

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
РОССИЙСКИЙ ФОНД ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

---

# **ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник научных трудов  
участников международной научной конференции  
молодых ученых

В двух томах

Том 1

*Под научной редакцией  
О.В. Защиринской, А.В. Шаболтас*



Санкт-Петербург  
2017

ББК 88.3

П86

*Рекомендовано*

*Научной комиссией в области психологических наук  
Санкт-Петербургского государственного университета*

**Редакционная коллегия:**

Аллахвердов В.М., Балин В.Д., Бызова В.М., Василенко В.Е., Гершкович В.А., Гнедых Д.С., Головей Л.А., Гришина Н.В., Гуриева С.Д., Дейнека О.С., Дмитриева Н.В., Дрынкина Т.И., Добряков И.В., Думчева А.Г., Защирина О.В., Исурина Г.Л., Ловягина А.Е., Костромина С.Н., Макаров Ю.А., Маничев С.А., Медина Бракамонте Н.А., Морошкина Н.В., Наследов А.Д., Николаева Е.И., Посохова С.Т., Почебут В.Г., Родионова Н.А., Савенышева С.С., Стрижицкая О.Ю., Шаболтас А.В., Шелепин Е.Ю., Филимоненко Т.Ю., Черного Д.И., Яничева Т.Г.

**П86 Психология XXI века:** системный подход и междисциплинарные исследования. Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: В 2-х тт. — т. 1. — СПб.: Скифия-принт, 2017. — 376 с.

ISSN 2411-7528

**ББК 88.3**

Конференция организована при поддержке Общественной организации «Санкт-Петербургское психологическое общество» (коллективный член Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»)

*Издание материалов научной конференции осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-14179г*

ISSN 2411-7528

© Авторы статей, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ»

<i>В.Д. Альперович</i> Образы «своих» и «чужих» людей как партнеров по общению в метафорах и нарративах личности . . . . .	8
<i>К.Г. Сорокин</i> Экзистенциальное самочувствие как психологический феномен . . . . .	12
<i>О.И. Грибоедова</i> Историографические основы исследования самопознания личности в отечественной психологии . . . . .	16
<i>С.Н. Костромина, Н.А. Скутина</i> Особенности овладевающего поведения женщин-предпринимателей . . . . .	21
<i>В.С. Красник, А.О. Ряжкин</i> Взаимосвязь субъективного возраста с ценностными ориентациями личности . . . . .	27
<i>А.Б. Кутузова, Н.Н. Мехтианова</i> Детерминанты решения сложных жизненных проблем. . . . .	32
<i>И.А. Мироненко, Е.А. Проскуракова</i> Личностные особенности как предикторы восприятия городского пространства . . . . .	37
<i>В.А. Негрий</i> Специфика форм личностных защит у лиц с разным уровнем образования . . . . .	41
<i>Е.А. Саломэ</i> Деятельность как экзистенциальная категория . . . . .	45

### СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

<i>Т.М. Афанасьева, Е.Н. Варламова, И.С. Седунова</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей и педагогов в процессе реализации образовательных инициатив . . . . .	50
<i>А.Г. Думчева, Д.А. Заварзина</i> Готовность взрослого сообщества к обеспечению духовно-психологической безопасности в образовательной среде. . . . .	54
<i>Л.В. Лежнина, М.А. Пахмутова</i> Особенности активного и пассивного стилей исследовательской деятельности студентов. . . . .	61

<i>Л.В. Литвинова</i>	
Современные методы повышения уровня эмоционального компонента профессиональной компетентности у студентов медицинского вуза . . . . .	68
<i>Ю.А. Малахова, С.В. Шкилев</i>	
Образ будущего современного выпускника школы. . . . .	73
<i>Е.А. Михайлова, Е.И. Петанова</i>	
Способность к прогнозированию как личностный ресурс преподавателей вузов. . . . .	81
<i>Р.Н. Мишарина, Л.Б. Тимофеева</i>	
Повышение эффективности взаимодействия образовательного учреждения и семьи . . . . .	85

### СЕКЦИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА»

<i>Н.Т. Азимова, Т.Ю. Базаров</i>	
Влияние конкурентного сотрудничества на уровень доверия в малых группах . . . . .	91
<i>М.В. Аллахвердов, О.В. Львова</i>	
Возможности и ограничения лексического подхода . . . . .	95
<i>И.Р. Белдман, С.В. Мясникова, Е.А. Столярчук</i>	
Отношение менеджеров к инновациям в зависимости от их субъективной оценки успешности деятельности организации. . . . .	101
<i>Е.В. Беловол, О.В. Киселева</i>	
Индивидуально-психологические особенности как фактор эффективного профессионального общения среднего медицинского персонала с пациентами . . . . .	108
<i>С.С. Епатко, В.П. Третьяков</i>	
Общие закономерности планирования жизненного пути. . . . .	114
<i>А.В. Ермолин, М.М. Медведев</i>	
Возрастно-половые и суггестивные особенности восприятия известных брендов . . . . .	122
<i>Н.Ю. Красиков</i>	
Инновационные эргономические технологии в обеспечении безопасности на железнодорожных переездах . . . . .	128
<i>О.В. Курьшиева, А.А. Тукузова</i>	
Особенности социально-психологической адаптации у молодых специалистов с разным уровнем коммуникативной компетентности . . . . .	133
<i>Н.Н. Лепехин, То Тхи Диеу Тхуи</i>	
Поддержка автономии как предиктор карьерных устремлений . . . . .	138
<i>Т.В. Сотникова</i>	
Особенности формирования команд различного типа . . . . .	144

## СЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- А.В. Аммалайнен, Я.А. Ледовая, А.Г. Причисленко*  
Поиск научных и ненаучных психологических сообществ в социальной сети «ВКонтакте»: разные стратегии и разные результаты . . . . . 152
- Е.Н. Газогареева, К.Д. Федотова*  
Социальные представления об уверенном поведении у студентов. . . . . 158
- С.Д. Гуриева, У.А. Удавизина*  
Копинг-стратегии как ресурс преодоления социально значимых ситуаций в переговорах. . . . . 164
- К.С. Екимова, Т.Г. Яничева*  
Атрибуция личностных качеств и точность межличностного восприятия в диадах . . . . . 169
- М.С. Захарова, В.А. Чикер*  
Социальный капитал личности и репутация . . . . . 175
- М.В. Мансурова, Т.Г. Яничева*  
Исследование межпоколенных отношений в рамках системного подхода к изучению семьи . . . . . 181
- Н.А. Орехова*  
Социальная реклама как агент социализации . . . . . 187
- Е.А. Юмкина*  
Новые методы изучения материально-предметной среды дома . . . . . 190

## СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

- Т.В. Александрова, М.В. Морева*  
Влияние ситуации развода родителей на формирование «образа семьи» у старших дошкольников . . . . . 197
- В.О. Аникина, Г.Р. Идиатулина*  
Особенности нарушений привязанности у детей, проживающих в различных условиях социального окружения . . . . . 201
- В.Е. Василенко, Я.В. Наталенко*  
Проявления кризиса одного года в связи с характеристиками семейного взаимодействия. . . . . 204
- В.И. Ветошева, К.И. Камешкерова*  
Коррекция детских страхов с помощью приемов арт-терапии . . . . . 211
- А.К. Горшкова, С.С. Савеньшиева*  
Характеристики страхов у дошкольников в связи с особенностями детско-родительских отношений. Современное состояние проблемы . . . . . 215
- О.В. Заширинская, В.С. Зуева, И.Т. Морарь, Е.И. Николаева*  
Восприятие дошкольниками рекламных образов сказочных персонажей . . . . . 221
- А.А. Макарова*  
Исследование представлений родителей о состоянии тревожности детей. . . . . 226

<i>М.В. Матвеева, Н.С. Явленская</i> Эмоциональные проблемы детей с дисгармоничным стилем воспитания и возможности их коррекции . . . . .	229
<i>И.Е. Мельникова, Т.В. Поколина</i> Особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками . . . . .	235
<i>Е.А. Стрюкова, М.Н. Швецова</i> Развивающие возможности мультипликационной продукции для детей категории «0+» . . . . .	239

### СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО, ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

<i>С.А. Богомаз, Д.А. Прохоренко</i> Мотивация к компетентности и достижениям социально активных старшеклассников с высоким личностным потенциалом с точки зрения системного подхода . . . . .	245
<i>В.М. Бызова, Е.И. Перикова</i> Субъективные представления молодежи о саморегуляции поведения . . . . .	251
<i>В.Е. Василенко, Е.С. Рычихина</i> Проявления возрастного кризиса у подростков в связи с особенностями детско-родительских отношений . . . . .	255
<i>Д.С. Вахрушев, Е.В. Зиновьева</i> Сформированность гендерной идентичности и удовлетворенность жизнью в подростковом и юношеском возрасте . . . . .	261
<i>Е.К. Веселова, Р.В. Лебедева</i> Характеристики морально-этической ответственности у молодежи с субъектной и объектной ориентацией . . . . .	264
<i>С.В. Горбатов, Е.Л. Красько</i> Внутрисемейные детерминанты межличностного взаимодействия младших школьников . . . . .	268
<i>И.Б. Дерманова, М.А. Залеская</i> Совладающее поведение в связи с самоотношением и удовлетворенностью жизнью в подростковом возрасте . . . . .	276
<i>Е.В. Забелина, Ю.В. Честюнина</i> Время как отражение социальной реальности в сознании студенческой молодежи . . . . .	282
<i>Н.А. Медина Бракамонте, А.И. Толмачева</i> Возрастные особенности и проявление самостоятельности в подростковом возрасте . . . . .	287
<i>К.А. Орадовская, Т.В. Якимова</i> Система близких связей ребенка, оставшегося без попечения родителей, и переживание принадлежности к ней . . . . .	293
<i>Т.Г. Фомина, И.Ю. Цыганов</i> Специфика предикторов академической успешности в зависимости от регуляторных и личностных особенностей учащегося . . . . .	298

**СЕКЦИЯ  
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<i>Е.В. Бахвалова, А.В. Микляева</i> Коммуникативные особенности воспитанников детского дома как фактор адаптации к условиям обучения в массовой школе. . . . .	304
<i>Ю.С. Бекренева, Ю.Г. Демьянов</i> Особенности психологических барьеров общения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья . . . . .	309
<i>А.В. Гордиевич, Д.А. Заводовская, Е.И. Николаева</i> Специфика невербального интеллекта детей с ослабленным здоровьем . . . . .	314
<i>Ш.Р. Гусейнзаде, Е.Л. Горлова</i> Особенности супружеских и детско-родительских отношений в полных семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья . . . . .	321
<i>В.Д. Жеребятьева, С.Т. Посохова</i> Психологические эффекты ипотерапии для детей с ограниченными возможностями здоровья . . . . .	325
<i>О.В. Защирина, А.В. Лаптева, С.В. Резник</i> Представления о дружеских отношениях у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости . . . . .	331
<i>А.Ю. Злобина, Т.Н. Матанцева</i> Проблема психологической готовности родителей младших школьников к инклюзивному обучению детей . . . . .	338
<i>В.Р. Князева, Н.Л. Росина</i> Особенности самоотношения подростков с умственной отсталостью . . . . .	343
<i>К.Н. Косолапова, Ю.А. Широбокова</i> Особенности фрустрационной толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности . . . . .	350
<i>В.П. Кузьмина, А.А. Шитикова</i> Психологические особенности эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития . . . . .	356
<i>Е.В. Марасина, П.В. Хлебникова</i> Психологическое сопровождение первоклассников с задержкой психического развития с учетом социальной направленности личности. . . . .	362
<i>О.В. Защирина, А.Р. Копосова, Д.А. Райгородский, Е.Е. Турчанинов</i> Влияние стиля воспитания на особенности формирования психологических защит выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений . . . . .	367
<i>К.Д. Феофилатова, М.Н. Швецова</i> Реализация комплексного подхода в логопедической работе по преодолению общего недоразвития речи в условиях логопункта . . . . .	372

---

---

## СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ»

*В.Д. Альперович*

### **Образы «своих» и «чужих» людей как партнеров по общению в метафорах и нарративах личности**

В психологии метафоры и нарративы трактуются в качестве инструментов познания, синкретического способа понимания, осмысления, интерпретации себя, социальных объектов и субъектов, объединяющего когниции и эмоции [1; 3; 6]. Метафоры и нарративы становятся средствами конструирования, репрезентации психологических явлений, индивидуального опыта [4; 5], жизненного пути, системы отношений личности, в том числе образов «своих» и «чужих» людей, «врагов» и «друзей». Метафоры интегрируют нарративы, выражают «жизненный девиз», на котором он базируется. По мнению Н.А. Куткового [2], метафоры составляют часть так называемых интерпретативных репертуаров социальных объектов, представляющих собой способ описания некоторого социального явления.

