭЭГ у одних и тех же участников до решения математических заданий и после.

Измерения были представлены в виде фона 1 (до эксперимента) и фона 2 (после эксперимента).

В качестве группирующей переменной выступал уровень личностной тревожности и математической тревожности по отдельности. В качестве межгрупповых факторов выступали показатели локализации и ритма.

Значение уровня значимости с учётом поправок на множественные сравнения составило $p = 0,006$.

Для математической тревожности были обнаружены статистически достоверные различия для бета-2 ($F = 8,42$; $p = 0,006$) диапазона в правой затылочной зоне (табл. 3.1).

Источник	Изменение	Сумма кв. типа III	Средний квадрат	F	p	η^2	Наблюдённая мощность
Fon * MA_level	a1	0,04	0,04	2,67	0,11	0,06	0,36
	a2	0,01	0,01	0,69	0,41	0,02	0,13
	a3	0,07	0,07	2,56	0,12	0,06	0,35
	a4	0,19	0,19	8,42	0,006*	0,16	0,81

Таблица 3.1. Одномерные критерии для математической тревожности в бета-2-диапазоне.

На рисунке 1 показано, что у людей с низким уровнем математической тревожности происходит усиление мозговой активности, тогда как у лиц с высоким уровнем, напротив, уровень активности снижается. Для личностной тревожности статистически значимых различий обнаружено не было, как и различий на уровне статистической тенденции.

Таким образом, было обнаружено различие в динамике показателей ЭЭГ при высоком и низком уровнях математической тревожности в бета-2-диапазонах, что может говорить о высокой степени когнитивной и аффективной нагрузки [9, 11, 12].

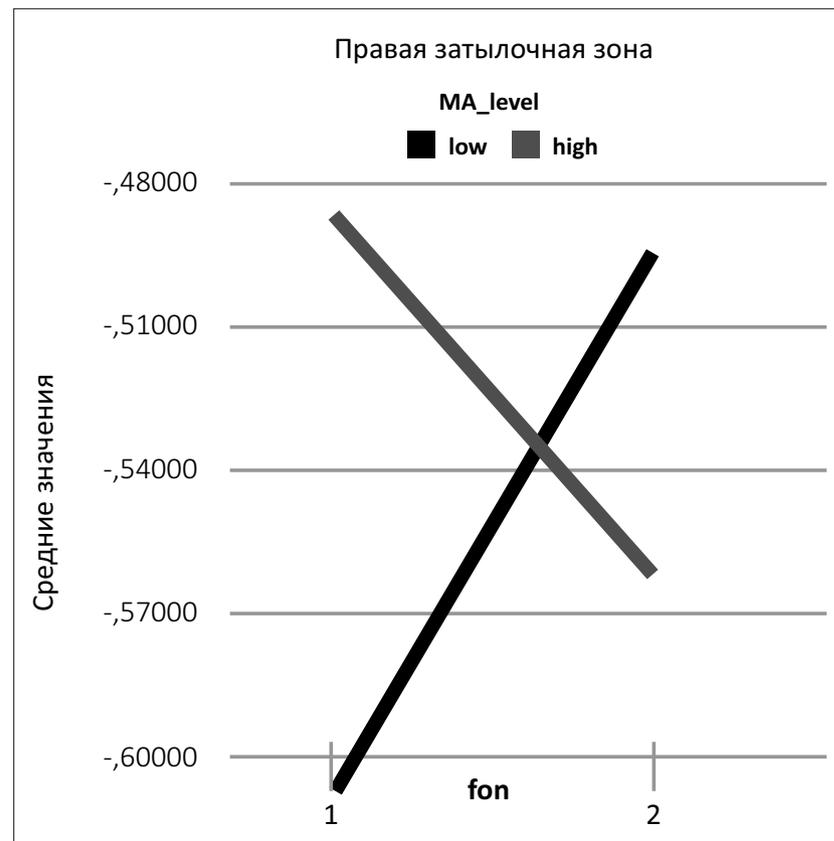


Рисунок 1. Динамика СПМ, связанная с уровнем математической тревожности в бета-2-диапазоне

Мы можем предположить, что у лиц с высокой математической тревожностью наблюдается более высокая мощность в данных диапазонах, связанная с наличием высокого уровня математической тревожности. В дальнейшем происходит снижение активности, что, возможно, связано с утомлением и задействованием большого количества ресурсов. Тогда как у лиц с низкой математической тревожностью происходит активация в бета-2-диапазонах, связанная с когнитивной нагрузкой, в результате чего мощность после прохождения эксперимента увеличивается.

Таким образом, полученные в результате исследования данные подтверждают поставленные гипотезы о различии психофизиологических показателей для личностной и математической тревожности.

В контексте психологического знания полученные результаты говорят о различии в механизмах функционирования личностной и математической тревожности, подтверждая целесообразность разделения данных конструктов.

Литература:

1. Защирина О. В., Горбунов И. А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестн. Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. № 32. С. 174–185.
2. Кирой В. Н., Ермаков П. Н. Электроэнцефалограмма и функциональные состояния человека. Р. на/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1998. 264 с.
3. Князев Г. Г. и др. Электроэнцефалографические корреляты тревожности // Бюллетень СО РАМН. 2009. № 1 (135). С. 74–80.
4. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм Еврознак, 2006. 672 с.
5. Павленко В. Б. и др. ЭЭГ-корреляты тревоги, тревожности и эмоциональной стабильности у взрослых здоровых испытуемых // Нейрофизиология. 2009. Т. 41, № 5. С. 400–408.
6. Поликанова И. С., Сергев А. В. Влияние длительной когнитивной нагрузки на параметры ЭЭГ // Национальный психологический журнал. 2014. № 1 (13). С. 86–94.
7. Савостьянов А. Н., Савостьянова Д. А. Изменение электрической активности мозга во время привыкания к вербальному стимулу у людей с высоким и низким уровнем индивидуальной тревожности // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2003. Т. 53, № 3. С. 351–360.
8. Jia X., Kohn A. Gamma Rhythms in the Brain // PLOS Biology. 2011. № 9 (4). P. 1–4.
9. Leal P. C. et al. Trait vs. state anxiety in different threatening situations // Trends Psychiatry Psychoter. 2017. № 3. P. 147–157.

10. Malanchini M., Rimfeld K., Shakeshaft N. G. et al. The genetic and environmental aetiology of spatial, mathematics and general anxiety // Scientific reports. 2017. P. 1–11.

11. Nunez-Pena M. I., Suarez-Pellicioni M., Bono R. Effects of math anxiety on student success in higher education // Int. J. Educ. Res. 2013. № 58. P. 36–43.

12. Savostyanov A. N. et al. EEG Correlates of Trait and Mathematical Anxiety during Lexical and Numerical Error-Recognition Tasks // International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering. 2015. Vol. 9, № 7. P. 2162–2166.

13. Suárez-Pellicioni M. et al. Math anxiety: A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases // Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience. 2016. Vol. 16, Is. 1. P. 3–22.

Сведения об авторах:

Белоplotova К. Е., психолог, Томский государственный университет, г. Томск, Россия. E-mail: acidelf77@gmail.com

Есипенко Е. А., доцент кафедры генетической и клинической психологии факультета психологии Томского государственного университета, кандидат биологических наук. E-mail: esipenkoea@gmail.com

Миронец С. А., младший научный сотрудник, ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева» Минздрава России. E-mail: Sofiamironets@gmail.com

RELATIONS OF THE LEVEL OF TRAIT AND MATHEMATICAL ANXIETY AND VALUES OF EEG POWER SPECTRAL DENSITY

Beloplotova K. E., Mironets S. A., Esipenko E. A.

Abstract: There is study of psychophysiological indicators of personal-mathematical anxiety at different levels. The dynamics of power spectral density after cognitive load with personality and mathematical anxiety was investigated. The differences in power density indicators were revealed, which made it possible to conclude that these types of anxiety are different at the brain activity.

Keywords: trait anxiety, math anxiety, electroencephalography, power spectral density, EEG-rhythms, EEG, PSD.

Data about the authors:

Beloplotova K. E., Psychologist, Tomsk State University. Tomsk, Russia. E-mail: acidelf77@gmail.com

Esipenko E. A., Assistant Professor in the Genetic and Clinical Psychology Department, Psychology Faculty, Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: esipenkoea@gmail.com

Mironets S. A., Junior Researcher, FSBI «Dmitry Rogachev National Research Center» of Ministry of Health, Russia. E-mail: Sofiamironets@gmail.com

Данные были получены и обработаны на базе Лаборатории когнитивных исследований и психогенетики НИ ТГУ.

КИНОТЕРАПИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Стряпухина Ю. В.

Аннотация: В статье рассматривается возможность применения психологом в начальной школе кинотерапии как арт-терапевтической технологии. В качестве примеров предлагаются мультфильмы «Сестрички-привычки» и «Капризка». С их помощью можно формировать у обучающихся понятия о здоровом образе жизни, правилах поведения в опасных ситуациях, регуляции собственного поведения и ответственности за свои решения и жизнь в целом.

Ключевые слова: кинотерапия, здоровый образ жизни, изменение поведения, привычки, ответственность.

Кинотерапия – это один из видов арт-терапии. Психологическая помощь в данном случае может быть оказана с использованием художественных или мультипликационных фильмов и предполагает их просмотр и обсуждение при участии психолога. Клиент в течение просмотра фильма анализирует собственное восприятие его образов, наблюдает свои внутренние реакции, чувства, особенности. Кинотерапия – это творческий процесс самопознания, после которого появляется возможность перейти к осознанию, переосмыслению и изменению своего поведения. Кинотерапия помогает клиенту лучше понять себя и окружающих, научиться управлять своей жизнью [6–8].

Основные цели кинотерапии:

– эмоциональное переживание клиентом актуальных в настоящее время жизненных ситуаций, трудностей;

– осознание собственных потребностей, интересов, целей, психологических барьеров;

– развитие способности к самонаблюдению, умения быть в позиции объективного наблюдателя;

– раскрытие своих внутренних ресурсов, развитие искренности в проявлении эмоций, эмпатии;

– духовное развитие клиента;

– формирование позитивного образа мыслей, способности увидеть многомерность своих мотивов и мотивов окружающих его людей.

Кинотерапия объединяет ресурсы культуры и искусства и даёт возможность для перехода на новый уровень развития личности клиента.

Сеанс кинотерапии можно разделить на несколько этапов.

Подготовительный этап

На этом этапе психолог выбирает художественный или мультипликационный фильм; просматривает и анализирует его, чтобы избежать на занятии неожиданных реакций; составляет программу занятия. Необходимо, чтобы фильм являлся высокохудожественным произведением, имел чёткую тематическую линию. Желательно, чтобы фильм длился не более 120 минут.

Непосредственно просмотр фильма

Время между просмотром и обсуждением должно составлять не более 20 минут.

Обсуждение фильма

На данном, заключительном, этапе кинотерапии участники группы могут высказаться о том, что больше всего запомнилось в фильме, о своих впечатлениях. Наибольшее внимание уделяется при этом главным героям, могут быть проанализированы мысли, чувства, реакции участников занятия, которые были вызваны теми или иными персонажами. При просмотре фильма человек может отождествлять себя с одним из героев,

если ему близко настроение персонажа или жизненная ситуация, обыгранная на экране. Часто анализ поведения, мотивов поступков героев может помочь клиенту осознать и вербализовать те свои мысли, которые ранее ему было трудно выразить словами.

Далее психолог-ведущий проводит обобщение того, что высказывали участники занятия; подводит итоги, называя те проблемы и чувства, которые стали актуальны для группы при просмотре фильма; анализирует основные мысли, идеи, возникшие у участников во время просмотра и обсуждения фильма. В конце занятия клиенты обычно дают обратную связь.

С введением ФГОС в начальной школе организована внеурочная деятельность, в рамках которой выделены часы работы с психологом. Несколько занятий может быть при этом посвящено вопросам здорового образа жизни и формированию хороших привычек у обучающихся.

Для обсуждения данных тем с обучающимися предлагается использовать мультфильмы: «Сестрички-привычки» (реж. Б. А. Акулиничев. «Экран», 1989) и «Капризка» (реж. Л. М. Коцеников. «Пермьтелефильм», 1983).

Занятие по м/ф «Сестрички-привычки» может проходить с использованием смешанной формы кинотерапии.

Обучающиеся просматривают мультфильм о том, как мальчик Андрюша Шумелкин познакомился со своими привычками: Канителькой, Неряшкой и Капризулькой.

Далее предлагается обсудить следующие вопросы:

– С какими привычками подружился Андрюша?

– Чему они его научили?

– Довольна ли мама Андрюши тем, что произошло?

– По мнению ребят, что почувствовал Андрюша в конце мультфильма?

– Если представить, что Андрюша идёт в школу, с каким настроением он придет туда? Как может сложиться его учебный день?

Затем психолог организует работу в группах по 4–5 чело-

век. Необходимо принять групповое решение, как помочь Андрюше справиться с ситуацией. Для этого предлагается подумать:

– С какими хорошими привычками должен познакомиться Андрюша.

– Что он должен делать, чтобы каждое утро проходило правильно, было добрым, здоровым и создавало хорошее настроение ему и маме на целый день.

Результаты ребята должны изобразить на плакате.

По окончании работы обучающиеся представляют результаты своей работы и рассказывают о ней. Для подъёма, например, участники занятий придумывают такие привычки, как Утренница, Вставайка, Поднимашка; говорят о том, что нужно спокойно встать с кровати, застелить постель, сделать зарядку, правильно надеть заранее приготовленную одежду. Для умывания называются такие привычки, как Чистюля, Умывашка. Ребята говорят, что нужно сходить в туалет, почистить зубы, умыться или сходить в душ. Для завтрака они придумывают такие привычки, как Завтракайка, Здоровейка и др. Обсуждаются различные варианты здорового завтрака: каша, яйцо или омлет, мюсли, творог или йогурт и т. п.

В конце занятия обучающиеся заполняют анкету, в которой они должны отметить варианты здорового поведения в течение дня.

По итогам обратной связи по серии этих занятий можно отметить, что для обучающихся важно знакомиться с хорошими привычками, осознавать содержание и ценность здорового образа жизни.

Занятие «Капризка» предполагает использование пассивной формы кинотерапии: обучающиеся смотрят мультфильм, а затем обсуждают его вместе с психологом.