Мы понимаем интерпретативные репертуары восприятия «своего» и «чужого» человека как свойства и оценки, приписываемые субъектом данным партнерам по общению и их взаимодействию, выраженные в содержательных особенностях биографических нарративов, связанные с характеристиками «врагов» и «друзей», интегрированные метафорами «своих» и «чужих» людей.

Мы предполагаем, что метафоры разных видов могут быть включены в разные интерпретативные репертуары.

Проблемой нашего исследования являются метафоры и нарративы в разных интерпретативных репертуарах восприятия другого человека как «своего» и «чужого». Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить различия метафор «своих» и «чужих» и нарративов о взаимодействии с ними, отражающих разные интерпретативные репертуары восприятия другого человека как «своего» и «чужого». Предметом исследования выступили метафоры «своего» и «чужого» человека, социально-психологические характеристики представлений взрослых о Враге и Друзе, содержательные особенности нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта со «своими» и «чужими» людьми. Сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Метафоры «своих» и «чужих» людей в разных интерпретативных репертуарах их восприятия могут различаться.
2. Разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей могут различаться содержательными особенностями нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта со «своими» и «чужими» людьми.
3. Разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей могут различаться уровнем выраженности принятия дискриминационных практик по отношению к другим людям.
4. Разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей могут различаться социально-психологическими характеристиками представлений личности о Враге и Друге.

Применены следующие методы: контент-анализ метафор, анализ характеристик представлений, нарративный анализ ситуаций взаимодействия субъектов со «своими» и «чужими» людьми, методы математической статистики (квартилирование, кластерный анализ, Н-критерий Kruskal-Wallis). Применены методики: 1. Авторская методика «Метафоры “своих” и “чужих” людей» (Альперович В.Д., 2016). 2. Модифицированная анкета Д.Н. Тулиновой «Идентификация Другого в качестве Врага и Друга» (Д.Н. Тулинова, 2005). 3. Авторская методика «Диагностика принятия дискриминационных практик в повседневном межличностном общении» (Альперович В.Д., 2016). Эмпирическим объектом исследования стали 146 человек на этапе ранней и средней взрослости в возрасте 20–35 лет (студенты вузов и сотрудники различных предприятий г. Ростова-на-Дону). Достоверность полученных результатов обеспечивалась использованием методов математической статистики и стандартного программного пакета для статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 20.0. Характеристики и процедуру применения методик см. в нашей статье [7].

Был проведен контент-анализ метафор и составлен их классификатор. Все группы метафор были ранее представлены в нашей статье [7]. С помощью классификатора были определены виды метафор, названные каждым респондентом. Далее были разработаны параметры анализа содержания нарративов о ситуациях взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми. В соответствии с разработанными параметрами, мы проанализировали содержание нарративов о ситуациях взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми каждого респондента. Характеристики представлений респондентов о Враге и Друге были выявлены с помощью модифицированной анкеты Д.Н. Тулиновой. Далее для каждого респондента был рассчитан коэффициент принятия дискриминационных практик по отношению к другим людям как среднее арифметическое суммы баллов по каждой ситуации

взаимодействия. Мы провели квартилирование всех коэффициентов принятия дискриминационных практик и разделили выборку респондентов на четыре группы, различающиеся ими. С помощью Н-критерия Kruskal-Wallis был проведен сравнительный анализ характеристик Врага и Друга, метафор «своих» и «чужих» людей и особенностей ситуаций взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми у респондентов, различающихся уровнем принятия дискриминационных практик. Далее был проведен кластерный анализ всех респондентов на основе количественных показателей, выражающих особенности их ситуаций взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми. Его результаты позволили выделить четыре группы респондентов, различающихся этими показателями. С помощью Н-критерия Kruskal-Wallis был проведен сравнительный анализ характеристик Врага и Друга, метафор «своих» и «чужих» людей и особенностей ситуаций взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми у респондентов данных групп. Его результаты подтвердили возможность выделения четырех групп респондентов.

На основании данных эмпирического исследования мы сделали следующие выводы.

Разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей связаны с разными уровнями выраженности принятия дискриминационных практик по отношению к другим людям. Низкий уровень принятия дискриминационных практик связан с интерпретативным репертуаром образов «своих» и «чужих», основанном на эмоциональном восприятии позитивных качеств «своих» людей и «друзей», которые могут преувеличиваться, толерантности к отличиям поведения партнеров по общению в статусе «своих» и «чужих» людей от представлений субъекта о «своих» и «чужих» людях. Средние уровни принятия дискриминационных практик связаны с интерпретативным репертуаром образов «своих» и «чужих», основанном на их рационализации и дифференциации, наделении «своих» и «чужих» людей как положительными, так и отрицательными свойствами. Высокий уровень принятия дискриминационных практик связан с интерпретативным репертуаром образов «своих» и «чужих», основанном на значимости общих интересов со «своими» людьми, «друзьями», зависимости статусов других людей как «своих» и «чужих» от степени позитивности/негативности их ролей в общении с субъектом и соответствия их поведения определенным правилам и нормам, их принадлежности к определенным социальным группам.

Разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей различаются метафорами «своих» и «чужих» людей, содержательными особенностями нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта со «своими» и «чужими» людьми и социально-психологическими характеристиками представлений личности о Враге и Друге.

Мы выделили два интерпретативных репертуара, в которых субъект разделяет окружающих на «своих» и «чужих» и стабильно, вне зависимости от контекста взаимодействия с ними, приписывает им социально-психологические свойства. Данные интерпретативные репертуары основаны на актуализации в сознании личности бинарной оппозиции «Мы — Они». В рамках одного из них в центре внимания находится поведение самого субъекта. Роли в общении и действия «чужих» людей оцениваются позитивно, при этом роли «своих» людей в общении, их действия оцениваются в основном негативно. Для субъектов значимы ситуации взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми в сфере делового общения. Эти ситуации в основном воспринимаются как трудные, а образы «своих» и «чужих» людей, начальства и коллег, участвующих в них, — как не соответствующие представлениям субъекта. С нашей точки зрения, в данном интерпретативном репертуаре некоторые партнеры по общению являются для субъекта одновременно «своими» и «чужими». Этот интерпретативный репертуар отражает внутрилличностные конфликты, межличностные конфликты с родственниками, начальством и коллегами.

Также мы выделили два интерпретативных репертуара, в которых свойства «своих» и «чужих» людей в восприятии субъекта варьируются, в зависимости от особенностей его взаимодействия с ними. В разных социально-психологических контекстах партнеры по общению становятся для него как «своими», так и «чужими». В рамках одного из этих интерпретативных репертуаров восприятия «своих» и «чужих» людей в центре внимания находится поведение «своих» людей из широкого окружения субъектов. Роли в общении и действия «своих» и «чужих» людей оцениваются амбивалентно. Взаимодействие «своих» и «чужих» людей воспринимается как конфликтное, конкурентное. Образы «своих» и «чужих» людей рационализируются, дифференцируются. Для субъектов значимы ситуации взаимодействия со «своими» и «чужими» людьми, начальством и коллегами, в сфере делового общения, конвенционального общения.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутых нами гипотез.

### Литература

1. *Аванесян М.О.* Понимание переносного смысла на примере метафоры // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 46–60. DOI 10.17223/17267080/55/2.
2. *Кутковой Н.А.* Социально-психологические особенности эмоции удивления: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2016. 24 с.
3. *Попова И.В.* Автобиографические тексты как способ эмпирического исследования процесса самоидентификации // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2015. № 1. С. 94–104.

4. Сорокоумова Е.А., Фадеев Д.С. Изучение ценностных ориентаций посредством метафоры // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2015. Т. 17. № 1. С. 106–109.
  5. Суханов Е.П. Когнитивная метафора как инструмент для изучения представлений о своей работе у различных профессиональных групп // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 126–141. DOI 10.17759/sps.2016070209.
  6. Чурилова Е.Е. Автобиографический нарратив как средство репрезентации внутреннего плана развития личности // Евразийское научное объединение. 2015. Т. 1. № 9 (9). С. 66–68.
  7. Alperovich V. “Hate speech” and discriminatory practices towards other people // International Journal of Environmental and Science Education, 2016, vol. 11, no. 14, 7236–7250. DOI: 2-s2.0-84988651249.
- \* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-5294.2016.6, тема «Метафоры “своего” и “чужого” как предиктор “языка вражды” и дискриминации» (внутренний номер 213.01-10/2016-10n).

К.Г. Сорокин

### Экзистенциальное самочувствие как психологический феномен

Термин «экзистенциальное самочувствие» является производным от понятия «чувство бытия», принятым в экзистенциальной психологии, который, однако, до сих пор не подвергался попыткам операционализации и эмпирическому исследованию.

Понятие «чувство бытия» было введено в научное употребление Ролло Мэем, который заимствовал его у философа Габриэля Марселя.

Описывая феномен восприятия собственного бытия, Р. Мэй приводит пример пациентки, которая «...имела особый дар в выражении того, что происходит у нее внутри» [3]. Это было мучительное переживание того, что она незаконно рожденный ребенок. Озарение мыслью, что она есть, она существует — было подлинным откровением для нее. «Этот акт контакта с “я есть” и его принятия дал мне (как я думаю, впервые) переживание того, что “раз я есть, то у меня есть право быть”».

На что похоже это переживание? Это базовое чувство, как будто я получила документ, подтверждающий право владения своим домом. <...> Вот мой ответ Декарту: “Я есть, следовательно, я мыслю, чувствую, делаю”. В этом состоянии ты “...обретаешь единение с собственным бытием”» [3].

В определенном смысле каждый человек чувствует себя в глубине души незаконнорожденным, в большей или меньшей степени. И чем выше экзи-

стенциальная чувствительность человека, тем острее в нем потребность в основаниях собственного бытия, в праве на свое подлинное «Я».

Один из влиятельных духовных лидеров современности Эххарт Толле, в начале своей, ставшей бестселлером, книги рассказывает историю своего внутреннего «пробуждения», или «просветления». Его, как натуру экзистенциально чувствительную, долгие годы угнетало собственное существование, и он жил в постоянной борьбе с самим собой. Наконец, он дошел до состояния, когда жизнь с самим собой стала совершенно невыносимой. И тут его озарила мысль: «Кто я — один человек? Или нас двое? Если я не могу жить с самим собой, значит, во мне есть “я” и “кто-то еще”, с “кем” я “не могу больше жить”». «Может быть, — подумал я, — реален лишь один из этих двоих?» [4]. Тогда фальшивое «я», с которым он до этого себя отождествлял, как бы «сдулось», как надутая игрушка, а его место, как пишет он далее, «заняла моя истинная вечная сущность. Я есть — сознание в чистом виде, такое, каким оно и было до того, как стало отождествлять себя с формой» [4].

Таким образом, «чувство бытия» соответствует переживанию «я есть» в допонятийном образовании психической целостности, состоянию недифференцированной психики, предшествующей субъект-объектной дихотомии. Именно на этом уровне «дореклексивного» переживания человеком самого себя человек встречается с уникальностью собственного существования, изначально постулируемой экзистенциализмом. Данное понятие является базовой категорией экзистенциальной психологии. Не случайно для Ролло Мэя «обретение чувства бытия — это цель всей терапии» [3].

Мы полагаем, что переформулирование «чувства бытия в экзистенциальное самочувствие» открывает путь к операционализации этого сложного психологического феномена, который на следующем этапе возможно подвергнуть эмпирическому психологическому исследованию.

Нами сделана попытка выделить и описать объективные признаки экзистенциального самочувствия путем изучения биографических материалов. На основании изучения биографического материала можно сделать следующие выводы: 1) ярче всего люди испытывают чувство «я есть», «я существую», когда они находятся на грани утраты себя, своей личностной идентичности, то есть «чувство бытия» осознается в приближении к своей противоположности — «чувству небытия»; 2) можно также наблюдать и противоположную ситуацию — когда человек не чувствует, что он существует, что вообще как-то присутствует в мире, но при этом так же сближается с «небытием» — только в процессе медленного увядания; 3) «чувство бытия» имеет различную интенсивность у разных людей в различные периоды жизни и может ощущаться как слабое или сильное, т. е. его можно представить в форме шкалы.

Исследование текстов отечественного философа и психолога Петра Астафьева позволило обнаружить понятие, эквивалентное «чувству бытия», которое он называл просто «самочувствием». В это понятие Астафьев, в отличие от Р. Мэя, вкладывал динамический смысл, что лучше отражает исследуемый нами феномен. Но чтобы избежать чисто соматических ассоциаций с этим словом — с одной стороны, и придать ему большей точности — с другой, мы решили назвать его «экзистенциальным самочувствием».

В книге «Страдание и наслаждение жизни» (1885) Астафьев задается экзистенциальными вопросами о смысле и ценности жизни: «...стоит ли жить? и почему стоит? — есть ли в бытии хотя что-либо действительно ценное и достойное? Небытие поэтому не лучше ли и выше бытия?» [1]. Решая эти вопросы не аксиологически, а эмпирически, даже феноменологически, он приходит к выводу, что ценность жизни определяет «...самочувствие (я емь, я живу)...» [1]. А именно, говорит он: «...жизнь ценна в этот момент (каковы бы ни были его страдания) просто потому, что она сознается (хотя бы только в самочувствии), а ценнее, реальнее самочувствия, сознания своего бытия, в конце концов ничего для живого существа нет, и во имя его ценности — ценно и само бытие. Ценить одно — значит ценить и другое, удерживать одно — значит удерживать и другое» [1]. Выяснив, что «...самочувствие есть единственная непосредственная мера всякой реальности вообще» [1] и что только в чувстве своего бытия мы имеем действительную мотивацию к жизни, проявляющуюся в стремлении к самосохранению [1], Астафьев переходит к динамическим, интенсивностным характеристикам своего понятия, утверждая, что «...самочувствие не только необходимый спутник, проявление жизни, но и необходимое условие ее, и энергиею одного определяется и энергия другого: нет жизни без самочувствия, и ослабленное самочувствие — есть и ослабление жизненной энергии» [1]. Таким образом, витальная энергия человека напрямую зависит от чувства «я емь», от «самочувствия». Остается решить, в чем содержание энергии самочувствия? Астафьев решает этот вопрос в духе Мен де Бирана. «Только в сознании своих усилий, движений, совершенных с усилием, т. е. произвольных и т. п., чувствует живое существо свое бытие, чувствует себя» [1]. Однако если через «усилие» живое существо узнает только о факте своего бытия, — что оно есть, существует, то качество данного факта, т. е. — как именно оно существует, — ему сообщают два амбивалентных чувства: страдание и наслаждение. «Чувства страдания и наслаждения — неизбежные спутники составляющего основу жизни (и физиологическую и психологическую) усилия...» [1]. Фрейд, как известно, свою психологию влечений основал на постулате: живое существо стремится к наслаждению и избегает страданий («принцип наслаждения»). Согласно Астафьеву, получается, что человек готов идти и на страдания, лишь бы не

ослаблялось его «самочувствие» и не понижалась вместе с ним жизненная энергия. Но как быть тогда с проблемой суицида, попирающего, казалось бы, волю человека к самосохранению, проявляющуюся в «самочувствии»? Если ослабленное самочувствие ведет к увяданию человека, его жизненных сил и всякой способности сопротивляться зловерным факторам, то усиленное самочувствие так же вредно для человека, подводя его к той же самоликвидации, только другим путем. В самоубийстве, говорит Астафьев, мы «...видим чрезвычайно энергичное проявление самочувствия (как и Шопенгауэр)» [1]. Это положение крайне удачно согласуется с древними даосскими представлениями, в соответствии с которыми жизнь тогда стремится к смерти, когда ее «стремление к жизни слишком сильно» [2]. Поистине универсальным является принцип «золотой середины», «меры», или «пропорции». И «самочувствие» также должно соответствовать своей норме.

Введение термина «экзистенциальное самочувствие» позволяет ввести динамический аспект в психологический анализ чувства бытия и разработать конструкт данного феномена, позволяющий операционализировать этот сложный феномен.

Предлагаемый теоретический конструкт феномена «чувство бытия» представлен нами как совокупность из восьми измерений «экзистенциального самочувствия», представленных в виде шкал, каждая из которых дает возможность респонденту оценить по семибалльной шкале отдельный аспект индивидуального ощущения жизни (экзистенциального самочувствия). Выделены следующие шкалы экзистенциального самочувствия: «целостность — расколотость», «полнота — опустошенность», «чувство цели — бесцельность», «чувство погруженности в бытие — чувство выброшенности», «вовлеченности — отчуждения», «осмысленности — бессмыслицы», «безмятежности — озабоченности», «соприсутствия — разобщенности». На основе данного конструкта разработан опросник «Экзистенциальное самочувствие», при помощи которого респондент может дать свою индивидуальную субъективную оценку по каждой из предлагаемых шкал.

В настоящее время опросник апробируется.

### Литература

1. *Астафьев П.Е.* Страдание и наслаждение жизни. — СПб.: Тип. т-ва «Общественная польза», 1885. — 70 с.
2. *Лао-Цзы.* Дао дэ цзин. — М.: Изд-во «Центрполиграф», 2012. — 222 с.
3. Теория и практика экзистенциальной психологии. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. — 336 с.
4. *Толле Э.* Сила настоящего: Руководство к духовному пробуждению. — М.: София, 2014. — 256 с.

О.И. Грибоедова

## **Историографические основы исследования самопознания личности в отечественной психологии**

Проблемой самопознания личности человека занимались ученые и мыслители на всех этапах развития научного знания. Человечество последовательно укореняло в сознании человека ценности самопознания и саморазвития. И это не случайно, так как именно самопознание является «запускающим механизмом» всех самопроцессов личности — саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации, самореализации, самопрезентации, самопроектирования и т. д. Без самопознания невозможно развитие человека, наиболее полное раскрытие его индивидуальных возможностей и творческого потенциала, невозможна яркая насыщенная продуктивная жизнь [1].

Идеи самопознания в философии, психологии и педагогике прошли большой исторический путь развития, создавая основу современного человекознания. История развития науки психологии заложила свои концептуальные основы для изучения самопознания личности современными науками. В связи с этим для дальнейшей разработки этой проблемы важно знать историографические основы исследования самопознания личности в психологии.

Для проведения исследования самопознания личности русского человека особенно важным нам представляется изучение системы знаний по этому вопросу, накопленных в рамках развития отечественной психологии как науки и учений и подходов русских философов, психологов и писателей XVIII–XIX веков.

Теоретический анализ показал, что тема самопознания традиционно поднималась такими русскими философами, как И.В. Киреевский и А.С. Хомяков. Подчеркивая особенность исторического пути развития России, они отмечали своеобразие психологии русского человека, склонность его к самопознанию, нравственному совершенствованию. При этом И.В. Киреевский говорил о том, что русский человек всегда ясно видит свои недостатки, и чем он более нравственно развит, тем менее доволен собой и тем большего от себя требует. А А.С. Хомяков первый в русской философии в своей гносеологии не отделяет знание от познаваемого бытия, субъекта от объекта познания.

В основе мистической философии Киреевского лежит представление о «внутренней цельности» человеческого духа, или о «верующем разуме». Только «живое разумение духа», в котором гармонически слиты все внутренние силы человека (мысль, чувства и вера), по мнению И.В. Киреевского, и

может сделать доступной людям тайну их бытия. Чтобы достигнуть этого «высшего духовного зрения», источника истинного «живознания», необходимо «понять мысль чувством» и «мышление возвысить до сочувственного согласия с верой», ибо вера — в конечном счете — и является «живым общим средоточием всех отдельных сил разума» [7].

Исходя из воззрений еще одного русского философа, А.Т. Болотова, именно самопознание является путем к преодолению человеком своих страстей. И именно в реализации взаимосвязанных элементов «вера — знание — самопознание» человек может построить свою жизнь на основе христианских добродетелей, исполнять свои обязанности как гражданина [6]. Самопознание, по Болотову, предстает как нравственное делание, которое человек призван осуществлять в течение всей своей жизни на рациональных основаниях. При этом особенностью самопознания является то, что оно становится личным делом каждого человека, его мирской обязанностью, направляемой верой и безусловным почитанием Бога и совершаемой на рациональных основаниях.

В рамках изучаемых основ исследования самопознания личности в истории отечественной психологии нам представляются интересными взгляды на самопознание еще одного русского философа, Л.С. Карсавина, по мнению которого гносеология строится как процесс самопознания личности. Философ пишет, что «Я» сознает себя личностью только в соотношении с инобытием, т. е. с другими вещами и личностями. Безусловностью или обусловленностью существования является его мыслимость, здесь личность «сама в себе» разъединяется на «я» как «источное познающее средоточение» и на другое как низведенное из «я» как им познаваемое. Такую способность Карсавин называет «теоретическим актом самопознания». Но этим самопознание не ограничивается, данным философом вводится понятие «активного» самопознания, которое включает ощущения и переживания во время акта самопознания, которые в свою очередь не входят в результат. Теоретическое познание превосходит активное действенное практическое с позиции именно самопознания, но активное самопознание «богаче» в плане конкретного единства, включающего кроме знания еще единство с собой прошлым. Таким образом, степень познаваемости бытия определяется степенью единства с ним. Теоретическое познание не открывает всей полноты бытия, поэтому Карсавин дополняет гегелевское абстрагирование от единства с бытием в «бытии-для-себя» феноменологическим наблюдением состояний сознания. Познающее себя «я» проходит в динамике самопознания триаду первоначального неопределенного единства с собой, саморазъединения и самовоссоединения. Особенностью динамики, по Карсавину, является третий момент — «возврат», самонаблюдение личностью себя. А возмож-

ность цельного познания обуславливается принятием бытия как всеединого [5].

Другие русские философы — Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, С.Л. Франкл, Г.П. Федотов — прямо или косвенно обращались к комплексу проблем, связанных с национальным и индивидуальным самосознанием. Провозгласив приоритет личности, они высоко подняли самоценность индивидуальности каждого человека, его самопознание, самовоспитание и саморазвитие, рост духовного потенциала и нравственную культуру каждой личности как неперемное условие социального и нравственного оздоровления личности.