Данный мультфильм позволяет, кроме вопросов личной гигиены и здорового образа жизни, обсудить следующие ситуации:

– правила поведения на дороге;

– зоны риска (стройка);

– безопасность на кухне при приготовлении пищи;

– вопросы неприкосновенности чужого имущества и территории;

– вопросы ответственности за своё поведение.

С обучающимися обсуждается вопрос, приходит ли к ним когда-нибудь Капризка и в каких ситуациях это бывает. Можно предложить домашнее задание: попробовать вести себя с Капризкой по-другому, не так, как обычно, отметить результаты. Понаблюдать, что помогает им справиться с Капризкой.

Обычно при подведении итогов ребята отмечают важность знаний о том, как вести себя в опасных ситуациях и справляться с Капризкой.

Описанные примеры показывают, что использование кинотерапии в начальной школе является достаточно эффективным методом психологической помощи. Она позволяет обучающимся увидеть проблемы, которые могут возникнуть в их жизни и жизни их сверстников, обсудить возможные пути решения этих проблем, поделиться собственным опытом, получить обратную связь от одноклассников и психолога [1–5].

Литература:

1. Защирина О. В. Психогенез стилей общения // Вестн. Санкт-Петербургского гос. ун-та. Социология. 2010. № 2. С. 206–216.
2. Защирина О. В. Семья и ребенок с трудностями в обучении: монография. СПб.: Речь, 2010. 214 с.
3. Защирина О. В., Горбунов И. А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестн. СПбГУ. Серия 12. 2009. Вып. 3. Ч. 2. С. 174–185.
4. Защирина О. В., Лаптева А. В. Эмоционально-потребностный компонент социального интеллекта детей с умственной отсталостью // Учебный эксперимент в образовании. 2019. С. 7–12.
5. Защирина О. В., Лаптева А. В., Николаева Е. И., Медина Бракамонте Н. А., Змановская Е. В. Концепты дружеских отношений

у младших школьников с нарушениями интеллекта // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 2. С. 26–42.

6. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

7. Кривцова С. В. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе. М.: Генезис, 2002. 248 с.

8. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе. М.: Генезис, 2009. 344 с.

Сведения об авторе:

Стряпухина Юлия Витальевна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: kurry@yandex.ru

FILM THERAPY AS THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT DIRECTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Stryapukhina J. V.

Abstract: The article considers the possibility of using such art-therapeutic technology as film therapy by a psychologist in primary school. As examples, cartoons «Sisters-habits» and «Whim» are offered. With their help, students can form concepts of a healthy lifestyle, rules of behavior in dangerous situations, regulation of their own behavior and responsibility for their decisions and life.

Keywords: film therapy, healthy lifestyle, behavior change, habits, responsibility.

Data about the authors:

Stryapukhina Julia Vitalyevna, PhD Student of the Department of Special Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: kurry@yandex.ru

Часть III. Психологическая диагностика и помощь с учетом травматического потенциала личности

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА СЕМЬИ: СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ

Колпакова А. Е., Посохова С. Т.,
Стряпухина Ю. В.

Аннотация: Информационная среда семьи рассматривается как целостный многомерный и полифункциональный феномен. Авторский опросник «Семейная информационная среда» позволил раскрыть ценность инфосреды для семьи, психологические основы выбора источников информации членами семьи и эмоциональные переживания родителей и детей при использовании интернета. В исследовании участвовало 72 родителя в возрасте 38–45 лет и 35 подростков 14–16 лет. Для определения различий в представлениях подростков и родителей, а также связи семейной информационной среды с риском девиантного поведения подростков использовались методы статистического анализа. Выявлен ряд статистически значимых различий (при $p \leq 0,05 \div 0,01$): дети-подростки используют интернет преимущественно для общения и развлечения, чаще обращаются к популярной, учебной и развлекательной информации, родители – для решения собственных профессиональных задач и при этом в большей степени доверяют книгам. Показано, что высокая степень вовлечённости в интернет подростков связана с риском зависимого и противоправного поведения.

Ключевые слова: интернет, информационная среда семьи, отношения, подростки, родители, семья.

Глобальная информатизация затрагивает все сферы жизнедеятельности человека, трансформируя сущность и значение основных экологических систем, с которыми он взаимодействует: социума, культуры, природы [14]. Семья не исключение в этом преобразовательном процессе. Современ-

ное информационное поле способствует видоизменению привычного облика традиционной семьи [1, 2]. С одной стороны, родители активно используют цифровые медиаустройства, получая возможность выхода в интернет для работы, отдыха, общения и получения информации. С другой – они всё чаще сталкиваются с проблемой интернет-зависимости детей, информационным прессингом, кибербуллинг (оскорбление личности в интернете), взломом страниц и похищением личных данных, хакерством и т. д.

Свободный доступ к неограниченному информационному потоку позволяет родителям снимать с себя некоторые родительские функции, в том числе те из них, которые связаны с образовательным контекстом. Предлагая ребёнку использовать в качестве «помощника» для выполнения школьных заданий интернет, чтение электронных книг, просмотр развивающих программ, родители неосознанно способствуют ещё большей его заинтересованности в информационной сети и, как следствие, повышению степени доверия к нему как к источнику знаний.

Информационная среда прямо и косвенно воздействует на семью в целом как на открытую систему, меняет её основные характеристики: динамические (мотивы, формы, выраженность социального взаимодействия), структурные (территориально отдалённые члены семьи могут опосредованно участвовать в жизни семьи), функциональные (родительство всё больше опосредуется результатами воздействия информационной среды) [5]. Исследование изменений в детско-родительских отношениях под воздействием информационной среды в условиях цифровизации общества становится все более актуальным. Подростковый возраст – наиболее уязвимый период для формирования поведенческих аномий, в том числе акцентуаций и девиаций. В этом возрасте резко возрастает автономия подростка от родителей, но при этом у него ещё не сформированы психологические защиты от влияния травмирующей информации. В свою очередь, информацион-

ное пространство – неотъемлемый и значимый элемент современной действительности, в котором развивается и с которым активно взаимодействует современный подросток.

На сегодняшний день взрослые и дети оказываются вовлечёнными как в параллельно существующие, так и в пересекающиеся информационные потоки. Семья создаёт особую семейную информационную среду, в которую погружаются все её члены и влияние которой они испытывают на себе. Ребёнок оказывается непосредственно вовлечённым в применение информационных технологий. Начиная с дошкольного возраста возникает возможность осваивать цифровую реальность с помощью мультимедиа и развивающих фильмов. В школьном возрасте ребёнок – полноправный пользователь семейных информационно-коммуникативных средств, свободно играющий в разнообразные компьютерные игры, самостоятельно выбирающий интернет-сайты для просмотра [3].

Подростковый возраст представляет научный интерес для исследования психологических феноменов информатизации семьи в связи с тем, что подростки 12–17 лет составляют основную после молодежи 18–24 лет аудиторию пользователей интернета (по статистике фонда «Общественное мнение» и исследовательской группы TNS, 2015–2016 годы). Особенности информационного поведения современных подростков обусловлены тем, что сегодня информационная среда для них выступает актуальным пространством для построения межличностных отношений со сверстниками, в котором они удовлетворяют многие возрастные потребности: в общении, в самовыражении, в признании, в переживании эмоций.

Информационный прогресс открыл новую область для изучения психологии человека, особенностей его социального взаимодействия. Однако исследования посвящены преимущественно формам и факторам интернет-зависимостей у представителей разных групп современной молодёжи [1]. Реже делается акцент на особенностях и психологических эффектах информационной среды как целостной характеристики какого-

либо отдельного контекста жизни человека, в частности семьи.

В проведённом нами пилотном исследовании информационная среда семьи рассматривалась как многомерный, многокомпонентный и полифункциональный феномен, объединяющий технический и психологический компоненты. Технический компонент включает в себя используемые в семье современные информационно-коммуникационные технологии и средства получения информации с её содержанием. Психологический компонент – это система внутрисемейных отношений, интегрирующая отношение каждого члена семьи к существующим информационно-коммуникационным средствам, переживания и направленность поведения под влиянием средств получения информации [13].

Семейная информационная среда содержит в себе объектные, атрибутивные и содержательные признаки. Объектные признаки характеризуют внешнюю сторону информационной среды семьи, объединяют средства получения информации, имеющиеся в семье информационные ресурсы: телевидение, интернет, радио, телефон, прессу, кино, книги, наземную рекламу. Атрибутивные признаки отражают потребительские характеристики используемых семьёй информационных ресурсов: доступность, скорость получения информации, цену, популярность, рекомендации, достоверность. Содержательные признаки – это внутренние признаки семейной информационной среды, определяющие многообразие информации, получаемой семьёй с помощью того или иного инфоресурса: новостная информация, популярная, религиозная, научная, техническая, потребительского характера, принадлежащая к сфере искусства и культуры, профессиональная, развлекательная и другие. Важно, что семейная информационная среда может трансформировать основные функции семьи, регулировать личностный адаптационный потенциал всех её членов. Такое понимание семейной информационной среды даёт возможность раскрыть не только психологическое содержание подростковой

и родительской систем отношений, но и определить их взаимодействие и взаимную обусловленность.

Цель нашего исследования заключалась в определении особенностей семейной информационной среды и их связи с риском девиантного поведения детей-подростков.

Выборку исследования составили 107 человек, из них 35 детей-подростков, возраст которых составлял 14–16 лет, и 72 родителя в возрасте 38–45 лет.

Методы исследования

Риск девиантного поведения определялся по опроснику «Склонность к девиантному поведению (СДП)» Э. В. Леус, А. Г. Соловьёва [9]. Для выявления особенностей семейной информационной среды – авторский опросник «Семейная информационная среда». При разработке опросника мы исходили из понимания информационной среды как совокупности технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации [7]. Методологической основой для создания опросника послужили средовой подход А. Ф. Лазурского, психология отношений В. Н. Мясищева, теория базовых эмоций К. Изарда, теория информационного общества И. Масуды, концепция нового общества Г. Маклюэна [6, 8, 10, 11, 12]. Опросник «Семейная информационная среда» позволил раскрыть ценность инфосреды для семьи, психологические основы выбора инфосреды и эмоциональные переживания родителей и детей при использовании интернета.

Для выявления надёжности результатов, оценки значимости различий между показателями семейной информационной среды родительской и подростковой выборок, взаимосвязей показателей эмпирического исследования использовались методы статистической обработки данных: критерий знаковых рангов Вилкоксона, непараметрический U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Пирсона.

Интерпретация результатов производилась на основании статистически достоверных различий данных на уровне $0,01 \geq p \leq 0,05$. Описание данных, касающихся особенностей информационной среды исследуемых семей, производилось исходя из описательной статистики (моды, средних значений и среднеквадратичных отклонений), свидетельствующей о нормальном распределении. Обработка полученных данных проводилась с использованием программ SPSS Statistics (версия 21) и Microsoft Office Excel 2010.

Результаты исследования

В ходе исследования было обнаружено, что представления детей-подростков и их родителей о семейной информационной среде имеют совпадения, что раскрывает ценность информационной среды для семьи. По мнению и тех, и других, информационную среду семьи образуют новостная, профессиональная и развлекательная информация, информация о сфере искусства и культуры. Среди подростков и родителей самыми предпочитаемыми источниками информации в их семьях признаны интернет и смартфон.

В интернете подростки чаще обращаются к популярной, учебной и развлекательной информации. По мнению самих подростков, высокая степень принятия и иррадиации интернета связана с его способностью удовлетворять потребности в общении, самоутверждении, получении новых эмоций и впечатлений. Подростки видят в нём возможность быть в «курсе всех событий», «держать руку на пульсе», «идти в ногу со временем». Подростки, тотально погружаясь в интернет, принимая его, в большинстве случаев полностью доверяют информации в нём. Просмотр кино и видео в интернете вытесняет популярность телевидения у них. Для родителей интернет чаще служит средством поиска конкретной информации, получения необходимых знаний, преимущественно профессиональных. Они в большей степени доверяют книгам, но активно вовлекают детей в семейную интернет-среду,

предлагая в нём материалы для учёбы, электронные книги для чтения, фильмы для просмотра, развивающие программы.

На основании полученных нами результатов подчеркнём, что семейная информационная среда может не только играть роль источника познавательного развития личности, на что в первую очередь рассчитывают родители, но и создавать условия для отклоняющегося поведения. Оказалось, что социально обусловленное поведение подростков связано с эмоциями, переживаемыми во время самостоятельного использования интернета и во время использования интернета родителями. Многокомпонентная, сложно организованная структура семейной информационной среды обуславливает формирование девиантных форм поведения подростков на разных уровнях: на когнитивном (осознанный выбор подростком информационного источника и конкретной информации в нём), эмоциональном (переживания во время использования интернета), на уровне бессознательных установок (цели и приоритеты выбора информационных ресурсов), удовлетворения потребностей (в общении, в переживании новых эмоций в соответствии с возрастом). В системе отношений подростков и семейной информационной среды прослеживается взаимосвязь факторов информационной среды и риска развития зависимого, противоправного, агрессивного и саморазрушающего поведения подростков.

Так, широкое использование средств массовой информации, ранний возраст приобщения к интернет-пространству связаны с развитием зависимых форм поведения подростков. Высокая степень принятия и вовлечённости в интернет связана с риском противоправного поведения. Вовлечённость подростков в интернет и степень его принятия представляют собой системообразующие факторы формирования семейной информационной среды, интегрируя выбор информационных источников, цели использования интернета, интересы подростков в информационном пространстве, а также приобщение подростков к средствам массовой информации. Полученные

результаты отражают высокую интегрированность семейной информационной среды и поведения подростка.

Таким образом, семейная информационная среда – сложно организованный феномен, содержащий в себе потенциал как формирования информационной культуры подростков, так и дезадаптивных форм поведения. Интернет – это наиболее доступный и свободный способ получения информации. В семье широко используется не только взрослыми её членами, но и детьми, с раннего школьного возраста. Благодаря семье уже с детского возраста человек приобщается к интернет-пространству, оно становится частью его культуры и бытия, а главное – сущностной частью среды его развития. Информационная среда семьи объединяет родителей и детей в ценностной составляющей инфосреды, психологических основах выбора инфосреды и их эмоциональных переживаниях при использовании интернета и одновременно сохраняет их индивидуальность в понимании информации, что может выступать фактором риска нарушений детско-родительских отношений и поведения подростков [4]. Исследования влияния «цифровизации» на детско-родительские отношения и функционирование семьи как системы решают важнейшие задачи профилактики и психогигиены нарушений в развитии и поведении подростков. Необходимы комплексные исследования семьи в информационном контексте с целью создания системы диагностики, профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в информационной среде.

Литература:

1. Абраменкова В. В. Ребенок в «заэкранье». Кромешный мир компьютерных игр. М.: Лепта Книга. 2009. 112 с.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2008. 176 с.
3. Защирина О. В. Психогенез стилей общения // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2010. № 2. С. 206–216.
4. Защирина О. В., Лаптева А. В. Эмоционально-потребност-

ный компонент социального интеллекта детей с умственной отсталостью // Учебный эксперимент в образовании. 2019. С. 7–12.

5. Защирина О. В. и др. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Science for Education Today. 2017. Т. 7, № 5. С. 81–93.
6. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
7. Колин К. К. Информационная культура в информационном обществе // Открытое образование. 2006. № 6. С. 50–57.
8. Лазурский А. Ф., Франк С. Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001. С. 124–160.
9. Леус Э. В., Сидоров П. И., Соловьев А. Г. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2012. № 9. С. 268–277.
10. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
11. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
12. Наследов А. Д., Защирина О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Социология. 2008. № 4. С. 252–261.
13. Современный психологический словарь [Текст] / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
14. Masuda Y. The Informational Society as Post-Industrial Society. World Future Society. 1981. 178 p.

Сведения об авторах:

Колпакова Анастасия Евгеньевна, аспирант. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: belova_asya@mail.ru

Посохова Светлана Тимофеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail:

svetpos@mail.ru

Стряпухина Юлия Витальевна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: kurry@yandex.ru

THE INFORMATION ENVIRONMENT OF THE FAMILY: STRUCTURE AND FUNCTION

Kolpakova A. E., Posokhova S. T., Stryapukhina J.V.

Abstract: Information family environment is seen as a holistic multi-dimensional phenomenon which has a structure and functions. The principal means of obtaining information in families is the Internet. Children-adolescents use the Internet mainly for communication and entertainment, parents – for solving professional tasks. Family information environment plays a role not only development but also the source of deviant behaviour of children.

Keywords: Internet, the information environment of the family, relationships, teens, parents, family.

Data about the authors:

Kolpakova Anastasia Evgenievna, PhD Student of the Department of Special Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: belova_asya@mail.ru

Posokhova Svetlana Timofeevna, Professor of the Department of Special Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: svetpos@mail.ru

Stryapukhina Julia Vitalyevna, PhD Student of the Department of Special Psychology Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: kurry@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ И ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕМУ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Походня А. В.

Аннотация: В статье рассматриваются психологические особенности юношеского возраста в контексте отношения к будущему. Выделены ведущие стратегии когнитивной регуляции эмоций у студентов, адаптивные стратегии используются чаще. Выявлен уровень негативного отношения к субъективному будущему в студенческой среде, в разной степени безнадёжность будущего испытывают все студенты. Обозначена группа риска нарушений психического здоровья. Гипотеза о взаимосвязи когнитивной регуляции эмоций и отношения к субъективному будущему подтвердилась. Представлены взаимосвязи между стратегиями когнитивной регуляции эмоций и степенью негативного отношения к собственному будущему. Выделены способы снижения негативного отношения к собственному будущему за счет позитивной перефокусировки, фокусировки на планировании и положительной переоценке. Результаты исследования могут стать основой для профилактической работы в студенческой среде.

Ключевые слова: юношеский возраст, когнитивная регуляция эмоций, отношение к будущему.

Современный этап развития общества характеризуется постоянными преобразованиями всех жизненных сфер человека. Психологическая напряжённость обусловлена частыми переменами и общей нестабильностью жизни. Соответственно, уровень стресса повышается, а способность к адаптации, в свою очередь, снижается. Влияние факторов, отрицательно сказывающихся на психическом здоровье моло-

дэжи, растёт [9]. Поэтому важной задачей является поиск закономерностей нарушений психического здоровья и дальнейшая разработка инструментов для его скрининга.

Юношеский возраст характеризуется появлением множества психических новообразований, которые помогают войти юношам и девушкам во взрослую жизнь, с её новыми для них задачами и целями [10].

Особо значимые перемены происходят в интеллектуальной сфере. Способность к теоретическому мышлению и активное развитие когнитивных процессов является базой для освоения новых видов деятельности, социальных норм мира взрослых и становления индивидуального, отличного от других мировоззрения [3].

Д. Б. Эльконин и А. Н. Леонтьев в своих возрастных периодизациях указывали на характерную для юношеского возраста мотивационную ориентацию на подготовку к самостоятельной взрослой жизни и самоопределение. Особое значение в этом возрасте уделяется самоорганизации собственного учебного и рабочего процесса. Это связано не только с тем, что учебно-профессиональная деятельность является ведущей, но также со становлением самосознания и растущего понимания значимости собственных усилий для своей будущей жизни [11].

В юношеском возрасте происходят значимые изменения и в эмоциональной сфере личности [7]. Важным звеном в этих преобразованиях является взаимосвязь копинг-стратегий и психологических защит, применяемых юношами и девушками. Последние же становятся всё более и более сложными, что помогает адаптироваться к новым социальным условиям [6].

У юношей и девушек не только усиливается способность к самоконтролю (особенно по сравнению с подростковым периодом), но и диапазон эмоциональных переживаний становится значительно шире, что тесно связано с развитием интеллекта. Вместе с этим растёт и спектр эмоциональных проявлений, способность воспринимать и понимать эмоции других (эмпатия) [2].

Конечно, об окончательном овладении способностью регуляции эмоций можно говорить только по окончании юношеского возраста. Однако это не отменяет значимости данного навыка, поскольку должный уровень владения собой просто необходим для реализации поставленных задач [4, 6].

Д. В. Люсин включает способность к эмоциональной регуляции в эмоциональный интеллект. Владение собственным эмоциональным состоянием помогает понимать эмоции других, что, в свою очередь, определяет уровень контроля над поведением и качество коммуникаций [5].

Когнитивная регуляция эмоций – это сознательный ответ на эмоциогенные стимулы. Концепция когнитивной регуляции эмоций Н. Гарнефски и В. Крайг рассматривает поведение в отдельности от когнитивных стратегий, что отличается от концепций копинга. Также авторы указывают на отсутствие необходимости в разделении копинга на проблемно-ориентированный и эмоциональный, поскольку те приводятся стресс-факторами в действие совместно [8].

В трудах А. Бека описываются системы когнитивного опосредования в структуре эмоциональной регуляции. Согласно его теоретическим положениям, эмоции и поведение людей определяются индивидуальными особенностями восприятия и интерпретацией реальности (когнитивные схемы, убеждения). Однако могут возникать когнитивные искажения, несущие под собой неадаптивные негативные суждения. Эти мыслительные ошибки могут стать причиной нарушения психического здоровья. В когнитивную модель депрессии А. Бека входит такой компонент, как негативное отношение к будущему. Это проявляется в крайней степени пессимизма и отчаяния при мыслях о своём будущем, вере индивида в то, что впереди одни лишь страдания. Конечно, с такими установками невозможно говорить о продуктивной деятельности, а значит, и жизни, полной перспектив и возможностей [1].

Эмоционально-аффективная сфера имеет огромное влияние на успешность реализации идей и планов личности. Однако

очень важен и настрой на будущее, который может быть как отрицательным, так и положительным. Была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи между стратегиями когнитивной регуляции эмоций и выраженностью ощущения безнадёжности будущего. Методологическими основаниями исследования явились когнитивная теория психических процессов А. Бека и концепция когнитивной регуляции эмоций В. Крайг и Н. Гарнефски.

Для подтверждения гипотезы было проведено исследование при участии студентов младших курсов естественно-научных и гуманитарных направлений. Выборка состоит из 32 девушек и 15 юношей в возрасте от 17 до 21 года ($M = 18,72$; $SD = 1,29$).

Измерение отношения к будущему было произведено с помощью методики «Шкала безнадёжности Бека» (Beck Hopelessness Scale), с помощью которой фиксировалась выраженность негативного отношения относительно своего субъективного будущего.

Для выявления ведущих стратегий когнитивной регуляции эмоций использовалась адаптированная О. Л. Писаревой и А. Гриценко версия опросника «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайга (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)). Полученные в ходе тестирования результаты исследования были организованы в базу данных, а затем статистически обработаны при помощи компьютерной программы STATISTICA 13.2 EN.

Результаты описательной статистики по методике «Когнитивная регуляция эмоций» представлены в таблице 1.

Согласно нормативным значениям, показатели по методике у здоровых лиц по большинству шкал находятся в пределах значений от 11,0 до 14,9 балла (20 баллов – максимум), несколько ниже показатели у шкал «Катастрофизация» ($M = 8$ баллов) и «Обвинение других» ($M = 7,8$ балла). К конструктивным стратегиям регуляции эмоций относятся:

1) «принятие» – примирение с произошедшей ситуацией, принятие её последствий;

Стратегии когнитивной регуляции эмоций	in	ax	M	D	e	o
Самообвинение	6	0	12,7	3,5	12	11
Принятие	7	0	14,17	2,5	14	14
Руминация	4	0	13,38	3,45	13	11
Позитивная перефокусировка	4	0	11,55	3,79	12	12
Фокусирование на планировании	5	0	14,68	3,7	15	16
Позитивная переоценка	7	0	14,74	2,4	15	15
Рассмотрение в перспективе	5	9	13,31	3,42	13	12
Катастрофизация	4	5	8,7	2,65	9	9
Обвинение других	4	6	8,89	3,69	9	8

Таблица 1. Методика «Когнитивная регуляция эмоций». Описательная статистика

2) «фокусирование на планировании» – обдумывание плана действий и предпринимаемых мер, которые необходимы для разрешения фрустрирующей ситуации;

3) «позитивная переоценка» – размышления о возможностях для личностного роста и развития, которые даёт фрустрирующая ситуация;

4) «позитивная перефокусировка» – переключение от мыслей о фрустрирующем событии на мысли о чём-то радостном и приятном;

5) «рассмотрение в перспективе» – размышление об относительности серьёзности последствий негативного события по сравнению с другими ситуациями, что позволяет в какой-то степени отстраниться от травмирующих переживаний.

Деструктивные стратегии регуляции эмоций:

1) «руминация» – сосредоточение на мыслях и чувствах, связанных с фрустрирующей ситуацией;

2) «катастрофизация» – мысленное преувеличение масштабов фрустрирующей ситуации, увеличение её силы негативного воздействия;

3) «самообвинение» – мысленное возложение абсолютной виновности в ситуации на себя самого;

4) «обвинение других» – мысленное перекладывание вины за фрустрирующую ситуацию на другого человека или обстоятельства [9].

В ходе исследования была выявлена наибольшая склонность респондентов прибегать к следующим когнитивным стратегиям: позитивный пересмотр ($14,74 \pm 2,4$), помещение в перспективу ($13,31 \pm 3,42$), принятие ($13,31 \pm 3,42$), перефокусировка на планирование ($14,68 \pm 3,7$). Чаще всего испытуемые прибегают к использованию адаптивных когнитивных стратегий регуляции эмоций, что говорит о высоких адаптационных возможностях молодых людей. Можно отметить, что респонденты обладают сформированной способностью к поиску ресурсов для выхода из фрустрирующих событий и переживаний, поскольку самые высокие показатели были получены по шкале «Позитивный пересмотр».

Несмотря на то что стратегии руминации и помещения в перспективу противоположны (в первом случае индивид фокусируется на мыслях о негативном событии, во втором же от них отстраняется), респонденты используют их в равной степени (руминация $13,38 \pm 3,45$; помещение в перспективу $13,31 \pm 3,42$). Причиной этому могут быть ещё не до конца сформировавшиеся и устоявшиеся психологические защиты. В этом случае довольно затруднительно сопротивляться навязчивым негативно окрашенным мыслям в той же степени, что и концентрироваться на них.

Стратегии положительной перефокусировки ($11,55 \pm 3,79$) и самообвинения ($12,7 \pm 3,5$) используются респондентами в средней степени. При этом большая склонность к самообвинению, чем к отвлечению от негативных мыслей, может привести к росту уровня тревоги и агрессии. Стоит также отметить неадаптивность в долгосрочной перспективе такого рода отвлечения [9].

Самые низкую выраженность имеют стратегии катастрофизации ($8,7 \pm 2,65$) и обвинения других ($8,89 \pm 3,69$), что может говорить о достаточном уровне стрессоустойчивости, по-

скольку фрустрирующие события не возводятся в абсолют, а также о сформированной способности брать ответственность за свои действия.

Результаты по методике «Шкала безнадёжности Бека» представлены в таблице 2.

Количество респондентов	Средний балл по методике (M)	SD	Выраженность безнадёжности
0 (0 %)	0	0	0–3 балла – безнадёжность не выявлена
18 (38,3 %)	7,2	0,73	4–8 баллов – безнадёжность лёгкая
24 (51 %)	10,6	1,41	9–14 баллов – безнадёжность умеренная
5 (10,7 %)	16,4	1,14	15–20 баллов – безнадёжность тяжёлая

Таблица 2. Результаты методики «Шкала безнадёжности Бека»

Чуть больше половины респондентов переживают умеренную безнадёжность относительно своего субъективного будущего. По-видимому, это объясняется характерной для студенческого периода нестабильностью. Особенно уязвимы студенты младших курсов, которые не только до конца не знают о профессиях, которые они осваивают, но и только начинают свою профессиональную деятельность, да и просто самостоятельную в большей или меньшей степени жизнь [3].

Впрочем, больше трети респондентов (38,3 %) не испытывают сильного беспокойства относительно собственного будущего. Возможно, этому способствует высокий уровень оптимизма, свойственный данному возрастному периоду, который нашёл отражение и в результатах опросника «Когнитивная регуляция эмоций», проявившийся в частом использовании стратегии положительной переоценки.