Одна из самых известных отечественных концепций самопознания принадлежит крупнейшему представителю русской религиозной философии Н.А. Бердяеву. В своем труде «Самопознание» известный философ утверждает, что в «я» тождественен акт и процесс познания. Он говорит, что процесс возведения себя в предмет самопознания вызывает ряд трудностей, которые в большей степени являются преувеличенными, в силу значительной заинтересованности и личной самоценности человека. Бердяев критиковал античное самопознание за познание обобщенного человека, а не истинное самопознание личностью самой себя. А также Ницше, Кирхегарда и школу психоанализа (в частности З. Фрейда) за чрезмерное злоупотребление идеей неискренности человека в суждениях о себе, так как сама по себе неискренность в этом ракурсе представляется не столь всеобъемлющей [2].

В своих работах Н.А. Бердяев призывает к истине, субъективизации и индивидуализации в процессе познания себя для обеспечения его истинно философского, экзистенциального характера. В целом идея самопознания Бердяева определяет главенствующую роль личности и индивидуальности в процессе самопознания личности. По мнению Н.А. Бердяева, познание себя как свободного существа есть возможность осознания человеком принадлежащего ему права на авторство самого себя, своей жизни [4].

Другой русский философ, Б.П. Вышеславцев, понимает познание человеком самого себя как «освобождение от бессознательности и приход к самому себе, основу и начало творческой жизни самоопределения и самоопределения» [10]. Исследуя историческое развитие философских взглядов на самопознание, Б.П. Вышеславцев приходит к выводу, что наиболее актуально стремление к самопознанию во время грозящих человеку и народу опасностей, «когда культуре грозит упадок». В таких условиях призыв к познанию самого себя подразумевает преодоление состояния заблуждения и ослепленности.

Один из наиболее интересных и значительных ученых того времени, И.М. Сеченов, размышлял о самопознании с точки зрения своей теории и

считал, что в основе всех актов познания человеком себя лежит рефлекторная деятельность мозга. По Сеченову, синтез ощущений, аккумулированных во внутренних органах чувств и органах чувств, находящихся на поверхности тела, является, с этих позиций, исходным моментом в формировании представлений человека о себе, своем теле [3].

Однако популярность взглядов Сеченова не отменяла попыток ученых построить новую позитивную психологию, оставаясь в русле гуманитарных наук, прежде всего философии. Наиболее значительный вклад в развитие такой психологии сделал в то время К.Д. Кавелин. В концепции Кавелина на первый план выдвигается, прежде всего, идея самоценности личности, ее свободы и независимости от давления общества. Он считал, что сознание связано с возможностью самопознания, оно требует памяти и способности раздваиваться внутри себя, оставаясь цельным душой. В этой способности души раздваиваться, обращаясь к самой себе, Кавелин видел одно из главных ее свойств, объясняющих и способность к самонаблюдению, и возможность волевого поведения.

Одной из самых интересных фигур в гуманитарной науке конца XIX века является А.А. Потебня, труды которого имели огромное значение для развития отечественной психологии. Он писал, что основной вопрос самопознания «Что я такое?» для современного человека сводится к вопросу историческому «Как я, один из многих, стал таким?». Потебня считал, что с психологической точки зрения слово имеет две функции, одна из которых в том, что речь, как и искусство, является формой самопознания, так как позволяет сначала самому творцу, а затем и слушателям осознать свои мысли и чувства [2]. Потебня практически использовал понятие эгоцентрической речи (не употребляя этого термина), так как писал, что не только других, но и самого себя ребенок или малообразованный человек не может понимать без того, чтобы не проговаривать пришедшие им в голову мысли вслух. Так что слово помогает понять не только другого, но и себя самого.

Одной из центральных фигур в российской науке XIX века по праву можно считать В.С. Соловьева, не только по значительности того, что им сделано, но и по тому огромному влиянию, которое он оказал на виднейших ученых своего времени.

В своей концепции Соловьев утверждал, что человек наделен самосознанием, он является высшим звеном эволюции природы и поэтому может осознать направление и цель развития. Имея высшую цель, человек стремится к совершенству, которое он видит в восстановлении и воссоединении Добра, Истины и Красоты. Соловьев считал, что прогресс человеческого духа совершается главным образом по одному пути — по пути личного нравственного совершенствования. С точки зрения Соловьева, отдельный

человек всегда несовершенен, а потому истинный смысл своего бытия он познает, только познавая законы всемирного процесса развития. «Смысл человека есть он сам, но только не как раб и орудие злой жизни, а как ее победитель и владыка», — писал Соловьев, подчеркивая самоценность человеческой личности и его неограниченные возможности саморазвития [2].

Продолжавший в философии и психологии развивать идеи, заложенные В.С. Соловьевым, профессор Московского университета С.Л. Франк исследовал духовную активность человека, доказав, что психология должна оставаться прежде всего наукой о душе, а не о психических процессах. Доказывая необходимость и возможность исследовать душу, Франк ссылаясь на опыт интуитивизма, говоря о том, что при помощи озарения, интуиции мы можем мгновенно познать состояние своей души, ее глубину и целостность в единстве ее связи с прошлым и будущим. Франк писал, что чистый разум сверхиндивидуален и сверхличен и потому познание не столько происходит на основе соприкосновения с внешним миром, сколько развивается изнутри.

Выдающийся русский психолог Г.И. Челпанов считал, что познание невозможно без наличия в сознании априорных элементов и идей, объединяющих наши чувственные представления в цельное знание, в опыт субъекта, о существовании которых человек узнает из своего внутреннего опыта [2]. Челпановым предложен особый метод познания личности (а позже искусства) — метод «вчувствования». Сущность его в том, чтобы не наблюдать факты со стороны, не объяснять их, а самому их пережить, пропустить их через себя. Расширенный образ «Я», в котором соединяется представление о внутреннем мире с представлением о теле, и является, по мнению Челпанова, личностью.

Таким образом, предметом изучения отечественных психологов и философов XVIII–XIX веков было своеобразие психологии русского человека, его склонность к самопознанию и нравственному совершенствованию. Большинство ученых этого периода прямо или косвенно обращались к комплексу проблем, связанных с национальным и индивидуальным самосознанием. Провозгласив приоритет личности, они высоко подняли самоценность индивидуальности каждого человека, его самопознание, самовоспитание и саморазвитие, рост духовного потенциала каждой личности как неперемное условие социального и нравственного оздоровления личности. Именно благодаря оригинальным психологическим концепциям этого периода, основанным на взглядах В.В. Соловьева, произошло признание первенства индивидуального, личного, а не сверхличного духа и отечественная психология начала развиваться по-настоящему, продолжая развивать идеи самопознания человека.

Таким образом, проведенный нами историографический анализ изучения проблемы самопознания в истории отечественной психологии позволяет утверждать, что интерес к самопознанию как неотъемлемому процессу человеческого существования и развития был свойственен отечественным ученым XVIII–XIX веков. Можно предположить, что это обусловлено тем, что самопознание теснейшим образом связано со смысложизненной проблематикой, выступая необходимой предпосылкой и условием поиска человеком смысла жизни, а также с тем, что «человек, создающий в самом себе новые миры и раздвигающий горизонты духа, — продуктивен в высшем смысле этого слова и имеет шанс на социальное бессмертие» [4].

### Литература

1. *Блинова В.Л., Блинова Ю.Л.* Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. — Казань: ТГГПУ, 2009. — 222 с. — с. 44.
2. *Ждан А.Н.* История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических специальностей вузов / А.Н. Ждан. — М.: Академический Проект, 2008. — 576 с.
3. *Кузьмин Л.В.* Метафизика Я: Самоидентичность, самопознание, духовность / Автореферат дисс... канд. Философ. наук. — Улан-Удэ, 1998. — 128 с.
4. *Мантров А.В.* Проблема самопознания: опыт онтологического анализа / Автореферат дисс... канд. философ. наук. — Оренбург, 2009.
5. *Мелих Ю.Б.* О личности Л.П. Карсавина. К 125-летию юбилею // Вестник МГТУ, том 10, № 3, 2007. С. 409–417.
6. *Пенькова Е.А.* Основные положения этической концепции А.Т. Болотова // Система ценностей современного общества: сб. материалов XXXI Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: Изд-во ЦНРС, 2013. С. 19–24.
7. *Серова О.Е.* Психологические аспекты духовно-нравственного учения о личности и народе И.В. Киреевского (историко-психологическое исследование) / Автореферат диссертации. М., 2007.
8. *Сосканова М.Р.* Самопознание человечества как субъекта истории / Дисс... канд. философ. наук. — Ростов-на-Дону, 2003. — 154 с.
9. *Фельдман И.Л.* Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования. Монография. — Тула: изд-во ТулГУ, 2014. — 191 с.
10. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. — М.: Политиздат, 1974. — 305 с.

*С.Н. Костромина, Н.А. Скутина*

### **Особенности совладающего поведения женщин-предпринимателей**

Предпринимательство является особым видом деятельности, требующим быстроты реагирования в сложных ситуациях. Изучение опыта совладающего поведения людей, погруженных в предпринимательство, может

раскрыть механизмы и способы эффективного поведения в ситуациях, требующих быстрого принятия решений, поиска выхода из сложившихся обстоятельств, в связи с этим возрастает актуальность исследования предпринимательской деятельности [2]. Особый интерес представляет исследование совладающего поведения женщин-предпринимателей, так как в отечественной и зарубежной психологии личностные особенности женщин-предпринимателей, в частности совладающее поведение, являются новой и малоизученной темой.

В научной психологической литературе представлено множество подходов к изучению совладающего поведения, эта тема актуальна и активно исследуется. В нашем исследовании мы придерживаемся понимания совладающего поведения с точки зрения процессуального подхода, предложенного Р. Лазарусом [6], с позиций которого совладающее поведение понимается как динамический процесс столкновения субъекта с внешним миром, характеристики которого определяются особенностями взаимодействия на различных стадиях развития этого процесса [3]. Совладающее поведение понимается не как единичный акт, выраженный в реализации определенной копинг-стратегии, а как многоактная структура поведения, включающая в себя последовательность реакций и действий, направленных на решение различных задач, регуляцию эмоционального состояния, изменение текущей ситуации [5]. Данное видение совладающего поведения представляется более реалистичным относительно индивида, активно вовлеченного в процесс деятельности, а также дает возможности для более детального анализа совладающего поведения.

Нами было проведено исследование, посвященное изучению особенностей совладающего поведения женщин-предпринимателей. В исследовании приняли участие 30 женщин-предпринимателей и 30 женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, в возрасте от 23 до 63 лет из разных регионов России. В группу женщин-предпринимателей были включены женщины, владеющие и управляющие организацией разных размеров, а в группу женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, — женщины, работающие по найму в разных сферах деятельности. В исследовании были использованы авторские методики, разработанные для изучения многоактного процесса совладания (интервью, анализ конкретных ситуаций (кейс-технология)); а также психодиагностические опросники «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н. Эндлер, Д. Паркер), «Пятифакторный опросник личности» (Р. МакКрае и П. Коста) и тест гибкости мышления «Задачи Лачинса». Целью данного исследования являлось выявление и описание особенностей совладающего поведения и личностных особенностей, являющихся предположительно ресурсными для совладания

у женщин-предпринимателей. Предполагалось, что будут обнаружены различия в совладающем поведении у женщин-предпринимателей и женщин, не занимающихся предпринимательской деятельностью.