Однако около 10 % респондентов можно отнести в группу риска нарушений психического здоровья из-за сильно выра-

женных беспокойств о своём будущем. Причин для их тревог может быть множество: социальная ситуация вокруг респондентов, их личностные особенности, трудности в учёбе и т. д. Это свидетельствует о необходимости психологической помощи данному контингенту.

Стоит отметить, что методика не выявила ни одного респондента без проявлений безнадежности, что ещё раз демонстрирует необходимость психологической помощи студентам.

Для выявления взаимосвязи результатов по методикам «Когнитивная регуляция эмоций» и «Шкала безнадежности Бека» был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена в программе STATISTICA13.2 EN. Полученные значимые корреляционные связи представлены в таблице 3.

Когнитивные стратегии регуляции эмоций	Шкала безнадежности Бека
Самообвинение	0,303*
Принятие	0,310*
Руминация	-0,48
Позитивная перефокусировка	-0,392**
Фокусирование на планировании	-0,381**
Позитивная переоценка	-0,596**
Рассмотрение в перспективе	-0,116
Катастрофизация	0,334*
Обвинение других	-0,042

Примечание: * Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < 0,05$; ** Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < 0,01$.

Таблица 3. Корреляционная взаимосвязь результатов по методикам «Когнитивная регуляция эмоций» и «Шкала безнадежности Бека»

В ходе исследования была обнаружена положительная корреляционная взаимосвязь между выраженностью негативного отношения к будущему и использованием стратегий принятия, катастрофизации и самообвинения. Исходя из этого, можно

сделать вывод о том, что преувеличение восприятия степени влияния негативной ситуации на свою жизнь, а также отказ от перемен и принятие своего текущего некомфортного положения ведёт к росту ощущения уровня безнадежности субъективного будущего. Этому же способствует и переживание абсолютной вины из-за случившегося.

Отрицательная корреляционная связь была получена между выраженностью негативного отношения к будущему и использованием стратегий положительной перефокусировки, положительной переоценки, а также перефокусировки на планирование. Это свидетельствует о возможностях снижения уровня ощущения безнадежности субъективного будущего при положительной направленности мыслей. Это могут быть как конкретные, приносящие удовольствие и радость события, так и мечты о жизненном успехе. Немаловажным является и оптимистичный взгляд на сложившуюся фрустрирующую ситуацию, который выражается в поиске положительных аспектов и ресурсов.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о подтверждении гипотезы о взаимосвязи когнитивной регуляции эмоций и отношения к субъективному будущему.

Таким образом, можно говорить о достаточно развитой способности у студентов преодолевать фрустрирующие ситуации. Большая часть молодых людей использует адаптивные стратегии когнитивной регуляции эмоций. В этом мы видим ресурс по преодолению ощущения безнадежности субъективного будущего, которое характерно в той или иной мере для всех студентов. В ходе исследования нами была обнаружена группа риска возникновения нарушений психического здоровья, которой в особенности необходима психологическая помощь.

Возможностью преодоления трудностей и снижения уровня негативного отношения к будущему среди студентов является поиск положительных сторон и ресурсов в случившейся фрустрирующей ситуации, планирование деятельности по выходу из неё, а также переключение на приятные мысли

с целью снижения накала отрицательных переживаний.

Результаты данного исследования могут стать основой для разработки программ для профилактической и психокоррекционной работы в студенческой среде.

Литература:

1. Бек А. и др. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 298 с.
2. Величко В. Н. Психологические закономерности личности в юношеском возрасте // ППМБПФВС. 2007. № 11. С. 107–111.
3. Гаджиева У. Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики психологии: сб. ст. по мат-лам XXIV междунар. науч.-практ. конф. Ч. II. Новосибирск: СибАК, 2013. С. 154–158.
4. Дорофеева Ю. А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста // Приволжский научный вестн. 2015. № 4-2 (44). С. 41–43.
5. Люсин Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
6. Морозова, Т. Ю. Изучение особенностей копинг-поведения в юношеском возрасте // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 16–20.
7. Падун М. А. Регуляция эмоций и ее нарушения // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 39. С. 5.
8. Писарева О. Л. и др. Когнитивная регуляция эмоций // Актуальные психологические исследования. 2010. С. 64–68.
9. Рассказова Е. И. и др. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 4. С. 161–179.
10. Семке В. Я. Психическое здоровье молодежи – залог процветания России // Сибирский вестн. психиатрии и наркологии. 2009. № 5 (56). С. 7–9.
11. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013. 567 с.

Сведения об авторе:

Походня Анастасия Вадимовна, медицинский психолог, ОГБУЗ «Томский областной наркологический диспансер», г. Томск, Россия. E-mail: av_pokhodnya@mail.ru

THE RELATIONSHIP OF COGNITIVE REGULATION OF EMOTIONS AND ATTITUDES TO THE FUTURE IN ADOLESCENCE

Pokhodnya A. V.

Abstract: The article deals with the psychological characteristics of adolescence in the context of attitudes to the future. The leading strategies of cognitive regulation of emotions in students are identified, adaptive strategies are used more often. The identified level of negative attitudes towards the subjective future of the students, to varying degrees, the hopelessness of the future experienced by all students. The group of risk of mental health disorders is designated. The hypothesis of the relationship of cognitive regulation of emotions and attitude to the subjective future was confirmed. The interrelations between the strategies of cognitive regulation of emotions and the degree of negative attitude to one's own future are presented. The ways of reducing the negative attitude to one's own future due to positive refocusing, focusing on planning and positive reassessment are highlighted. The results of the study can become the basis for preventive work among students.

Keywords: adolescence, cognitive regulation of emotions, attitude to the future.

Data about the authors:

Pokhodnya Anastasia Vadimovna, Clinical Psychologist, Regional State Budgetary Institution of Health Care, Tomsk Regional Narcological Dispensary, Tomsk, Russia. E-mail: av_pokhodnya@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТРЕСС КАК ПРИЧИНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЖУРНАЛИСТОВ

Виноградова К. Е.

Аннотация: Журналист подвергается информационным и эмоциональным перегрузкам. Работа в СМИ связана с хроническим стрессом. В статье представлены результаты опроса среди журналистов, направленного на выявление синдрома эмоционального выгорания. Эмпирическое исследование проведено на сотрудников средств массовой информации. По результатам диагностики сделан вывод о том, что эмоциональному выгоранию наиболее подвержены женщины в возрасте от 35 до 58 лет. Проявления эмоционального выгорания отмечаются не только у журналистов, оказывающихся в чрезвычайных ситуациях, но и у тех, чья деятельность не связана с освещением экстремальных событий.

Ключевые слова: профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, профессия «журналист».

Профессиональная деятельность в СМИ характеризуется множеством непредсказуемых, сложных ситуаций, вызывающих стресс. Профессиональные психологические риски оказывают влияние на физическое и психологическое состояние человека [2, 5, 6]. Наиболее очевидны риски в узких сферах журналистской профессии – военной и экстремальной журналистике. В гражданской журналистике оценка интеллектуальных, эмоциональных, психосоциальных факторов риска представляет сложность.

Формированию профессионального стресса способствует дисбаланс между требованиями, предъявляемыми к сотруд-

нику, и способностью сотрудника справиться с задачами, недостаточная поддержка со стороны руководства, изменение статуса журналиста в обществе. На фоне хронического стресса журналистов возможно возникновение синдрома профессионального выгорания.

Эмоциональное выгорание – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, вызванное длительным воздействием стрессоров. Наиболее высокие показатели профессионального выгорания наблюдаются у специалистов, чья работа связана с помощью другим людям или постоянными коммуникациями. Выгорание характеризуется: истощением психических ресурсов; профессиональным цинизмом, безразличием или отстранённым отношением к своей работе; отсутствием профессиональной эффективности, тенденцией отрицательно оценивать результаты своей работы.

Последствия эмоционального выгорания особенно остро проявляются в профессиях типа человек – человек [3]. Термин «синдром эмоционального выгорания» («burnout») впервые был использован Гербертом Фреденбергером в 1974 году в связи с наблюдаемым им явлением эмоционального истощения, усталости, снижения мотивации и работоспособности у медицинских сотрудников. Н. Е. Водопьянова считает профессиональное выгорание стресс-синдромом, который представляет собой совокупность факторов, негативно влияющих на субъект профессиональной деятельности [4]. С точки зрения В. В. Бойко, синдром выгорания представляет собой динамический процесс, который развивается поэтапно, по мере воздействия стрессовых факторов, и является «механизмом психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [1]. В формировании данного механизма В. В. Бойко выделяет три фазы:

- фаза тревоги, которая характеризуется ощущением «загнанности в клетку», состоянием тревоги, депрессией;
- фаза резистенции, которая включает в себя эмоцио-

нально-нравственную дезориентацию, редукцию профессиональных обязанностей, экономию эмоций, дезориентацию;

– фаза истощения характеризуется эмоциональной и личностной отстранённостью, психосоматическими и психовегетативными нарушениями, эмоциональной и личностной отстранённостью.

Многочисленные исследования подтверждают, что существующие стрессогенные факторы отражаются на психологическом здоровье, самоощущении, творческой реализации (1, 5, 6 и др.).

Цель проведённого исследования – выявить наличие профессионального выгорания у журналистов. В данной работе представлены результаты опроса, проводившегося в период с сентября по декабрь 2019 г.

Материалы исследования и методы

Выборку исследования составили 64 человека, работающих в Санкт-Петербурге в местных средствах массовой информации, деятельность которых не связана с экстремальной журналистикой, работой в чрезвычайных ситуациях.

Для диагностики степени профессионального выгорания мы использовали опросник В. В. Бойко, который позволил выявить наличие профессионального выгорания у журналистов, а также определить стадии выгорания. Методика была создана на основе теоретических взглядов о стрессе Г. Селье. В опроснике 84 вопроса, которые разделяются на 12 шкал. Шкалы, в свою очередь, группируются в три фактора, соответствующих стадиям эмоционального выгорания. Данный опросник позволяет определить степень выраженности симптомов профессионального выгорания, с помощью методики можно отследить выраженность степени воздействия стрессовых факторов, а также определить выраженность отдельно взятых компонентов выгорания. Значимым является показатель: к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Следующий шаг в интерпретации результатов опроса — анализ показателей фаз развития стресса: напряжение, резистенция и истощение, по каждому из которых происходит оценка в диапазоне от 0 до 120 баллов. Количественные показатели позволяют судить о том, какая фаза выгорания сформирована, а также о степени формирования данной фазы (36 и менее баллов: фаза не сформировалась; 37–60 баллов: фаза в стадии формирования; 61 и более баллов: сформированная фаза). Опираясь смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома выгорания, можно дать достаточно объёмную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Результаты и их обсуждение

Обработанные анкеты респондентов и получившиеся результаты были сведены в таблицы, которые показывают:

- количественный показатель по каждому симптому;
- степень сформированности симптома;
- степень сформированности фазы в целом (табл. 1).

Параметр	Мужчины		Женщины		U эмп.	P
	Сред. арифм.	Станд. откл.	Сред. арифм.	Станд. откл.		
Напряжение	36,5	8,35	54,9	16,2	33,5	$P \leq 0,01$
Резистенция	36,7	10,05	58,8	16,44	29,5	$P \leq 0,01$
Истощение	42,7	8,26	59,1	17,65	48,5	$P \leq 0,01$

Таблица 1.

Математический анализ факторов эмоционального выгорания

Укр = 56 ($p \leq 0,01$)

Укр = 72 ($p \leq 0,05$)

Исходя из проведённого анализа результатов опроса, можно сделать вывод, что эмоциональному выгоранию подвержены респонденты, которые являются журналистами разных изданий, и, как видим на гистограмме, это женщины в возрасте от 35 до 58 лет (рис. 1).

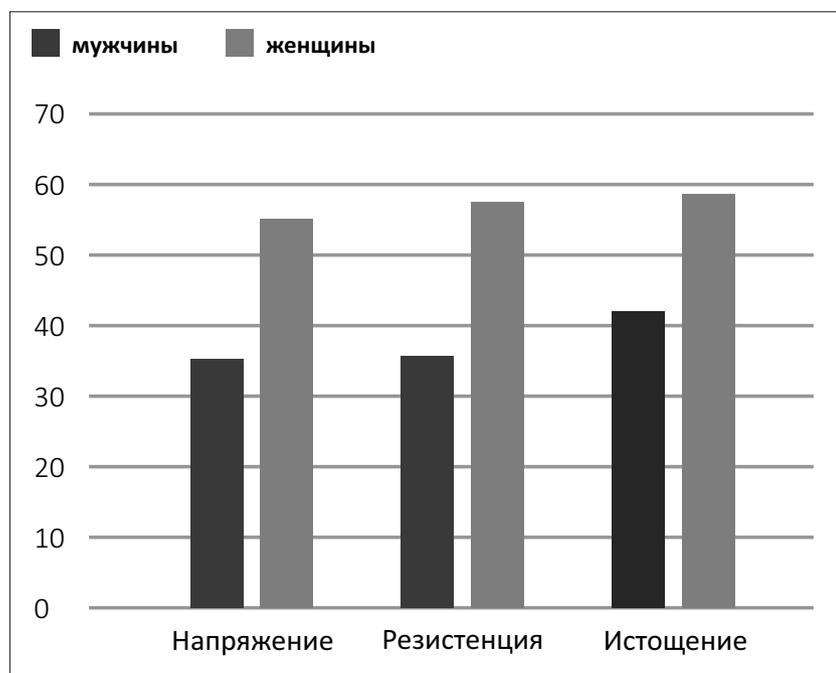


Рисунок 1. Гистограмма факторов эмоционального выгорания

У журналистов в возрасте до 35 лет эмоциональное выгорание находится в несформированной фазе. Мужчины-журналисты из числа респондентов менее подвержены эмоциональному выгоранию, но всё равно их число высоко, и мы можем также увидеть на гистограмме, что зависимость факторов эмоционального выгорания мужчин зависит от возраста; наименее эмоциональному выгоранию подвержены респонденты мужского пола, возраст которых до 30 лет, но значительно факторы эмоционального выгорания возрастают у мужчин-респондентов от 35 до 42 лет.

Профессиональное выгорание выражается в постепенном снижении успешной реализации эмоционального и когнитивного процессов и физической активности, которые проявляются в симптомах физического утомления, умственного и эмоционального истощения; снижении удовлетворённости работой и личностным отдалением от коллег. У женщин доминируют признаки эмоционального истощения, при котором состояние человека характеризуется чувствами опустошённости и усталости, дефицитом личностных ресурсов в процессе работы. Журналист может замечать, что ему «не хватает сил», он не может «работать в полной мере, как раньше», посвящать себя целиком и полностью новым задачам в сфере информационного бизнеса. У работника появляется ощущение усталости, апатии, возникают проблемы со сном. Вследствие низкой мотивации и отсутствия стимулирования теряется интерес к профессиональной деятельности и обязанностям, понижается эффективность, работа больше не кажется привлекательной. Журналист может дистанцироваться от профессиональных обязанностей или, наоборот, выполнять свою работу при высокой мотивации, «питаясь» внутренними ресурсами, тем самым нанося большой вред своему психическому здоровью.

У журналистов возникает повышенная чувствительность и острое переживание различных стрессогенных ситуаций. Однако не все события вызывают стресс за счёт сохранения конструктивного и осознанного восприятия своих когнитивных и физических возможностей в рамках профессиональной деятельности. Эмоциональное выгорание чаще возникает из-за многогранных переживаний хронического стресса и сопровождается физическим истощением, переживанием субъективного неблагополучия и психическим дискомфортом.

Выводы

При помощи методики диагностики профессионального выгорания В. В. Бойко удалось обнаружить признаки эмоцио-

нального выгорания у сотрудников СМИ. Журналист подвергается информационным и эмоциональным перегрузкам, часто выполняет свою работу в условиях недостатка времени, конфликтной или опасной ситуации, не имеет возможности принимать самостоятельные решения ввиду высокой ангажированности СМИ. Трансформация медиапроизводства, профессиональных норм и требований к сотрудникам, высокая конкуренция требуют высокой концентрации, приводят к психическому напряжению. Результаты опроса указывают на необходимость дальнейшего и более глубокого изучения темы. В дальнейших исследованиях мы будем пытаться выявить стили реагирования на профессиональный стресс среди сотрудников массмедиа, профессиональные риски, анализ стрессовых ситуаций и стили реагирования под влиянием контекста профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
2. Виноградова К. Е., Дегтярева О. В., Кашук А. А. Психологическая готовность журналиста к профессиональным рискам // Медиаобразование: мат-лы 3-й междунар. науч.-практ. конф. Челябинск: ЧГУ, 2018. С. 300–304.
3. Макурина А. П., Шпорт С. В., Московская М. С. Клинико-социальные последствия профессионального стресса // Российский психиатрический журнал. 2019. № 2. С. 11–16.
4. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дисс. ... д-ра психол. наук. Ярославль. 449 с.
5. Психодиагностика стресса. СПб., Питер, 2009. 336 с.
6. Пырикова Н. В., Антропова О. Н. Влияние психосоциального стресса на факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний у мужчин // Кардиология. 2014. № 3. С. 42–45.

Сведения об авторе:

Виноградова Ксения Евгеньевна, канд. полит. наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: vinogradovamail@gmail.com

INFORMATIONAL STRESS AS A REASON OF JOURNALISTS' EMOTIONAL BURNING OUT

Vinogradova K. E.

Abstract: A journalist is exposed to informational and emotional overloads. Media work is associated with chronic stress. The article presents the results of a survey among journalists aimed at identifying burnout syndrome. An empirical study was conducted on media staff. Based on the diagnostic results, it was concluded that people in women aged 35 to 58 years are most susceptible to burnout. Not only journalists who find themselves in emergency situations, but also those whose activities are not associated with coverage of extreme events are exposed to emotional burnout.

Keywords: professional stress, emotional burnout, profession «journalist».

Data about the authors:

Vinogradova Ksenia Evgenievna, PhD Political Sciences, Associate Professor, North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russia. E-mail: vinogradovamail@gmail.com

ПРОЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Иванова А. Ю., Турчанинов Е. Е.

Аннотация: В данной статье изучается проблема диагностики защитных механизмов, которая особенно остро встаёт в исследовании людей с диагнозом «умственная отсталость». Раскрыта возможность применения проективного метода в исследовании психологических защит у лиц юношеского возраста с умственной отсталостью. Приведены основные характеристики и достоинства применения проективного метода. Эмпирическое исследование проведено на лицах юношеского возраста с клиническим диагнозом «лёгкая умственная отсталость» (основная группа) и на здоровых интеллектуально сохранных юношах и девушках (контрольная группа) с помощью методик «Рисунок человека» и «Человек под дождём», «Тематический апперцептивный тест» и «Рассказ по сюжетным картинкам». Выявлено, что лица юношеского возраста с интеллектуальной недостаточностью склонны проявлять в основном незрелые виды защитных механизмов: регрессия, изоляция, избегание, искажение, замещение, компенсация, агрессия.

Ключевые слова: проективный метод, проекция, проективные методики, защитные механизмы, юношеский возраст, нарушения интеллекта, лёгкая умственная отсталость.

В последнее время в психологии значительно усилился интерес к изучению психологических защит как факторов регуляции психических состояний и поведения. Психологические защиты нами понимаются как бессознательный

процесс, направленный на регуляцию уровня психоэмоционального напряжения, для сбережения личности от неприятных психотравматических переживаний с целью сохранения психического здоровья. Основная функция психологических защит заключается в том, чтобы снять внутренний конфликт между сознательным и бессознательным процессами. При этом человек не осознаёт ни причин, ни мотивов, ни целей, ни самого факта своего защитного поведения по отношению к определённому объекту или явлению [8].

В глубинном бессознательном характере психологических защит заключается проблема их диагностики, которая практически не поддаётся решению большинством стандартизированных процедур психодиагностического метода. Особенно остро данная проблема встаёт перед исследованием защитных механизмов психики умственно отсталых людей, для которых имеется определённый дефицит диагностических процедур. Актуальность задачи исследования механизмов психологических защит предполагает поиск оптимальных способов, одним из которых является проективный метод в силу своих возможностей и универсальности для разного контингента обследуемых по уровню психического развития [4].

Названием «проективный» данный метод обязан психоаналитической теории личности З. Фрейда. Первоначально проекция рассматривалась З. Фрейдом как механизм психологической защиты, что уже закономерно подразумевает использование данного метода в исследовании, по крайней мере, одного защитного механизма – проекции. Позднее З. Фрейд вводит понятие проекции как нормального психологического процесса, участвующего в формировании восприятия внешнего мира. Проекция интерпретируется им как процесс «уподобления» окружающей реальности внутреннему миру [15]. Именно последнее определение является ключевым для современного понимания проекции в рамках характеризуемого метода.

С помощью проективного метода можно изучать уникальный индивидуальный психологический портрет человека. Последнее является основным преимуществом данного метода по сравнению с использованием стандартизированных тестов-опросников, в которых результаты представлены выраженностью степени соответствия или отклонения от усреднённых норм. Последние непригодны для изучения глубинных личностных особенностей. Проективный метод объединяет ряд методик, например тематический апперцептивный тест (ТАТ), рисуночные методики, рассказы по сюжетным картинкам, неоконченные предложения и др., которые адресованы к глубинным личностным качествам и уникальным психологическим характеристикам, которыми и являются психологические защиты.

Проективные методики противопоставляют стандартизированным тестам-опросникам, так как они не удовлетворяют ни одному из ключевых признаков теста, а именно:

- 1) стандартизованность предъявления и обработки результатов;
- 2) независимость результатов от влияния экспериментальной ситуации и личности психолога;
- 3) сопоставимость индивидуальных данных с нормативными, т. е. полученными в тех же условиях в достаточно репрезентативной группе.

Это принципиально другой метод исследования психологических особенностей, задача которого – проникновение и познание уникальности внутреннего мира конкретной личности и его глубокий системный психологический анализ [13].

Данный метод характеризуют:

1. Неопределённость стимульного материала или инструкции к заданию, благодаря чему испытуемый обладает относительной свободой в выборе ответа или тактики поведения. Неопределённость способствует тому, что поведение в большей степени детерминируется не социальными нормативами, а собственной системой оценок, потребностей,

ценностей, проблем человека, которые проецируются на неопределённый неструктурированный материал заданий.

2. Отсутствие полного оценочного отношения со стороны психолога. Данное условие, а также то, что обследуемый обычно не знает, что в его ответах диагностически значимо, приводит к максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами поведения. Таким образом, успех проективного исследования во многом зависит от умения психолога расположить к себе испытуемого.

3. Распознавание не отдельной психической функции, а целостности личности в её уникальных характеристиках и взаимоотношениях с миром, другими и самим собой. По результатам проективных методик люди не сравниваются друг с другом, как в стандартизированных тестах-опросниках.

Таким образом, по предназначению и результатам проективные методики выгодно отличаются от широко распространённых стандартизированных тестов. Они позволяют диагностировать неосознаваемые или малоосознаваемые формы психической деятельности: ведущие потребности и пути их удовлетворения, степень гармоничности эмоциональной сферы, особенности переживания и поведения в разрешении внутренних и внешних конфликтов, уровень адаптации к миру и т. д. [6].

Рассмотренные характеристики проективного метода позволяют использовать его для диагностики защитных механизмов как индивидуальных бессознательных психических явлений. Кроме этого, данный метод хорошо подходит для исследования лиц с умственной отсталостью. В силу сниженного интеллектуального потенциала таким лицам не пригодны большинство психодиагностических методик, рассчитанных на людей с сохранным интеллектом. Проективный метод в большей степени оперирует к сохранным перцептивным функциям психики, чем к интеллектуальным. Перцепция практически не страдает при умственной отсталости, особенно в её лёгкой степени, по сравнению с неразвитым интеллектом [5].

Применение проективного метода для исследования психологических защит адекватно личностным особенностям лиц с умственной отсталостью соответствует требованию валидности. Это способствует эффективности психодиагностической работы, а значит, и последующей успешности психологического сопровождения. Последнее особенно актуально при психологической работе с молодыми людьми с умственной отсталостью, которые представляют собой достаточно уязвимую в социально-психологическом плане группу людей [3, 11, 14].

Цель исследования – выявить особенности психологических защит у лиц юношеского возраста с лёгкой умственной отсталостью проективным методом.

Выборку исследования составили 200 юношей и девушек в возрасте от 16 до 18 лет с клиническим диагнозом «лёгкая умственная отсталость» (100 человек – основная группа) и здоровые интеллектуально сохранные юноши и девушки (100 человек – контрольная группа), учащиеся 10–11-х классов. Все обследуемые из основной группы имеют диагноз «F70 легкая умственная отсталость», соответствующий Международной классификации психических болезней и поведенческих расстройств, 10-го пересмотра в 1992 году. Коэффициент интеллекта составлял 50–69 процентов.

Проективный метод исследования представлен методиками «Рисунок человека» (А. Л. Венгер; 2003) и «Человек под дождём» [2, 12], «Тематический апперцептивный тест» Г. Мюррея [9] и «Рассказ по сюжетным картинкам» [10].

Все результаты проективных методик были обработаны с помощью контент-анализа и с помощью математико-статистической обработки по критерию Хи-квадрат для сопоставления двух номинативных переменных, что дало возможность раскрыть понимание того или иного защитного механизма у обследуемых групп. Каждый исследуемый защитный механизм сопоставлялся между сделанным рисунком по тесту «Человек» и «Человек под дождём» и сочинённым рассказом с помощью методики ТАТ, что дало возможность больше

объяснить природу формирования того или иного защитного механизма. Для качественного описания защитных механизмов была использована определённо построенная беседа по результатам проективных рисунков. Для анализа результатов по методике «Рисунок человека» и «Человек под дождём» дополнительно был использован Т-критерий Стьюдента.

Результаты и обсуждение

С помощью методики «Рисунок человека» у лиц юношеского возраста с лёгкой умственной отсталостью выявлены следующие виды психологических защит: «избегание» ($\chi^2 = 4,244$, $p < 0,05$), «изоляция» ($\chi^2 = 23,077$, $p < 0,001$), «регрессия» ($\chi^2 = 4,320$, $p < 0,05$) и «общая оценка психологической защиты» ($\chi^2 = 10,390$, $p < 0,01$). Таким образом, лица юношеского возраста с лёгкой умственной отсталостью достоверно чаще используют защиты, носящие регрессивный и избегающий характер, то есть данные виды защит связаны с ситуацией возврата к более ранним событиям.

Группы сопоставлялись по среднему числу признаков, свидетельствующих о напряжении, выявленных в рисунках. В основной группе результаты оказались статистически достоверно выше $t = 9,121$ ($p < 0,001$), чем в контрольной группе, что свидетельствует о большем напряжении и стрессе, переживаемом группой юношей с диагнозом «лёгкая умственная отсталость». На данный факт может указывать и тип штриховки, который встречается намного чаще в рисунках юношей с диагнозом «лёгкая умственная отсталость». В процессе беседы удалось выяснить, что психоэмоциональное напряжение связано с перенесёнными физическими и моральными наказаниями. Так, часть обследуемых говорили, что в младшем школьном возрасте по причине непослушания мама часто использовала метод наказания, а в школе при неправильном ответе на вопрос учителя данная группа детей испытывала дискомфорт и чувство угрызания совести, а также личную несостоятельность.

Сходные результаты получены и для другой рисуночной методики, «Человек под дождём». «Общий балл» $t = 8,929$ ($p < 0,001$) в основной группе оказался достоверно выше, чем в контрольной группе, что отражает более значительное эмоциональное неблагополучие у лиц юношеского возраста с лёгкой умственной отсталостью. Общая напряжённость механизмов психологических защит, выявленных с помощью рисуночного теста «Человек под дождём», указывает на то, что лица с лёгкой умственной отсталостью помимо психоэмоционального напряжения прибегают к использованию защитных механизмов. Возможно, механизмы психологической защиты помогают лицам юношеского возраста приспособиться в неблагоприятной семейной обстановке развития, а также являются привычной формой адаптации. Обследуемые с сохранным интеллектом по результатам данной методики прибегают к критическому мышлению и к различным конструктивным копинг-стратегиям (совладающему поведению) в силу высокого принятия их не только в семье, но и среди сверстников.