В ходе исследования удалось получить следующие результаты. Согласно данным, полученным с помощью опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», обнаружены достоверно значимые различия в выраженности показателей «Эмоционально-ориентированный копинг» ( $U = 245$ ,  $p < 0,005$ ). Для женщин-предпринимателей в меньшей степени характерно эмоциональное реагирование в стрессовых ситуациях. Такое различие может быть объяснено тем, что женщины-предприниматели, в силу специфики своей деятельности, чаще, чем женщины, не занимающиеся предпринимательством, сталкиваются с трудными ситуациями, что приводит к снижению остроты эмоционального переживания.

С целью изучения процесса совладания как многоактной структуры было проведено интервью, включавшее в себя анализ конкретных ситуаций. Нами были подобраны и описаны ситуации, традиционно считающиеся трудными жизненными ситуациями. Испытуемым предлагалось послушать описание ситуации и предположить свою реакцию в каждой ситуации наиболее подробно, учитывая не только первичную реакцию, но и все последующие за ней действия до того момента, пока испытуемый не сочтет данную ситуацию разрешенной. Испытуемым было предложено четыре ситуации из разных сфер жизни: экстремальная ситуация, ситуация межличностных отношений, профессиональная ситуация, ситуация равноценного выбора. Были проанализированы описанные испытуемыми реакции и на их основании составлены последовательности актов совладающего поведения, где одним звеном являлся один «акт совладания». Было обнаружено, что в среднем совладающее поведение предпринимателей состоит из пяти элементов, при этом минимальное количество актов в последовательности составляет один акт, а максимальное — одиннадцать. Значимых различий в длине последовательностей актов совладания у женщин-предпринимателей и женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, обнаружено не было. Однако была обнаружена обратная корреляционная связь показателей средней длины последовательности акта совладания с показателем возраста ( $-0,275$ ,  $p > 0,05$ ). Данная корреляционная связь указывает на то, что с женщины с увеличением возраста склонны образовывать более короткие последовательности. Можно предполагать, что на длину последовательности оказывают влияние возрастные особенности.

Предполагалось, что женщины-предприниматели, в отличие от женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, формируют более гибкие и вариативные цепи совладающего поведения. На данном этапе

исследования достоверных различий в гибкости и вариативности обнаружено не было: большинство женщин, принявших участие в исследовании, вне зависимости от сферы деятельности, формируют разнообразные последовательности актов совладающего поведения в зависимости от предлагаемой ситуации.

В результате анализа данных, полученных в ходе интервью, и анализа конкретных ситуаций, были описаны и классифицированы по двум параметрам актов совладания. Во-первых, были выделены реакции трех типов: поведенческие («решаю проблему», «звоню мужу», «покупаю билеты»); когнитивные («думаю о том, кто в квартире», «анализирую ситуацию», «понимаю, что это не конец света»); эмоциональные («плачу», «устрою истерику», «впадаю в ступор»).

В качестве основания второй классификации была применена шкала стратегий совладания, предложенных в методике Р. Лазаруса WCQ: «Планомерное решение проблемы» («исправляю ошибку»), «Обращение за поддержкой к социальному окружению» («попрошу совета близких»), «Позитивная переоценка» («значит, не мой человек, найду себе лучше»), «Противостояние» («устрою скандал»), «Самоконтроль» («возьму паузу, чтобы обдумать»), «Самообвинение» («буду вымаливать прощение»), «Фантазирование» («надеюсь, что он не заметит»), «Дистанцирование» («буду дальше жить»), «Уход» («отправлюсь путешествовать»), куда был добавлен дополнительный класс «Эмоциональное отреагирование» («буду плакать»).

Было обнаружено, что в экстремальной ситуации средняя длина последовательностей у женщин-предпринимателей и женщин не предпринимателей значительно различается ( $p < 0,005$ ): у предпринимателей она составляет 7,52, а женщин, не вовлеченных в предпринимательство, — 5,79. Также было выявлено, что в экстремальной ситуации женщины-предприниматели демонстрируют большее количество когнитивных реакций ( $p < 0,001$ ), а женщины, не занимающиеся предпринимательством, большее количество эмоциональных реакций ( $p < 0,01$ ). Данные различия могут быть объяснены тем, что экстремальная ситуация является наиболее показательной и позволяет выявить различия в совладании с трудностями, которые в более обыденных ситуациях могут не проявляться. Было выявлено, что наиболее выраженной стратегией совладания как для женщин-предпринимателей, так и для женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, является «Планомерное решение проблемы», что составляет 50% от всех применяемых стратегий совладания для женщин-предпринимателей и 52% для женщин, не занятых предпринимательством. Следующим по частоте использованием и для тех, и для других является «Эмоциональное реагирование». Наименее характерной стратегией совладания для женщин-предпринима-

телей является «Фантазирование», а для женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, — «Самоконтроль». Таким образом, можно говорить о том, что женщины-предприниматели не склонны ожидать, что проблема решится по счастливой случайности или от воздействия внешних сил. Достоверно различаются показатели таких стратегий совладающего поведения, как «Позитивная переоценка» ( $p < 0,005$ ) и «Самоконтроль» ( $p < 0,05$ ). Для женщин-предпринимателей в большей степени характерно искать положительные стороны в проблеме и извлекать позитивный опыт, а также контролировать свои эмоции.

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы.

1. Совладающее поведение — многоактная структура. Женщины, вне зависимости от вида деятельности, совершают действия для решения проблемы. В среднем женщины демонстрируют последовательность из пяти актов совладания. Длина последовательности совладания связана с возрастом.
2. Не обнаружено значимых различий в гибкости совладающего поведения женщин-предпринимателей и женщин, не занимающихся предпринимательством. И те, и другие демонстрируют гибкость в совладающем поведении.
3. Обнаружены значимые различия в выраженности показателя «Эмоционально-ориентированный копинг». Женщины-предприниматели демонстрируют менее высокий уровень выраженности эмоциональной реакции.
4. Наиболее явные различия в совладающем поведении были обнаружены при анализе «Экстремальной ситуации». В экстремальной ситуации предприниматели проявляют больше когнитивных реакций, а не предприниматели — эмоциональных. Данные различия могут указывать на умение женщин-предпринимателей конструктивно мыслить в трудных ситуациях вопреки эмоциям.
5. Наиболее выраженной стратегией совладания для женщин является «Планомерное решение проблемы». Вероятно, женщины, независимо от рода занятий, склоны анализировать проблему, строить план ее решения и совершать наиболее конструктивные действия для выхода из ситуации. Второе место по частотности занимает стратегия совладания «Эмоциональное реагирование».

Подводя итоги, важно отметить, что женщины-предприниматели способны планировать и реализовывать множественные когнитивные, эмоциональные или же поведенческие действия для преодоления трудной ситуации. В зависимости от ситуации женщины-предприниматели могут гибко

строить цепочки совладания из разнообразных стратегий, составляя индивидуальные стратегии поведения. Целесообразно дальнейшее исследование особенностей построения последовательностей совладающего поведения у женщин-предпринимателей, так как для понимания совладающего поведения как многоактной структуры важны не только «акты», но и то, по каким принципам они составляют последовательности. Изучение личностных особенностей и особенностей мышления женщин-предпринимателей может пролить свет на особенности формирования последовательностей совладания.

В данном исследовании реализован нетрадиционный подход к изучению совладающего поведения как многоактной структуры, что представляет немалую ценность для более детального его понимания. Для дальнейшего изучения совладающего поведения имеет смысл исследование совладающего поведения мужчин-предпринимателей и мужчин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, что позволит определить, являются ли данные характеристики совладающего поведения гендерными особенностями женщин.

Полученные результаты создают благоприятную почву для дальнейшего изучения совладающего поведения женщин-предпринимателей, а также совладающего поведения как многоактной структуры.

### Литература

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. — СПб.: Речь, 2004. — 165 с.
2. Бергис Т.А. Социально-психологические факторы преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями (сравнительный анализ) // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2-2. С. 356–361.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
4. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: Подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (02.02.2011).
5. Салихова Н.Р. Совладающее поведение как последовательность копинг-стратегий // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. — Т. 1. — 407 с.
6. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York. Springer, 1984.

*В.С. Красник, А.О. Рязкин*

### **Взаимосвязь субъективного возраста с ценностными ориентациями личности**

Изучение ценностных ориентаций личности представляется важным для современной науки, так как ценностные ориентации составляют все стремления человека, все его убеждения, все то, что определяет его как личность с уникальным взглядом на окружающий мир и на самого себя. С.Л. Рубинштейн определяет ценностные ориентации как идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней, а также как способ дифференциации объектов по их значимости [1]. Другими словами, автор говорит о необходимости ценностных ориентаций для нормального взаимодействия человека с окружающим миром. О высокой значимости ценностных ориентаций говорит и М.С. Раитина, называя их важнейшей характеристикой личности, поскольку они определяют ее отношения и особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют поведение человека. «Осознавая собственные ценностные ориентации, человек ищет свое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизнедеятельности», — пишет М.С. Раитина [2]. Ю.В. Антюхова называет развитые ценностные ориентации признаком зрелости личности, показателем меры ее социальности, верности определенным принципам и идеалам, способности к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей [3].

В основу нашего изучения взаимосвязи ценностных ориентаций с субъективным возрастом был положен «субъектно-личностный» подход, разработанный Е.А. Сергиенко [4]. Психический мир человека рассматривается через систему субъект — личность, где субъективная составляющая проявляется в наличии социальной активности, контроле собственного поведения, способности ставить перед собой цель и нести за нее ответственность. Что касается категории «личность», то она является стержневой структурой субъекта, задающей общее направление самоорганизации и саморазвития. В результате носителем содержания внутреннего мира человека, представленного в виде ценностей, будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах, основанных на ценностных ориентациях — субъект [5; 6].

Рассмотрение психического мира человека в системе «субъект — личность» и ценностных ориентаций как части данного мира ставит вопрос о взаимосвязи данного проявления личностного аспекта с субъективной составляющей. Одним из проявлений такой составляющей является субъективный возраст.

Понятие «субъективный возраст» еще мало изучено в отечественной психологии и в основном понимается как самоощущение человеком своего возраста. Субъективный возраст в основном проявляется как переживание, ощущение (Гаргрцян Л.А.), также определяется как «внутренний возраст», «внутреннее переживание возраста», «возраст души». Немаловажно также, что, по словам автора, «это переживание сопровождается непринятием хронологического возраста или отсутствием переживания хронологического возраста как своего реального возраста. Можно сказать, что субъективный возраст в большинстве случаев воспринимается как более реальный, чем объективный хронологический возраст» [7]. Основными детерминантами субъективного возраста автор выделяет: мировоззрение, состояние здоровья, деятельность и мотивацию [7].

О.В. Курышева говорит о субъективном возрасте как о том, что показывает, на какой возраст человек себя ощущает независимо от хронологического, т. е. субъективный возраст отражает индивидуальное значение возраста [8].

Наиболее полно понятие субъективного возраста рассмотрено в работах Е.А. Сергиенко. Автор определяет субъективный возраст как самовосприятие собственного возраста. В конструкте субъективного возраста пересекаются субъективные ценностно-смысловые координаты личностного времени с возможностями самореализации, активности, направляемой и регулируемой этими представлениями. Субъективный возраст человека фактически описывает динамику возрастной идентичности. Он становится тем стержневым представлением, относительно которого человек воспринимает себя на жизненном пути, испытывая удовлетворенность или неудовлетворенность собственной жизнью [9].

Также автор задается вопросом, насколько субъективный возраст человека может соперничать с хронологическим возрастом как предиктор различных аспектов поведения [10]. Данный подход был положен в основу нашего исследования.

Нами была выдвинута гипотеза о взаимосвязи субъективного возраста и некоторых элементов структуры ценностных ориентаций. Для проверки данной гипотезы было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 55 человек, студенты Челябинского государственного университета, в возрасте от 17 до 20 лет. Методы, применяемые в исследовании: опросный метод и методы математической статистики (непараметрический критерий U Манна — Уитни). Что касается методик, при проведении исследования использовались: опросник В. Барака Age-of-me и «Ценностный опросник Ш. Шварца».

Целью нашего исследования было изучить взаимосвязь субъективного возраста с ценностными ориентациями личности. Исследование проводи-

лось в несколько этапов. На первом этапе были определены задачи и цели исследования, подобраны методики, сформирована выборка. На втором этапе нам необходимо было выяснить, к какому субъективному возрасту относит себя каждый испытуемый, для этого нами была проведена методика опросника В. Барака Age-of-me, определяющая средний субъективный возраст на основе биологического, эмоционального, социального и интеллектуального субъективного возрастов. Возраст испытуемых от 17 до 20 лет. Согласно используемой нами классификации И.Ю. Кулагинной, данный возраст соответствует периоду возрастного развития «Юность» [11].

По результатам проведенной методики испытуемые разделились на три группы: первая группа оценивает субъективный возраст ниже, чем хронологический, вторая — адекватно хронологическому, испытуемые третьей группы оценивают свой субъективный возраст выше, чем хронологический. Результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты методики опросника В. Барака Age-of-me**

1	Ниже хронологического (15–17 лет)	27% (15 чел.)	«Подростковый период», 11–15 лет, и «Ранняя юность», 16–17 лет, определяются большой важностью профессионального, личного и морального самоопределения. Интимно-личностное общение со сверстниками
2	Адекватно хронологическому (18–22)	38% (21 чел.)	«Юность», 17–20–23 лет. Начинается реализация поставленных целей — работа по выбранной специальности, учеба в вузе, иногда создание семьи. Выпускники школы, собирающиеся поступать в вузы, ценят свой социальный статус. В конце периода происходит окончательное самоопределение
3	Выше хронологического (23–30)	35% (19 чел.)	«Молодость», 20–23–30 лет. Полная самостоятельность. Один из главных мотивов — поиск любви и создание семьи. Также важно овладение выбранной профессиональной деятельностью. Ближе к концу периода человек решает экзистенциальные проблемы, уясняет смысл своей жизни, подводит ее первые итоги

Разделив выборку на три группы, мы перешли к следующему этапу, где нам было необходимо изучить ценностные ориентации каждой из групп. Для этой цели нами была использована методика «Ценностный опросник Ш. Шварца». Данная методика состоит из двух частей и позволяет изучить

ценности личности на уровне убеждений, а также на уровне поведения. В первом случае изучается структура ценностей, оказывающая наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющаяся в реальном социальном поведении. Вторая часть методики связана с изучением ценностей на уровне поведения.

После проведения данной методики для выявления статистически значимых различий были использованы методы математической статистики. Сравнение групп происходило попарно, с помощью непараметрического критерия U Манна — Уитни. В результате на уровне убеждений (структура ценностей, оказывающая наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющаяся в реальном социальном поведении) [12] статистически значимых различий выявлено не было. Данное обстоятельство вполне закономерно, так как, хоть у испытуемых и существуют различия в самоощущении своего возрастного периода, различия между самими периодами не настолько существенны, чтобы говорить о различии в идеалах, убеждениях и ценностных ориентациях. Однако при сравнении групп на уровне поведения (индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности) [12] нами были выявлены значимые различия. В частности, в группе людей, оценивающих свой возраст адекватно и по самоощущению находящихся на стадии «Юность», большее значение имеет ценность «самостоятельность», чем у группы, ощущающей себя в подростковом и раннем юношеском периодах ( $p = 0,017$ ). Это связано с тем, что именно при переходе в период юности человек становится на путь зрелой личности, происходит самостоятельный выбор жизненного пути, появляется ответственность, которой не было раньше. «Юность — первый период взрослой, самостоятельной жизни. Ответственность за свою судьбу, за всю последующую жизнь определяет специфику этого возрастного этапа» [11], — пишет И.Ю. Кулагина. Схожие результаты ( $p = 0,046$ ) были выявлены и при сравнении групп № 1 и 3. Группа испытуемых с завышенной оценкой субъективного возраста также в качестве более значимых ценностных ориентаций выделяет самостоятельность, в отличие от группы с заниженной оценкой. Таким образом, можно говорить о том, что испытуемые, оценивающие свой субъективный возраст на уровне подросткового и ранней юности, гораздо меньше ценят свою самостоятельность. Это связано с тем, что хоть в подростковом возрасте и ранней юности у людей и возникает чувство эмансипации от значимых взрослых, человек все еще не способен нормально существовать без должного контроля со стороны взрослых [11].

Данные различия также можно объяснить с точки зрения морального развития личности [Л. Колберг]. Граница между возрастными периодами «Ранняя юность» и «Юность», согласно теории Ю.В. Кулагиной, соответ-

ствует в теории Л. Колберга переходу от конвенционального уровня, т. е. конвенции социального типа, ориентации на социальный закон, который гласит, что правила должны выполняться неукоснительно, за исключением тех неординарных случаев, когда они вступают в противоречие с другими социальными правилами и нормами, к постконвенциональному уровню, то есть признанию права личности следовать избранным этическим принципам, законам и соглашениям, основанным на универсальных моральных нормах, и права преступить закон и действовать в соответствии со своими убеждениями в том случае, если закон противоречит принципам права на жизнь, свободу выбора, честь и достоинство [13]. В теории Л. Колберга постконвенциональный уровень характеризуется как мораль самостоятельно принятых моральных принципов. Активный рост данного уровня начинается к 16 годам [14]. Другими словами, на уровне постконвенциональной морали человек самостоятельно способен понимать и принимать этические принципы и взаимодействовать с обществом на основе равноправия, а не слепо следовать социальным законам, не применяя к ним критического подхода, как это происходит на конвенциональном уровне морали. Это и объясняет тот факт, что у испытуемых, находящихся на уровне постконвенциональной морали, показатели самостоятельности выше, чем у группы с конвенциональным уровнем.

Также важно отметить, что субъективный возраст имеет взаимосвязь именно с тем уровнем ценностей, которые проявляются в социальном поведении личности, а не представлены в форме убеждений. Данный результат логичен, так как субъектная составляющая отвечает за конкретную реализацию направленности личности, выраженную в человеческом поведении [15].

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о наличии взаимосвязи между некоторыми элементами структуры ценностных ориентаций нашла свое подтверждение. Данная взаимосвязь представлена в поведении и не затрагивает общую направленность личности.

### Литература

1. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 2006. — С. 259.
2. Раитина М.С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности // Научный электронный архив [Электронный ресурс]. URL: <http://econf.rae.ru/article/5159> (дата обращения: 10.02.2017).
3. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание // Педагогика. — 1999. № 4. — С. 128.
4. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы. Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
5. Красник В.С., Рязжкин А.О. Проблема нравственной активности с позиций субъектно-личностного подхода // Гуманитарные научные исследования. — 2016. № 8

- [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/08/16326> (дата обращения: 11.02.2017).
6. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. — 2012. Т. 5, № 24. — С. 1.
  7. Гаргриян Л.А. Феноменологическое исследование субъективного возраста личности в период зрелости // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. — № 33-1. — С. 34–38.
  8. Курьшева О.В. Взаимосвязь субъективного возраста и самооношения пожилых людей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2013. № 2. — С. 392–397.
  9. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст в контексте системно-субъектного подхода // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. — 2011. № 5. — С. 89–101.
  10. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. — 2013. Т. 6, № 30. — С. 10.
  11. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с.
  12. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. — СПб.: Речь, 2004. — 70 с.
  13. Молчанов С.В. Мораль Справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию / С.В. Молчанов // Вестник Моск. унив-та. Серия 14: Психология. — 2011. № 2. — С. 59–72.
  14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Л.И. Божович. — М: Просвещение, 1968. — 464 с.
  15. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы. Психологический журнал. — 2011. Т. 32. № 1. — С. 120–132.

А.Б. Кутузова, Н.Н. Мехтианова

### **Детерминанты решения сложных жизненных проблем**

Решение комплексных проблем (complex problem solving) — одно из современных и активно развивающихся направлений исследований в психологии. Комплексные проблемы отличаются отсутствием регламентированного плана решения, структура этих проблем размыта, они непостоянны во времени и непрозрачны в отношении будущих последствий; для их решения зачастую необходимы знания нескольких предметных областей и учет действий других людей [4]. Современные исследователи в области решения комплексных проблем называют умение решать такие проблемы навыком XXI века. В настоящее время человек постоянно сталкивается с проблемами такого типа: примером тому могут служить как освоение отдельным человеком сложной компьютерной программы, понимание принципа работы сложного механизма, так и то, как большой коллектив специалистов создает

и реализует новый проект. Навыки решения комплексных проблем являются необходимыми для успешного взаимодействия с динамично изменяющейся средой, включающей в себя множество взаимосвязанных и частично неизвестных субъекту элементов, их динамику и временные ограничения, а также действия других людей, которые должны быть учтены.

Возрастающая актуальность решения комплексных проблем в современном мире требует соответствующих методов исследования, что, в свою очередь, зависит от адекватного конструирования задач, их экологичности для испытуемого и разработки алгоритмов последующей оценки их решения [6]. Традиционно для исследования решения комплексных проблем используется метод компьютерного моделирования сложной системы реального мира, «микромир». Одним из основоположников данного метода является Дитрих Дернер. Однако сложные жизненные проблемы имеют свою специфику. Так, принятие решения о переезде семьи в другой город и планирование переезда — не идентичны управлению виртуальной фабрикой по производству рубашек (один из сценариев-микромиров Tailorshop). Таким образом, существуют методологические трудности при исследовании решения комплексных проблем. В настоящее время выполнено достаточно большое количество исследований в этой области с применением компьютерных микромиров. К классу комплексных проблем могут быть отнесены и сложные жизненные проблемы, с которыми человеку также приходится сталкиваться в течение своей жизни, так как они обладают признаками комплексных проблем (отсутствие регламентированного плана решения, размытость структуры, динамичность, неопределенность и непрозрачность). Однако исследования по решению сложных жизненных проблем в настоящее время немногочисленны; а детерминанты и особенности их решения остаются практически неизученными. Мы предположили, что одной из таких детерминант может выступать рефлексивность личности. Дж. Мичем отмечает, что критическая рефлексия приводит к постоянной постановке вопросов и поиску ответов, а также к накоплению новых знаний. Рефлексивность может выступать свойством, которое, с одной стороны, способствует накоплению знания, а с другой — пониманию того, какой информации недостаточно для решения конкретной проблемы [7]. Кроме этого, мы предполагаем, что высокий уровень рефлексивности способствует избеганию субъективных суждений и оценок, обеспечивая разносторонний взгляд на проблему.