Повышенное напряжение, выявленное рисуночными методиками, может быть связано как с ситуацией развития, в которой находятся лица юношеского возраста основной группы, так и с меньшей эффективностью их защитных механизмов, призванных бороться с напряжением. Нарушения детско-родительских отношений, происходящие на фоне повышенного напряжения родителей в силу необходимости воспитывать ребёнка с диагнозом «лёгкая умственная отсталость», нехватка необходимых ресурсов в виде навыков воспитания, а также необходимой коммуникации [7] в условиях социального неблагополучия может приводить к различным видам невротических расстройств у лиц юношеского возраста с умственной отсталостью, а также к дезадаптивным формам защитного реагирования [16].

По методике ТАТ получены следующие результаты. По сравнению со здоровыми сверстниками у юношей с диагно-

зом «умственная отсталость» выявлена большая частота использования психологической защиты «изоляция», что можно объяснить необходимостью ограждать себя от неуважительного, нетерпимого отношения других. Юноши и девушки с умственной отсталостью актуализируют темы, связанные с ранним детством, где детально описывают отношения с мамой, испытывают, с одной стороны, радость, а с другой стороны – печаль и грусть, что свойственно для механизма психологической защиты «регрессия». Выявленный регрессионный дезадаптивный паттерн, включающий в себя регрессию и изоляцию, с одной стороны, помогает личности с диагнозом «лёгкая умственная отсталость» совладать с трудностями жизни и процессом социализации на этапе взросления. С другой стороны, данный дезадаптивный механизм может приводить к сложностям во взаимоотношениях с окружающими и к сложностям, связанным с пониманием себя, а также к различным родам комплексов вины, жалости, собственной неполноценности и своей ущербности и ненужности.

По результатам ТАТ и методики «Рассказ по сюжетным картинкам» установлено, что для лиц юношеского возраста с лёгкой умственной отсталостью не характерна защита «рационализация». Чаще они проявляют виды защит: «искажение», «замещение», «агрессия». Данный факт свидетельствует о том, что лица с лёгкой умственной отсталостью не в полной мере могут использовать данный защитный механизм в силу ограниченного интеллектуального развития. Но характерной защитой для лиц юношеского возраста с лёгкой умственной отсталостью является защита «компенсация». Последнее свидетельствует о том, что юноши и девушки, зачастую, возможно, из-за своего интеллектуального дефекта, стремятся скрыть свои недостатки, компенсируя и таким образом как бы оправдывая их, говоря о своей интеллектуальной и социальной несостоятельности в обществе. Всё это находит подтверждение в работах проблемы комплекса неполноценности и её компенсации [1].

По результатам сравнения двух групп юношеского возраста – с диагнозом «умственная отсталость» и сохранным интеллектом – можно заключить, что для основной группы с диагностированной умственной отсталостью свойственны преобладающие механизмы психологических защит: регрессии, изоляции, избегания, искажения, замещения, компенсации. В контрольной группе выявлено большее разнообразие защитных механизмов.

Выводы

1. Использование проективного метода у лиц юношеского возраста с умственной отсталостью продемонстрировало его релевантность при исследовании психологических защит как индивидуальной бессознательной психологической характеристики.

2. Эмпирическое исследование с помощью проективного метода выявило, что лица юношеского возраста с интеллектуальной недостаточностью склонны проявлять следующие незрелые механизмы психологических защит: регрессия, изоляция, избегание, искажение, замещение, компенсация, агрессия.

3. Диагностика психологических защит с использованием проективного метода у лиц юношеского возраста с умственной отсталостью является основой для последующей психокоррекционной и развивающей работы, направленной на оптимизацию способов регуляции состояний и поведения в сложных, напряжённых ситуациях, что ценно в силу потенциальной социально-психологической уязвимости данной группы.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический Проект, 2011. 240 с.

2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2003. 160 с.

3. Дементьев К. Н., Заширинская О. В., Пристав О. В. Возможности использования фитнес-технологий в системе специального и инклюзивного образования детей // Теория и практика физической культуры. М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2016. № 7. С. 41–43.

4. Заширинская О. В. Семья и ребенок с трудностями в обучении: монография. СПб.: Речь, 2010. 214 с.

5. Заширинская О. В., Горбунов И. А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестн. СПбГУ. Серия 12. 2009. Вып. 3. Ч. 2. С. 174–185.

6. Заширинская О. В., Лаптева А. В., Николаева Е. И., Медина Бракамонте Н. А., Змановская Е. В. Концепты дружеских отношений у младших школьников с нарушениями интеллекта // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 2. С. 26-42.

7. Заширинская О. В., Николаева Е. И., Рыбников В. Ю., Бызова В. М. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Т. 7. № 5. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2017. С. 81–93.

8. Костромина С. Н., Заширинская О. В., Медина Бракамонте Н. А. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2016. № 1. С. 109–117.

9. Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест. М.: Смысл, 2004. 254 с.

10. Лерман А. Шпаргалки для мамы. Рассказы в картинках. М.: 2013.

11. Наследов А.Д., Заширинская О.В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. 2008. Вып. 4. С. 252–261.

12. Романова Е. В., Сытько Т. И. Проективные графические методики. Методические рекомендации: в 2 ч. СПб., 1992.

13. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во МГУ, 1987. 176 с.

14. Солодков А. С., Заширинская О. В., Малахова А. Н., Ятманов А. Н. Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. СПб.: Издательство НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2016. № 1 (131). С. 323–327.

15. Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб.: Азбука, 2015. 480 с.

16. Dodge K. et al. A. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence // *Developmental Psychology*, 2003. 349 p.

Сведения об авторах:

Иванова Анжелика Юрьевна, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: angela1ivanova@gmail.com

Турчанинов Евгений Евгеньевич, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 602 Петродворцового района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: turchaninov.j@mail.ru

PROJECTIVE METHOD ON THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL DEFENCE OF YOUNG INDIVIDUALS WITH MENTAL RETARDATION

Ivanova A. Y., Turchaninov E. E.

Abstract: In this article the problem of diagnosing psychological defense mechanisms, which is especially acute in the study of people with mental retardation diagnosis, is studied. The possibility of application of the projective method in researching psychological defense of young people with mental retardation, is revealed. The main characteristics and advantages of projective method use are given. The empirical research was conducted on the young people with the clinical diagnosis of

“mild mental retardation” (the main group) and on the healthy, intellectually safe boys and girls (control group) with the help of the following methods: «A picture of a person», «A person in the rain», «Thematic apperceptive test», «A story by a story picture». It has been revealed, that young people with intellectual disabilities tend to show mostly immature types of protective mechanisms: regression, isolation, escape, distortion, substitution, compensation, aggression.

Keywords: projective method, projection, projective methods, defensive mechanisms, young people, intellect impairment, mild mental retardation.

Data about the authors:

Ivanova Anzhelika Yurevna, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics, Saint Petersburg, Russia. E-mail: angela1ivanova@gmail.com

Turchaninov Evgeny Evgenievich, State-funded Educational Institution, Secondary School No.602, Petrodvortsovy district of Saint-Petersburg, Saint Petersburg, Russia. E-mail: turchaninov.j@mail.ru

МЕТОД МИНИ-ИНТЕРВЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ

Ельяшевич А. М., Баркова Т. Н.,
Дрынкина Т. И., Симбирцева Л. П.

Аннотация: В данной работе представлены результаты исследования, целью которого является пропаганда здорового образа жизни. Основным методом исследования – психологическая мини-интервенция, которая одновременно является средством профилактики психоэмоциональных нарушений.

Ключевые слова: психологическая мини-интервенция, здоровый образ жизни.

Введение

Ничто так не вредит здоровью человека, как психофизиологические нарушения, происходящие у человека вследствие неготовности его справляться со стрессовыми состояниями, которые не могут не возникать в жизни каждого человека. Такие навыки должны закладываться в детстве и юности и постоянно поддерживаться [2]. Одним из способов развития такого умения является психологическая мини-интервенция – метод, впервые разработанный в Англии в 70-х годах прошлого века для сдерживания неумеренного потребления алкоголя. Вопрос был поставлен следующим образом: «Лечить или убеждать?» Оказалось, что, если человек уже стал алкоголиком, никакие методы убеждения почти никогда не срабатывают, и человека, уже ставшего алкоголиком, надо ле-

чить с применением медикаментозных методов, разумеется, предварительно убедив его в том, что лечение необходимо. Но если человек только начал злоупотреблять алкоголем, лёгкие психотерапевтические вмешательства, названные авторами исследования психологическими мини-интервенциями, оказываются более эффективными, чем лечение.

Позднее методы психологической мини-интервенции стали применяться для борьбы с наркозависимостью и депрессией, а также для пропаганды здорового образа жизни [3, 5].

Психологическая мини-интервенция характеризуется применением психологических средств в усложнённых жизненных ситуациях, при которых нужно достичь кратковременных или длительных изменений путем воздействия на эмоционально-поведенческую сферу человека [4]. На сегодняшний день внутри психологической науки сформировалось несколько групп методов мини-интервенции, примыкающих к различным большим прикладным сферам: психологии труда, организационной психологии, педагогической психологии, клинической психологии и т. п. [1].

К типичным психологическим средствам мини-интервенции относят беседу, консультирование, тренинги и различные мероприятия, включающие общение людей и содействующие уменьшению воздействия стресса. С древнейших времён для профилактического или лечебного воздействия на людей применялись методы, по существу являющиеся методами мини-интервенции. Так, например, уже в Античности делались попытки лечить меланхолию с помощью музыки и танцев. Экзорцизм тоже можно считать донаучным ритуалом, совершаемым для устранения психических проблем. В XVIII веке существовали различные психопрофилактики, или «душевные диететики».

Сущность психологической интервенции можно раскрыть, если обозначить специальные функции интервенции. Важнейшими из них на сегодняшний день считаются гигиеническая и профилактическая функции, лечение / терапия и реабилитация.

Функции гигиены и профилактики представляют собой санитарно-профилактические мероприятия, направленные на сохранение, предотвращение и укрепление психического, физического и социального здоровья. Профилактические мероприятия могут быть специфическими, то есть ориентироваться на конкретные расстройства (например, алкоголизм, токсикоманию), или неспецифическими, способствующими общему душевному здоровью [6]. К функции профилактики принято относить и кризисную интервенцию, так как она помогает адаптироваться в трудных, критических жизненных ситуациях и тем самым предотвращать возникновение расстройств.

Целью функции лечения / терапии является терапия расстройств и тем самым снижение заболеваемости. Реабилитация помогает человеку, выжившему от дезадаптивного поведения, заново в полном объёме включиться в работу, социальную сферу и общественную жизнь. При всех функциях (гигиена и профилактика, терапия / психотерапия и реабилитация) первоочередной целью воздействия может быть улучшение функционирования или непосредственно психической сферы (например, эмоций и поведения), или опосредованно – соматической (снижение риска сердечных заболеваний).

Материалы и методы исследования

В данной работе представлены результаты исследования, проводившегося методом мини-интервенции, ставящего целью пропаганду здорового образа жизни и заключающегося в заполнении короткой анкеты, разработанной Всемирной организацией здравоохранения (табл. 1). В качестве средства психологической мини-интервенции выступила беседа. Основные целевые группы, выбранные для исследования, составляли старшеклассники Санкт-петербургских общеобразовательных учреждений, студенты средних и высших учебных заведений Санкт-Петербурга, члены общественной организации «Женский альянс».

Лозунг «Лучше быть здоровым и богатым, чем бедным и

Инструкция: «Пожалуйста, отметьте 3 критерия здорового образа жизни, которые Вы считаете для себя наиболее важными».

1	Ощущение сообщества	
2	Чувство ответственности за свои поступки	
3	Социальное поведение	
4	Поведение общения (коммуникабельность)	
5	Поведение в конфликтных ситуациях (стрессовые ситуации)	
6	Рациональное поведение в ситуациях риска	
7	Правильное поведение на работе	
8	Сбалансированное питание	
9	Физическая активность	
10	Отказ от употребления табака	
11	Отказ от злоупотребления алкоголем	
12	Отказ от использования стимуляторов и психотропных веществ	
Укажите свой пол:		(Ж или М)
Укажите свой возраст:		(полных лет)

Таблица 1. Анкета 1

больным» современные дети усваивают сейчас «с молоком матери». Но как именно в современных условиях сохранить здоровье не только школьникам, но и студентам, да и многим людям более старшего возраста, понять не так легко. Тем более что внушение таких простых истин, как «курить вредно», «алкоголь опасен», «даже так называемые лёгкие наркотики могут привести к наркотической зависимости», в молодом возрасте может вызвать реакцию, обратную той, на которую рассчитывали. Ведь слова «запретный плод сладок» воспринимаются молодыми людьми не абстрактно, а вполне конкретно.

Выше приводится анкета, предложенная на семинаре Всемирной организации здравоохранения, посвящённом пропаганде здорового образа жизни.

Нами был разработан второй вариант анкеты, в котором были уточнены пункты 4 и 5 и предлагалось отметить наиболее важные пункты анкеты, а не критерии, наиболее важные для себя.

Инструкция: «Пожалуйста, отметьте 3 наиболее важных, по вашему мнению, пункта анкеты».

1	Ощущение сообщества	
2	Чувство ответственности за свои поступки	
3	Социальное поведение	
4	Коммуникабельность	
5	Рациональное поведение в конфликтных ситуациях	
6	Рациональное поведение в ситуациях риска	
7	Правильное поведение на работе	
8	Сбалансированное питание	
9	Физическая активность	
10	Отказ от употребления табака	
11	Отказ от злоупотребления алкоголем	
12	Отказ от использования стимуляторов и психотропных веществ	
Ваш пол:		(Ж или М)
Возраст:		(полных лет)

Таблица 2. Анкета 2

Эти анкеты имеют существенную особенность. В «Википедии» здоровый образ жизни (ЗОЖ) определяется как «образ жизни человека, направленный на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление человеческого организма в целом». Однако, если спросить человека, что он или она понимает под здоровым образом жизни и какие существуют критерии здорового образа жизни, обычно будут названы отказ от вредных привычек, правильное питание, занятие физкуль-

турой. Все эти критерии в анкете присутствуют, но в первой части анкеты перечисляются критерии, характеризующие общее психологическое отношение человека к своему поведению, и только во второй части анкеты приводятся «обычные» критерии.