Среди существующих подходов наиболее разработанным, позволяющим выявить особенности решения сложных жизненных проблем, представляется Берлинская парадигма мудрости П. Балтеса. Мудрость в данной парадигме П. Балтес и Дж. Смит определяют как «экспертное знание», развитую способность иметь дело с «фундаментальной прагматикой жизни»

[5]. Основной методический подход к эмпирическому исследованию мудрости, который был сформулирован в рамках Берлинской парадигмы, основан на анализе мышления вслух при решении задач особого рода. Испытуемому предлагается описание сложной жизненной проблемы, которая не имеет простого однозначного решения и не поддается решению путем расчета. Испытуемому необходимо решить эту проблему, проговаривая свои размышления вслух. Для оценки уровня успешности решения применяется экспертная оценка протоколов. Успешное решение сложной жизненной проблемы, согласно методу П. Балтеса, содержит в себе:

1. Обширные фактические знания о жизни, которые включают в себя знания, общие для всех людей в пределах данного сообщества, о природе человека и условиях его жизни. Кроме этого, к фактическим знаниям относятся специфические знания о конкретных жизненных событиях, о событиях, привязанных к определенному возрасту, запланированных и незапланированных (школьное образование, начало карьеры, создание семьи, рождение ребенка), а также знания о функционировании различных институтов.
2. Обширные процедурные знания о том, как решать проблемы, — включают в себя различные стратегии и эвристики, касающиеся управления и осмысления жизни в вопросах прошлого, настоящего и будущего.
3. Высокую степень контекстуализации — учет того, насколько в ответе испытуемого человек рассматривается во взаимосвязи с временными контекстами (прошлое, настоящее, будущее) и тематическими контекстами (семья, друзья, работа и т. д.)
4. Понимание и учет индивидуальных, социальных и культурных различий в ценностях и приоритетах; понимание относительности точек зрения, отделение своей точки зрения на проблему, дистанцирование.
5. Знание и учет относительной неопределенности жизни и управление ею — учет того, что решения и планы человека никогда не будут свободны от неопределенности; что доступа ко всей необходимой для решения информации может не быть и будущее не может быть полностью проконтролировано. Учет необходимости принятия решения даже при неполных знаниях и неопределенности [8].

В некотором смысле можно сказать, что, согласно этой парадигме, измерить успешность решения сложной жизненной проблемы означает оценить уровень мудрости человека. Эмпирические исследования феномена мудрости в настоящее время немногочисленны. В одном из наших исследований было выявлено, что, вопреки распространенному мнению, пожилой возраст

не гарантирует высокие показатели мудрости, а старость не обязательно приводит к ее снижению. Мудрость может являться одним из факторов адаптации — успешного существования личности, наличия удовлетворенности жизнью, ощущения психологического комфорта и равновесия [2]. Кроме этого, были сделаны выводы о том, что сочетание высокого уровня мудрости и высокой степени адаптации приводят к более эффективному решению сложной жизненной проблемы при размышлении вслух [1].

В другом исследовании установлено, что мудрость способствует успешности в возрасте 20–30 лет; кроме того, мудрость связана с решением внутренних проблемных ситуаций и обуславливает их субъективные оценки, которые связаны с общей компетентностью при работе с ними. Показано, что характеристиками мудрого человека выступают ответственность за необходимость разрешения проблемной ситуации и умение видеть и прогнозировать саму проблемную ситуацию [3].

Целью данного исследования является определение детерминант решения сложных жизненных проблем.

Гипотеза исследования состоит в том, что существуют различия в особенностях решения сложных жизненных проблем в зависимости от рефлексивности личности.

Методы: теоретическое изучение проблемы, метод оценки особенностей решения сложных жизненных проблем П. Балтеса, метод мышления вслух, экспертная оценка протоколов, опросник на определение уровня рефлексивности А.В. Карпова и методы статистической обработки данных — пакеты STATISTICA 10, IBM SPSS Statistics 22.

Выборка составила 45 человек (средний возраст = 22,9 года).

Описание эксперимента. Испытуемому предлагается 8 текстовых заданий, в которых описывается сложная жизненная проблема вымышленного персонажа. Испытуемому необходимо предложить лучшее, на его взгляд, решение проблемы и указать, какой информации ему не хватает для решения. Обращается внимание на то, что испытуемый может говорить все, что думает по поводу данной проблемы; его рассуждения не ограничиваются ни содержательными, ни временными рамками. Рассуждения испытуемого записываются с помощью диктофона, расшифровываются, после чего оцениваются с помощью экспертной оценки. В данном исследовании в качестве экспертов приняли участие пять человек с высшим психологическим образованием. Каждый эксперт оценивал решение каждой предлагаемой проблемы в соответствии с одним из пяти критериев, указанных выше; средние оценки по каждому критерию в сумме составляли общий показатель успешности решения.

Пример сложной жизненной проблемы:

«Елизавете 33 года. Она успешно работает на своей должности вот уже восемь лет. Ей недавно предложили серьезное повышение. По сравнению с прошлой должностью ее новые обязанности потребуют больших временных затрат. Также, пока это позволяет возраст, она с мужем хочет завести детей. Елизавета рассматривает следующие варианты: она может принять предлагаемое повышение или же она может отказаться от него и создать семью. Что должна сделать Елизавета и что ей нужно учесть при рассмотрении своих планов? Какая дополнительная информация необходима в этом случае?»

Общее время решения всех задач составило около 60 минут.

В ходе исследования гипотеза была подтверждена. Нами были получены значимые различия по U-критерию Манна — Уитни между группами испытуемых с высоким и низким уровнем рефлексивности. Различия выявлены по следующим параметрам: фактические знания ( $U = 55,5$ ;  $Z = -2,35$ ;  $p = 0,019$ ), процедурные знания ( $U = 55,5$ ;  $Z = -2,35$ ;  $p = 0,019$ ), ценностный релятивизм ( $U = 53,5$ ;  $Z = -2,43$ ;  $p = 0,015$ ) и общий показатель успешности решения проблемы ( $U = 60,0$ ;  $Z = -2,15$ ;  $p = 0,03$ ). Все показатели выше у группы с высоким уровнем рефлексивности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что испытуемые с высоким уровнем рефлексивности в целом лучше справляются с решением сложных жизненных проблем, в частности в аспектах фактического знания, процедурного, и аспекте ценностного релятивизма и относительности. Возможно, более высокий уровень рефлексивности позволяет глубже анализировать проблему, учитывать больше ее аспектов — как фактических, так и процедурных знаний. Кроме этого, более высокий уровень рефлексивности позволяет в большей степени учитывать различия в ценностях людей, а также принимать во внимание особенности личности другого человека, важные для решения проблемы. Как и предполагалось, группа с высоким уровнем рефлексивности имеет более высокие оценки по этому показателю. Аспект ценностного релятивизма и относительности подразумевает способность человека дистанцироваться, отделить свое личное мнение от мнения другого человека — в данном случае от главного героя ситуации, давая тем самым более дифференцированную оценку проблемы.

Кроме этого, в ходе проведенного исследования был сделан вывод относительно пригодности метода П. Балтеса для оценки успешности решения сложных жизненных проблем. Использование метода ограничивается требованиями оперативности (процедура громоздка и временнзатратна), универсальности (с испытуемыми, не склонными к вербализации, проведение процедуры затруднено, а результат может быть искажен), а также доступности (процедура обработки данных предполагает привлечение специалистов высокого уровня).

### Литература

1. Мехтиханова Н.Н. Роль мудрости в решении сложных жизненных проблем / Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / отв. ред. М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 383 с. С. 175–182.
2. Мехтиханова Н.Н., Смутьсон М.Л. Мудрость — свойство пожилых и адаптированных? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». — 2013. Т. 19. № 3. — С. 36–40.
3. Мехтиханова Н.Н., Смутьсон М.Л. О взаимосвязи мудрости и успешности // Ярославский педагогический вестник. — 2015. Т. 2. № 1. — С. 132–136.
4. Поддьяков А.Н. Решение комплексных задач // Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. — С. 225–233.
5. Baltes P.B., Smith J. Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis // *Wisdom: Its nature, origins, and development*. — 1990. Т. 1. — P. 87–120.
6. Greiff S., Fischer A., Stadler M., & Wüstenberg S. Assessing complex problem-solving skills with multiple complex systems // *Thinking & Reasoning*. — 2015. Т. 21. № 3. — P. 356–382.
7. Meacham J.A. *Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know // On the development of developmental psychology*. — Karger Publishers, 1983. — P. 111–134.
8. Staudinger U.M., Smith J., Baltes P.B. *Manual for the assessment of wisdom-related knowledge*. — Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994. — 92 p.

И.А. Мироненко, Е.А. Проскурякова

### Личностные особенности как предикторы восприятия городского пространства

Удовлетворенность местом проживания и своим жизненным пространством в целом одна из основных составляющих человеческого самоощущения. Субъективное ощущение удовлетворенности жизнью прямо влияет на мотивацию, настроение человека и его жизнедеятельность в целом.

Тема отношения к жизненному пространству является актуальной на данный момент, поскольку позволяет приблизиться к пониманию человека. Рассмотрение человека как субъекта и автора этого мира, создателя своего жизненного пространства дает возможность проанализировать взаимоотношения личности и среды с различных сторон.

Жизненное пространство личности — все, что нас окружает. Это «человек и психологическая среда, как она существует для него» [2], по определению К. Левина — одного из ключевых исследователей жизненного пространства, а также автора теории поля, показывающей взаимоотношения человека с окружающей его средой и акцентирующей внимание именно на моменте взаимодействия, важности изучения человека в ситуации, а не отдельно от нее.

В настоящее время человек перестал считаться набором личностных свойств и совокупностью измеряемых параметров. Самыми актуальными исследованиями на данный момент представляются работы, рассматривающие реакцию человека на современные вызовы его жизненной ситуации, качественно отличающейся от ситуации прошлых столетий [3]. И, конечно, возникает необходимость изучить человека в его новой жизненной ситуации, рассмотреть его реакции на необходимость осуществлять экзистенциальный выбор.

Объектом нашего исследования выступает отношение личности к своему жизненному пространству, предмет исследования — личностные свойства. В конечном итоге мы хотим подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что на отношение к жизненному пространству личности напрямую влияет выраженность определенных личностных свойств. Чтобы перейти к более конкретному описанию последних, стоит кратко охарактеризовать теоретическую модель жизненного пространства, которой мы придерживаемся.

Н.А. Кондратова под руководством Д.А. Леонтьева разработала концепцию психологического образа жизненного пространства личности, в которую было включено два уровня: территориально-пространственный и уровень идеальных объектов. Данная схема была создана после анализа эссе на тему жизненного пространства лицеистами (12–14 лет) и студентами (18–20 лет).

Мы взяли на себя смелость повторить эксперимент Наталии Александровны для подтверждения теоретической модели на людях более старшего возраста. В целом большинство гипотез Н.А. Кондратовой подтвердилось и со многими положениями мы согласны. Но некоторые пункты подверглись трансформации.

В нашем представлении модель образа жизненного пространства личности человека малой и средней взрослости выглядит следующим образом: его структурными элементами предстают территориально-пространственный уровень (остался без изменений), смысловой уровень (предыдущее название — уровень идеальных объектов) и личностный уровень. Существование и важность территориально-пространственного уровня в рамках

разговора о пространстве сложно отрицать — представляется очевидным факт, что они связаны напрямую. Смысловой уровень был переименован из уровня идеальных объектов, поскольку подчеркивает важность принадлежности смысла месту, важность персонализированности смысла. И, наконец, был добавлен личностный уровень, поскольку люди и общение с ними занимают достаточно большую часть жизненного пространства личности, но отнести их как к первому, так и ко второму уровню проблематично — они представляются обособленным и специфическим конструктом.

Идея привнесения личностного конструкта заложена уже в работе Кондратовой. При анализе исходных данных выявлено пять опорных пунктов, характеризующих элементы жизненного пространства: «1) люди; 2) конкретные материальные объекты (предметы, “места”, явления природы); 3) дела, занятия, связанные с этими материальными объектами, общение с людьми; 4) элементы внутреннего мира, характеристики собственной личности и жизненной ситуации субъекта; 5) идеальные объекты (уникальные смысловые комплексы)» [1]. Именно они впоследствии объединяются в вышеозвученные две категории. Проведя собственное исследование и обратив внимание на пять исходных пунктов, мы решили в конечном итоге выделить именно три основания: территориальное, смысловое и личностное.