Мы разделили все критерии на 5 групп, используя уточнённые формулировки пунктов 4 и 5, приведённые во втором варианте анкеты, а также заменив в анкете для школьников и студентов в критерии 7 формулировку «на работе» на формулировку «в учебном заведении» или «в школе».

В дальнейшем при анализе результатов исследования мы будем использовать уточнённые формулировки пунктов 4 и 5.

Индивидуально-психологическое поведение (ИПП):

ИПП 1. Чувство ответственности за свои поступки.

ИПП 2. Рациональное поведение в ситуациях риска.

Социально-психологическое поведение, приводящее к уменьшению стрессов (СПП +):

СПП + 1. Ощущение сообщества.

СПП + 2. Социальное поведение.

СПП + 3. Коммуникабельность.

Социально-психологическое поведение, приводящее к увеличению стрессов и особенно дистрессов (СПП –):

СПП – 1. Рациональное поведение в конфликтных ситуациях.

СПП – 2. Правильное поведение в учебном заведении.

Образ жизни (ОЖ):

ОЖ 1. Сбалансированное питание.

ОЖ 2. Физическая активность.

Отказ от вредных привычек (ОВП):

ОВП 1. Отказ от употребления табака.

ОВП 2. Отказ от злоупотребления алкоголем.

ОВП 3. Отказ от использования стимуляторов и психотропных веществ.

Результаты и их обсуждение

Первый вариант анкеты был предложен для заполнения школьникам 15–17 лет, участвовавшим в соревнованиях, проводимых Школьной лигой РОСНАНО, и учащимся одного из лицеев Санкт-Петербурга (43 девушки и 88 юношей) и студентам двух петербургских вузов 18 лет и старше (65 девушек и 32 юноши).

Критерии		Школьники		Студенты	
		Де-вушки	Юноши	Де-вушки	Юноши
ИПП 1	Чувство ответственности за свои поступки	26	26	20	9
ИПП 2	Рациональное поведение в ситуациях риска	29	23	18	12
Процентная доля ИПП		18	16	13	7
СПП + 1	Ощущение сообщества	3	6	3	3
СПП + 2	Социальное поведение	10	11	11	6
СПП + 3	Коммуникабельность	6	11	20	6
Процентная доля СПП +		19	28	33	15
СПП - 1	Рациональное поведение в ситуациях риска	26	11	18	9
СПП - 2	Правильное поведение в учебном заведении	3	0	14	12
Процентная доля СПП –		29	11	32	21
ОЖ 1	Сбалансированное питание	48	28	64	38
ОЖ 2	Физическая активность	55	66	56	65
Процентная доля ОЖ		34	31	40	34
ОВП 1	Отказ от употребления табака	39	49	29	62
ОВП 2	Отказ от злоупотребления алкоголем	26	28	24	44
ОВП 3	Отказ от использования стимуляторов и психотропных веществ	29	40	24	35
Процентная доля ОВП		31	39	26	47

Таблица 3. Школьники и студенты, отметившие критерий здорового образа жизни как один из трёх самых важных для себя, с учётом пола (%)

В таблице 3 приведены полученные результаты.

Обращает на себя внимание различие в выборе, сделанном школьниками и студентами, а также девушками и юношами. У юношей-школьников процентная доля СПП + выше, чем у девушек-школьниц, а у студентов ниже, чем у студенток. А вот процентная доля СПП – у девушек всегда выше, чем у юношей.

Девушки значительно чаще отмечают критерии «Рациональное поведение в конфликтных ситуациях» и «Сбалансированное питание», а юноши чаще – критерии отказа от вредных привычек. У студентов это проявлено в большей степени.

Следует также отметить, что почти треть школьников, причём и девушек, и юношей, отметили критерий «Чувство ответственности за свои поступки». Студенты-юноши этот критерий отмечают гораздо реже.

Полученные результаты, конечно, являются сугубо предварительными, но очевидно, что анкетирование даёт важную информацию об установках молодёжи.

Приведём также данные, полученные при опросе старших групп. В рамках ряда мероприятий, проводившихся общественной организацией «Женский альянс», первый вариант анкеты заполнило около 50 женщин. Обработано было 40 анкет, в которых было отмечено по 3 критерия (часть женщин отметили больше 3 критериев).

Второй вариант анкеты был предложен 20 женщинам, участвовавшим в мероприятии «Женского альянса», и участникам одного из экономических форумов (30 женщин и 21 мужчина). Результаты приведены в таблице 4.

Следует отметить существенную разницу между женщинами и мужчинами – участниками экономического форума, а также между женщинами – членами организации «Женский альянс».

Представляет также интерес степень различия в выборе наиболее важных критериев здорового образа жизни школьниками, студентами и людьми старшего возраста. За показатель различия мы приняли среднее значение абсолютной

Критерии		«Женский альянс»	Экон. форум	
			Женщины	Мужчины
ИПП 1	Чувство ответственности за свои поступки	23	13	0
ИПП 2	Рациональное поведение в ситуациях риска	23	0	74
Процентная доля ИПП		15	4	25
СПП + 1	Ощущение сообщества	30	0	0
СПП + 2	Социальное поведение	10	23	0
СПП + 3	Коммуникабельность	20	20	46
Процентная доля СПП +		60	43	46
СПП - 1	Рациональное поведение в ситуациях риска	25	10	23
СПП - 2	Правильное поведение в учебном заведении	5	63	14
Процентная доля СПП –		10	14	15
ОЖ 1	Сбалансированное питание	75	90	0
ОЖ 2	Физическая активность	75	67	65
Процентная доля ОЖ		50	52	22
ОВП 1	Отказ от употребления табака	10	13	23
ОВП 2	Отказ от злоупотребления алкоголем	3	0	55
ОВП 3	Отказ от использования стимуляторов и психотропных веществ	3	0	0
Процентная доля ОВП		5	4	26

Таблица 4. Женщины и мужчины старшего возраста, отметившие критерий здорового образа жизни как один из трёх наиболее важных с учётом места проведения исследования (%)

величины разности процентов людей, отметивших каждый из 12 критериев в разных группах. Результаты сравнения приведены в таблице 5.

Видно, что наименьшее различие наблюдалось между школьниками и школьницами, а самое большое – между женщинами и мужчинами – участниками экономического форума.

Группа 1	Группа 2	Разница
Девушки-школьницы	Юноши-школьники	7
Девушки-школьницы	Девушки-студентки	8
Юноши-школьники	Юноши-студенты	9
«Женский альянс». Анкета 1	«Женский альянс». Анкета 2	9
Юноши-школьники	Девушки-студентки	9
Девушки-студентки	Юноши-студенты	11
Девушки-школьницы	Юноши-студенты	11
Девушки-студентки	«Женский альянс». Анкета 2	12
«Женский альянс». Анкета 2	Экономический форум. Женщины	13
Девушки-студентки	«Женский альянс». Анкета 1	14
«Женский альянс». Анкета 1	Экономический форум. Женщины	15
Девушки-школьницы	«Женский альянс». Анкета 1	16
Девушки-школьницы	«Женский альянс». Анкета 2	17
Девушки-студентки	Экономический форум. Женщины	17
Девушки-школьницы	Экономический форум. Мужчины	18
Юноши-школьники	«Женский альянс». Анкета 2	18
Юноши-школьники	«Женский альянс». Анкета 1	19
Юноши-студенты	«Женский альянс». Анкета 2	19
Юноши-школьники	Экономический форум. Мужчины	19
Девушки-студентки	Экономический форум. Мужчины	21
Юноши-студенты	«Женский альянс». Анкета 1	22
Юноши-студенты	Экономический форум. Мужчины	22
Юноши-студенты	Экономический форум. Женщины	24
Девушки-школьницы	Экономический форум. Женщины	24
Юноши-школьники	Экономический форум. Женщины	25
«Женский альянс». Анкета 1	Экономический форум. Мужчины	25
«Женский альянс». Анкета 2	Экономический форум. Мужчины	28
Экономический форум. Женщины	Экономический форум. Мужчины	30

Таблица 5. Степень различия выбора наиболее важных критериев здорового образа жизни различных возрастных и гендерных групп

Следует также отметить малое различие между женщинами, заполнявшими разные варианты анкеты.

Приведём также некоторые ответы на поставленный нами перед юношами и девушками вопрос: «Почему Вы выбрали для себя именно эти 3 критерия здорового образа жизни?»

Девушка 18 лет (СПП – 1, ОЖ 1, ОЖ 2): «Сбалансированное питание и физическая активность важны для здорового продолжения рода; что касается вредных привычек, они для меня не столь важны, так как я не занимаюсь этим и не планирую».

Юноша 16 лет (СПП + 1, СПП + 3, СПП – 2): «Социальное поведение – то, что отличает меня от животного».

Юноша 16 лет (СПП – 1, ОЖ 2, ОВП 1): «Ситуация риска в случае нерационального поведения может значительно навредить здоровью. К тому же к рискам можно отнести многое, а рациональное поведение важно всегда. Физическая активность важна для лучшей циркуляции крови, а как следствие, и для эффективной работы мозга».

Юноша 17 лет (ОЖ 2, ОВП 1, ОВП 2): «Считаю, что отказ от вредных привычек является уже здоровым образом жизни, его я и придерживаюсь».

Девушка 18 лет (ОВП 1, ОВП 2, ОВП 3): «У ЗОЖ много составляющих, но я считаю, что отказ от вредных привычек – основной критерий (не причинять вреда своему организму)».

Девушка 17 лет (СПП + 3, СПП – 1, ОЖ 1): «Для меня психологическое (эмоциональное) состояние является основным фактором здорового образа жизни».

Юноша 19 лет (ИП 1, СПП + 3, ОЖ 2): «Общительный человек всегда найдёт себе друзей и не будет чувствовать себя одиноким, а быть одиноким очень плохо для нашего здоровья. В условиях высокого риска важно вести себя крайне рационально и желательно сохранять голову холодной. Физическая активность поддерживает наше здоровье и даёт нам возможность отвлекаться от каких-то проблем».

Заключение

Исследование, результаты которого мы привели в данной статье, охватывает сравнительно небольшое число лиц и является только началом работы по применению мини-интервенции с целью пропаганды здорового образа жизни. В настоящее время число анкетированных составило уже около 600 человек, анализ результатов ещё не закончен. В дальнейших исследованиях мы будем пытаться установить связь между сделанным выбором наиболее важных критериев и реальным поведением человека.

Литература:

1. Заширинская О. В. Семья и ребенок с трудностями в обучении: монография. СПб.: Речь, 2010. 214 с.
2. Костромина С. Н., Заширинская О. В., Медина Бракамонте Н. А. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2016. № 1. С. 109–117.
3. Метод мини-интервенции при злоупотреблении психоактивными веществами // PSY WEB. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://psyweb.global/database/knowledge/article-1068-metod-mini-intervencii-pri-zloupotreblenii-psihoaktivnymi-veschestvami> (дата обращения: 21.03.2020).
4. Наследов А. Д., Заширинская О. В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. 2008. Вып. 4. С. 252–261.
5. Рассказова Е. А., Иванова Т. Ю. Мотивационные модели поведения, связанного со здоровьем: проблема «разрыва» между намерением и действием // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2015. Т. 12, № 1. С. 105–130.
6. Шаболтас А. В. Программа превенции ВИЧ-инфекции на уровне сообществ с привлечением лидеров общественного мнения // Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 2. С. 105–118.

Сведения об авторах:

Ельяшевич А. М., доктор физико-математических наук, профессор, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: aldonin2@yandex.ru

Баркова Т. Н., канд. социологических наук, доцент кафедры управления Северо-Западного института Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: bus55@rambler.ru

Дрынкина Т. И., канд. психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Санкт-Петербургского государственного экономического университета, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: drynkina@mail.ru

Симбирцева Л. П., доктор медицинских наук, профессор, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: lpsimb@mail.ru

Drynkina T. I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russia. E-mail: drynkina@mail.ru

Simbirtseva L. P., Doctor of Medical Sciences, Professor, Saint Petersburg, Russia. E-mail: lpsimb@mail.ru

THE METHOD OF MINI INTERVENTION AS A MEANS OF PSYCHO-EMOTIONAL DISORDERS PREVENTION

Elyashevich A. M., Barkova L. P., Drynkina T. I., Simbirtseva T. N.

Abstract: This article presents the results of a study whose goal is to promote a healthy lifestyle. The main research method is psychological mini-intervention, which is also a means of preventing psychoemotional disorders.

Keywords: psychological mini-intervention, healthy lifestyle.

Data about the authors:

Elyashevich A. M., Doctor of Physical and Mathematical Sciences Professor, Saint Petersburg, Russia. E-mail: aldonin2@yandex.ru

Barkova T. N., Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Genetic and Clinical Psychology, North-West Institute of Management, Saint Petersburg, Russia. E-mail: bus55@rambler.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЕ

Беда А. А.

Аннотация: Основные направления оказания психологической помощи при психотравматизации находятся в центре внимания психологов уже много десятилетий. Войны, потеря родителей, репрессии, дедовщина, и другие угрожающие жизни обстоятельства, исчезая из поля открытых обсуждений внутри семьи, остаются в виде последствий многочисленных травм в психике членов семьи, что приводит к нарушениям отношений и ранней психотравматизации их детей. Психоэмоциональные нагрузки и продолжительные стрессы, представляя угрозу даже здоровой психике, становятся особым вызовом для людей с посттравматическим расстройством. Именно о психологической помощи лицам, которые часто, неоднократно и долгое время подвергались травмирующему физическому, сексуальному и психическому насилию, клиентам с комплексным посттравматическим расстройством (ПТСР) и пойдет речь в данной статье.

Ключевые слова: ПТСР, психотравма.

Основные направления оказания психологической помощи при психотравматизации находятся в центре внимания психологов уже не одно десятилетие [9]. По нашему мнению, интерес к травме в настоящее время определен работами З. Фрейда, его неоконченной теории травмы, и все же установлению связи психических нарушений и расстройств с ранними травматическими переживаниями [8]. Войны, репрессии, потеря родителей, дедовщина, и другие угрожающие жизни обстоятельства, исчезая из поля открытых

обсуждений внутри семьи, остаются в виде последствий многочисленных травм в психике членов семьи, что приводит к нарушениям отношений и ранней психотравматизации их детей [12]. Психоэмоциональные нагрузки и продолжительные стрессы, представляя угрозу даже здоровой психике, становятся особым вызовом для людей с посттравматическим расстройством. Именно о психологической помощи лицам, которые часто, неоднократно и долгое время подвергались травмирующему физическому, сексуальному и психическому насилию, клиентам с комплексным посттравматическим расстройством (ПТСР) и пойдет речь в данной статье [11].

Клиенты, имеющие психотравматизацию, часто обращаются с жалобами на флэшбэки, навязчивые воспоминания и образы. У них происходит психодинамика особо глубоких переживаний и перенесение межличностных ролей. Например, речь может идти о роли жертвы или непреодоленных детских ролях у клиентов с ПТСР. Бессознательно спроецированное на себя влияние родителей или обидчика у посттравматических клиентов изменяет их социальное поведение, делая его агрессивным в силу повторяющегося возникновения старых представлений о происшедших событиях, хранящихся в долговременной памяти [5].

Фундаментальными компонентами травматического стресса является тревога и депрессия. Тревога создает неопределенность будущего, включаясь в обычных ситуациях она рождает панику и сильный страх. Ощущение безнадежности и поток негативных чувств приводят человека в отчаяние. Людям, пережившим беспомощность перед лицом смерти, свойственна невозможность выносить это чувство в мирное время. Она рождает гнев, который может переходить в агрессию, используемую как защитный механизм. Вообще гнев часто выступает как прикрытие страха, беспомощности, которые ущемляют чувство достоинства человека.

Проявлением травматического стресса становится сверхбдительность. Находясь в постоянном напряжении, готовности

к мобилизации, она проявляется в отражении угрозы, внешней и внутренней. Из практического опыта – у взрослых людей, имевших нестабильную семейную среду, это проявляется в виде постоянной мобильности к бегству от источника мнимой опасности, в деятельность, часто бессмысленную. У комбатантов она может выражаться в нападении.

Для лиц с ПТСР характерно поведение, повышающее криминогенную обстановку в обществе. Это проявляется в их склонности к совершению особо тяжких противоправных действий, особенно с агрессией против личности: нанесение различных телесных повреждений сильной степени тяжести, попытки убийства (на эти преступления приходится более 93 процентов). Особенность их поведения: непредсказуемость, импульсивность, брутальность, несоответствие реакции спровоцировавшему ее поводу сказываются на отношениях внутри семьи, на работе или с друзьями.

Так, например, в США количество ветеранов в системе уголовного правосудия рассматривается как национальный кризис. Приблизительно 9% тюремного контингента составляют бывшие участники военных действий. 40% ветеранов, страдающих ПТСР, замечены в совершении насилия с момента завершения военной службы. 120 000 преступных деяний, совершенных ветеранами с ПТСР, при этом выявлена связь с определенными симптомами ПТСР, в частности, гипербдительностью и гиперагрессией. Враждебность у этих лиц в результате боевого опыта чаще, чем у лиц с ПТСР, вызванного другими психотравмирующими событиями [7].

Провоцирующими факторами становится стресс, различные интоксикации, которые освобождают автоматизированные боевые навыки на фоне нарушения сознания. В большей части случаев насильственные противозаконные действия направлены против лиц из ближайшего окружения агрессора (до 35%). Действия потерпевших при этом в примерно 58% осознаются ими как провокация, так как напоминают (в большинстве случаев косвенно), о триггерах и факторах стресса,

приведших к развитию психотравмы. Лица в ПТСР часто имеют семейные проблемы, что преимущественно связано с их враждебностью и низким контролем за агрессивными импульсами. Часто агрессивное поведение лиц с ПТСР направлено на членов семьи, партнеров и друзей.

Пытаясь самостоятельно найти выход на фоне нарастающих последствий психотравматизации, человек действительно не может осознать ни прошлые, ни настоящие, ни даже воображаемые в будущем события. Переживания угрожающего характера несут в себе заряд деструктивных эмоций. Люди с психологической травмой смотрят на мир через осколки представлений о себе, их восприятие искажают «призраки прошлого», отсутствие временной перспективы [13].

У психологически травмированного человека, побывавшего в катастрофических ситуациях, где он балансировал между жизнью и смертью, возникает ощущение, что он уже в этой жизни все познал, повидал и будущее не имеет смысла. У него пропадает желание строить новую жизнь, устраиваться на работу, заботиться о карьере. Так происходит еще и в связи с тем, что искажается линия времени, для травмированного человека как будто исчезает будущее. Об этом говорили многие пациенты, участвовавшие в исследовании. Участникам военных событий или тем, кто пережил ситуации угрозы жизни в мирное время может казаться, что они непригодны для «обычной» жизни, они ощущают себя ненужными и отвергнутыми. Переживания вины и стыда, ощущение своей ничтожности непереносимо, поэтому они начинают прибегать к «анестезии» – наркотикам, алкоголю, стремясь заглушить воспоминания и невыносимые чувства.

В работе с психотравмированными клиентами психолог сталкивается не только с многочисленными искажениями восприятия и воспоминаний о травмирующих событиях, но и значительно поврежденной картиной мира. Начатая З. Фрейдом работа по осмыслению феномена травмы была продолжена в рамках разных подходов и школ. В теории травмы

3. Фрейд берет начало теория объектных отношений, на базе которой возникла психотерапия, сфокусированная на переносе, которую используют в работе с тяжёлыми нарушениями [8].

Р. Янофф-Бульман в своих работах описала модель психической травмы как повреждения структуры базисных убеждений [7]. Она выдвинула предположение о том, что травмирующее событие оказывает сильное, зачастую разрушительное влияние на следующие «базисные убеждения»:

1. Установка о том, что окружающий мир доброжелателен. Базовое доверие этому миру может нарушиться как в юном, так и во взрослом возрасте в следствии воздействия травмирующих событий, нарушающих важные привязанности и разделяющие на фрагменты личностный опыт.

2. Убеждение о справедливости окружающего мира. Представление о справедливости помогает клиентам справляться с выполнением предписаний и культурных норм, осуществлять саморегуляцию в социальном и межличностном взаимодействии ради достижения большей выгоды и минимизации возможных потерь, поддерживать собственную самооценку и разделять групповые ценности, развивать своё моральное сознание и т. д. [2]. В любом случае психотравма ставит и самих пострадавших, и их близкое окружение перед когнитивным разладом между верой в справедливость и фактом свершившегося несправедливого события.

3. Убеждение о ценности собственного «Я». Стараясь восстановить чувство контроля над собственной жизнью, пострадавшие мучаются от навязчивых мыслей о прошлом событии, что могло бы быть, если бы они поступили иначе. В зарубежной литературе для этого используют когнитивный паттерн, который получил название руминации. Однако вместо восстановления чувства контроля руминация может усугублять депрессию, когнитивное ядро которой составляют идеи самообвинения [1]. Из этого можно сделать вывод, что психотравматизация очень часто заставляет клиента войти в порочный круг, где любые действия для сохранения и защиты от

уничтожения субъективного благополучия и базовые установки о себе и мире начинают приводить к самообесцениванию и самообвинениям, а это в свою очередь только усиливает симптомы состояния ПТСР. Поэтому, если рассматривать социально-когнитивный подход к событию, то оно получает статус психотравмирующего только в том случае, если вносит дисбаланс и подвергает сомнению всю систему базовых убеждений субъекта.

В процессе консультирования при наличии психоэдукации обратившиеся за помощью очень быстро узнают, что зачастую можно вспомнить лишь часть психотравматического переживания в рамках произошедшего события [10]. Улучшение понимания себя и жизненных ситуаций стимулирует собственную активность клиента и обеспечивает его прогресс в усвоении нового позитивного опыта [3].

Во время оказания психотерапевтической помощи стоит нивелировать последствия психотравмы. При этом стоит учитывать, что у клиентов с комплексными ПТСР может присутствовать ряд разной степени тяжести психических расстройств. Очень часто контекст психической травмы определяется специалистами только после длительного периода оказания психотерапевтической помощи, так как до момента начала терапии психотравмированные клиенты абсолютно не в состоянии осознанно совершать действия, и их когнитивные функции нарушены.

Необходимо создать как внешне, так и внутренне совершенно определенную психическую атмосферу восприятия, дабы получить доступ к сохраненной психотравмирующей информации [3]. Поэтому можно говорить о выгоде проведения психотерапии в интергративном подходе и оказания комплексной помощи, и возможно доказать принцип областей переживания взаимных мультимодальных соединений.

Завершая краткое изложение основных направлений оказания психологической помощи в работе с комплексным посттравматическим расстройством, можно сделать следующие

выводы. Исследование феноменологии комплексного ПТСР различного происхождения позволяют выделить направления оказания поддержки восстановления:

- способность испытывать полноценный спектр эмоций, без проявления эмоциональных нарушений;
- способность избегать регресса и сохранять спокойствие в ситуациях стресса;
- возможность чувствовать себя безопасно и эмоционально защищенно в отношениях;
- ощущение личностных границ;
- возможность создавать полноценные отношения с помощью эмпатического взаимодействия с другими людьми;
- когнитивные способности, нужные для развития самосознания;
- способности к саморегуляции;
- способности сохранить свои ценностные ориентации и смысл жизни.

Для эффективной психотерапии важно определить степень изменения базисных убеждений клиента, что дает психотравматологу возможность увидеть последствия психотравматизации более широко. А.В. Котельникова и М.А. Падун дают определения базисным убеждениям как «имплицитные, обобщённые, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» [6].

Когда в ходе терапевтической работы предполагается или подтверждается наличие психотравматизации, то именно на нее и делается основной акцент в работе, в соответствии с состоянием клиента, поскольку путем растворения травматической «капсулы» зачастую можно одновременно решить множество вторичных поверхностных проблем [4]. Возвращаясь к самой сложной части психотерапии, связанной с включением клиента в работу с воспоминаниями о психотравмирующих событиях, обобщая, можно сказать, что в работе с большой выборкой клиентов с комплексными ПТСР спе-

циалисты ориентируются в первую очередь на устранение последствий психотравматизации и придерживаются правила, что латентно психотравма всегда остается в фокусе психотерапии – неважно, над какой темой мы сегодня работаем [10]. Одним из критериев оздоровления психики клиента является степень приобретенной снова способности человека к интеграции с социальным окружением. Это еще раз доказывает, что именно подход, ориентированный на работу непосредственно с травмой, является самым эффективным методом длительной рациональной психотерапии. Используя в работе оговоренное выше правило постоянной ориентации на психическую травму, исследуя трудности как единую систему и применяя свой опыт специалиста с опорой на мотивацию клиента, можно рассчитывать на получение положительных результатов.

Литература:

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Изд. «Питер», 2003. С. 7.
2. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 24.
3. Дмитриева Н.В., Заширинская О.В., Перевозкина Ю.М., Доминова Т.А., Остякова О.В. Коррекция травматических переживаний, вызванных супружеской изменой, с помощью ассоциативных карт. Смальта. 2016. № 4. С. 18–31.
4. Заширинская О.В. Психическая травма как результат влияния трудных жизненных ситуаций. //Социальная работа: теории, методы, практика. Материалы интернет-конференций и семинаров. 2016. Т. 1. № 5. С. 24–33.
5. Заширинская О.В. Психотравматизация и концепты развития стилей общения школьников в современном образовательном пространстве. / Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2019. № 2. С. 57–63.
6. Падун М.А. Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2012. С. 76–77.

7. Толкачева О.Н. Социально-психологические факторы пост-травматического расстройства/Диссертационная работа, Саратов, 2017. С. 15.

8. Фрейд, З. По ту сторону принципа наслаждения / Фрейд З. Я и оно. Труды разных лет / Пер. с нем. Тбилиси: Мерани, 1991. С. 143–199.

9. Breitenbach G., Requardt H. Komplex-systemische Traumatherapie und Traumapädagogik. Mit einem Beitrag von Katharina Drexler. KrÖning. 2012. 297 p.

10. Sachsse U. Traumazentrierte Psychotherapie. Theorie, Klinik und Praxis. Mit einem Vorwort von Luise Reddemann. Schattauer. 2009. 450 p.

11. Vogt R. Täterintrojekte. Giadnostik und Behandlungsmodelle dissoziativer Strukturen. KrÖning. 2012. 273 p.

12. Zashchirinskaia O. Post-traumatic experience of road accident victims./ Transportation Research Procedia 2018. С. 826-832.

13. Zashchirinskaia O., Kirilova V. Methods of studying cumulative psychotrauma: on the example of clinical and psychological study of the mental state of adults from Russia and Bulgaria / XVI European congress of psychology 2019. С. 180.

Сведения об авторе:

Беда Арина Анатольевна, психолог, Информационно-консультационный центр «Психометрика», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: arina_beda@mail.ru

THE MAIN DIRECTIONS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR COMPLEX POST-TRAUMATIC DISORDER.

Beda A.A.

Abstract: Psycho-emotional stress and prolonged stress become a special challenge for people with post-traumatic disorder. In this article will be discussed about psychological assistance to people who are often, repeatedly, and for a long time subjected to traumatic physical, sexual and mental violence, to clients with complex post-traumatic disorder.

Keywords: psychological trauma, traumatic stress, post-traumatic stress disorder.

Data about the author:

Beda Arina Anatolievna, Psychologist, Information and Consulting Center «Psychometrics» Company Limited, Saint Petersburg, Russia. E-mail: arina_beda@mail.ru

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ
ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА
И ПСИХОТРАВМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Научный редактор
Защиринская О.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Защиринская О. В., доктор психол. наук, доц. (научный редактор);
Брель Е. Ю., доктор психол. наук, доц.;
Богатырёв Д. К., доктор философ. наук, проф.;
Гуриева С. Д., доктор психол. наук, проф.;
Котова С. А., канд. психол. наук, доц.;
Красновский В. Н., канд. психол. наук, доц.;
Рыбников В. Ю., доктор психол. наук, доктор мед. наук, проф.;
Стоянова И. Я., доктор психол. наук, проф.

Подписано в печать 30.07.2020 г.

Формат 60x90/16

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 15,5

Тираж 100 экз.

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ
СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ИНИЦИАТИВ «СОФИЯ»
199106, Санкт-Петербург, Кожевенная линия, дом. 40, литер Е,
помещение 22

Отпечатано на базе ООО «Студия «Доброе дерево».
199106, Санкт-Петербург, Кожевенная линия, дом. 40, литер Е,
помещение 22