Возвращаясь к описанию гипотез, можно описать дополнительные исследовательские предположения, опираясь на представленную модель образа жизненного пространства личности. Итак, отношение к жизненному пространству детерминировано определенными личностными свойствами, а именно: территориально-пространственный уровень обусловлен степенью проявления суверенности психологического пространства, смысловой уровень зависит от качества смысложизненных ориентаций, а личностный уровень строится на степени выраженности психологического благополучия личности. Данную гипотезу мы планируем подтвердить посредством основного эксперимента, а на данный момент представим результаты пилотного.

Мы постарались соблюсти процедуру обработки исследователей, чтобы результаты считались сопоставимыми. Но также, в соответствии с задачами, мы внесли некоторые корректировки.

В собранных эссе в первоначальном эксперименте выделялись такие категории: «люди, жилое пространство, учеба, город, деятельность, информация, природа, я сам, идеальные объекты, другое» [1]. При обработке была изменена категория «учеба» на «места деятельности», включающую места учебы и работы, а также другой основной занятости. Данная модернизация была нужна, поскольку в оригинальном эксперименте принимали участие лицеисты и студенты, основной деятельностью которых была учебная. В нашем эксперименте участвовали респонденты ранней и средней взросло-

сти, основной деятельностью последних стоит считать работу. Также была убрана категория «другое», затрудняющая обработку данных и не имеющая особой необходимости.

При сопоставлении полученных данных с первоначальным экспериментом были получены следующие интересные результаты. Во-первых, с возрастом увеличивается количество используемых единиц анализа в эссе (у Кондратовой — 13,1, в нашем случае среднее количество смысловых единиц в одной работе — 59). Этот факт был как обозначен у Кондратовой, так и замечен нами, но мы не можем его значимо подтвердить с помощью инструментов статистической обработки из-за малого количества людей разных возрастных категорий. Тем не менее мы можем говорить о проявлении тенденции: по мере взросления и социализации личности расширяются сферы деятельности, число социальных связей, что проявляется большим количеством единиц анализа в полученных эссе, поскольку взрослые люди могут воспринять и проанализировать большее число категорий пространства, чем подростки и студенты.

Во-вторых, самая часто встречающаяся категория в изначальном эксперименте была «люди» (0,35), в нашем — «я сам» (частота встречаемости — 0,38). В этом случае можно говорить о том, что обе категории относятся к личностному уровню, а также о том, что с увеличением как возраста, так и уровня образования увеличивается способность к рефлексии и желание ей заниматься.

В-третьих, каждый испытуемый представил в эссе все три уровня, но в большей степени концентрировался только на одном. Данное обстоятельство напоминает механизм выделения ценностных ориентаций: у одного человека не может быть множество главных ценностей, необходимо выбирать и ранжировать.

В-четвертых, самый часто выражаемый уровень — личностный, что дополнительно подкрепляет необходимость выделения данного уровня, а также показывает сопоставимость с данными Кондратовой в случае частоты упоминания категории «люди».

В-пятых, большинство людей (62,5% из опрошенных) довольны своим жизненным пространством, но желают изменить его, внести корректировки, верят, что жизненное пространство не бывает стабильным и является изменчивой структурой, что не совсем соотносится с результатами оригинального эксперимента: в нем были проявлены в основном полярные мнения (либо доволен полностью пространством, либо хочу изменить его). Данное обстоятельство также можно обосновать возрастными особенностями: с увеличением жизненного опыта модель окружающего мира из полярной трансформируется в многомерную.

В конце стоит сказать, что проведение пилотажного эксперимента в некоторой степени приблизило нас к пониманию человека и его жизненного мира, помогло спроектировать модель жизненного пространства личности, полезную для изучения феномена и проведения дальнейшего исследования.

### **Литература**

1. *Кондратова Н.А.* Субъективная репрезентация жизненного пространства личности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук под рук. Д.А. Леонтьева. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. — 246 с.
2. *Левин К.* Теория поля в социальных науках / К. Левин. — СПб.: Сенсор, 2000. — 368 с.
3. Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. — М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 448 с. (Труды Института психологии РАН.)

*В.А. Негрий*

### **Специфика форм личностных защит у лиц с разным уровнем образования**

В настоящее время в современном российском обществе ценность образования и личностного развития становится все более актуальной и востребованной. Но связь уровня образования и личностных особенностей человека, таких как защитные механизмы личности, мало изучена в психологии. Защитные механизмы личности (ЗМЛ) определяются как совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего биопсихической цельности и устойчивости индивида [1]. Они могут как способствовать развитию и устойчивости личности, так и приводить к дезорганизации и дезадаптации в зависимости от их внутренней структуры, динамичности, уровня культурно-символической и социальной опосредованности и их зрелости [2]. Они влияют на все стороны психики, стремясь сохранить комфортный способ существования и его неизменность. Обучение представляет собой процесс, приводящий к изменениям в психике учащегося. Поэтому есть основание предположить, что функционирование защитных механизмов непременно оказывает влияние на обучение.

Личностная защита проявляется в разных формах (способах). Отдельные формы личностной защиты принято называть защитными механизмами. Теоретики психодинамических концепций личности [2; 3] выделяют защитные механизмы низшего порядка (первичные, архаичные, примитивные) и более развитые — высшего порядка (вторичные, зрелые). К защитам низшего порядка относятся психологические защитные механизмы,

которые адаптируют информацию, поступающую из окружающего мира. Они искажают воспринимаемую действительность таким образом, чтобы уменьшить или устранить изменения психической стабильности, действуя при этом общим недифференцированным образом — смешивая когнитивные, аффективные и поведенческие параметры. Механизмы защиты, относящиеся к защита́м высшего порядка, также нацелены на уменьшение или устранение изменений психической стабильности, но адаптируют полученную информацию, искажая компоненты внутрилличностного пространства (переживания, установки, отношение, поведение и т. п.), при этом сохраняя реалистичную картину окружающего мира. Защиты высшего порядка в отличие от защит низшего порядка включают когнитивную проработку и символизацию, что способствует совершенствованию функций регуляции.

Защитные механизмы личности характерны для всех людей и, несмотря на то что этот вопрос начали разрабатывать в клинической психологии, это явление относится к нормальной психике и ее естественному развитию. По мнению Ф.В. Бассина, «психологическая защита представляет собой нормальный, широко обнаруживаемый механизм, направленный на предотвращение расстройств поведения и физиологических процессов при конфликтах сознания и бессознательного» [4]. Механизмы психологической защиты встроены в глубинную структуру личности и в процессе взросления происходит их генезис. В детстве закладывается ведущая модель защитного поведения — формируется на основе особенностей нейродинамики, свойств личности, характера и особенностей воспитания. В подростковом возрасте и юности успешное развитие личности принципиально зависит от эффективного использования различных форм защитных механизмов. В поздней зрелости сформированные способы психологической защиты поддерживают сохранность цельности личности.

В настоящем исследовании использовалась авторская исследовательская методика «ЗМЛО» (защитных механизмов личности опросник), созданная В.А. Негрий и Д.А. Титковым [5]. Теоретико-методологическую базу методики «ЗМЛО» составили современные психоаналитические подходы к исследованию защитных механизмов личности (Р.М. Грановская, Е.Т. Соколова, Нэнси Мак-Вильямс и др.). Опросник составили 25 шкал (примитивная изоляция, отрицание, всемогущий контроль, примитивная идеализация, обесценивание, проекция, интроекция, расщепление, компартаментализация, диссоциация, репрессия, регрессия, изоляция, интеллектуализация, рационализация, морализация, аннулирование, поворот против себя, смещение, реверсия, реактивное образование, идентификация, отреагирование, сексуализация, сублимация) и две служебные — шкала социальной желательности и шкала неуверенности (ответы «не уверен»). Каждая шкала ЗМЛ

включает четыре — шесть утверждений. Всего в опроснике 120 утверждений. Для ответов применяется шкала Лайкерта с пятью градациями. Для проведения исследования использовался сервисный модуль для создания многомерных опросников системы HT-line [ht-line.ru]. После окончания заполнения опросника испытуемому предлагается краткая обратная связь по выявленному профилю защитных механизмов. Полученные в ходе исследования данные обрабатывались с помощью систем IBM SPSS 19 и Microsoft Office Excel.

В исследовании взаимосвязи ЗМЛ и уровня образования приняли участие школьники, студенты средних учебных заведений и высших учебных заведений, выпускники средних учебных заведений и высших учебных заведений. Всего 544 человека, из них 383 женщины и 161 мужчина.

Были рассчитаны средние значения ЗМЛ для групп всех групп с разным образованием. Результаты представлены в таблице 1:

**Таблица 1. Средние значения для групп с разным уровнем образования**

Группа	Школа	Среднее уз	Студент вуз	Выпускник суз	Выпускник вуз
Примитивная изоляция	6,36	5,84	6,26	5,19	5,51
Отрицание	5,96	5,91	5,83	6,16	5,68
Всемогущий контроль	6,80	7,37	6,52	7,04	5,82
Примитивная идеализация	6,66	6,43	6,27	6,32	6,09
Обесценивание	6,68	7,18	6,29	6,72	5,97
Проекция	5,78	6,10	5,02	5,94	4,64
Интроекция	7,32	7,07	7,12	6,84	6,66
Расщепление	4,85	5,66	4,36	5,63	4,38
Диссоциация	4,76	5,54	4,57	5,13	4,25
Репрессия (вытеснение)	5,18	5,19	5,33	4,97	5,06
Регрессия	7,24	6,88	7,28	6,39	6,91
Изоляция	5,92	6,35	5,34	6,10	5,34
Интеллектуализация	6,35	6,57	6,00	6,28	5,86
Рационализация	6,88	7,17	6,73	6,92	6,90
Морализация	4,72	5,41	4,66	5,75	4,80
Компартментализация (раздельное мышление)	4,46	5,30	4,68	5,06	4,47
Аннулирование	7,26	6,97	7,09	6,69	6,60

Группа	Школа	Среднее уз	Студент вуз	Выпускник суз	Выпускник вуз
Поворот против себя	5,66	5,63	5,93	5,51	5,35
Смещение	6,22	5,96	6,11	5,51	5,39
Реактивное образование	6,37	6,83	6,27	6,38	5,92
Реверсия	8,09	7,55	8,00	7,58	7,29
Идентификация	7,53	7,17	7,44	7,13	6,82
Отреагирование (вовне-действие, отыгрывание)	6,33	6,68	6,96	6,00	6,08
Сексуализация (инстинкту-ализация)	3,26	3,74	4,07	3,61	4,57
Сублимация	6,94	6,83	7,31	6,88	7,54
Общий уровень защит	6,14	6,29	6,06	6,07	5,76

Из таблицы видно, что существуют различия у данных групп по следующим механизмам психологической защиты: всемогущий контроль, обесценивание, проекция, расщепление, диссоциация, изоляция, интеллектуализация, морализация, компартаментализация, реверсия, отреагирование, сексуализация. В целом по таблице можно отметить, что наиболее интенсивно используют защитные механизмы учащиеся колледжа (среднее уз), в то время как студенты и выпускники вузов используют защиты менее выражено. Интересно отметить, что учащие средних школ имеют средние показатели защит между студентами, выпускниками суза и студентами, выпускниками вуза.

Выпускники суза, исходя из данных таблицы, выделяются в использовании механизма Морализации. Выпускники вуза склонны чаще использовать механизм Сексуализация, чем другие группы.

По шкале Реверсия склонны к использованию данного механизма чаще школьники и студенты вуза. По шкале Отреагирование видна схожая динамика: студенты вуза, затем школьники наиболее склонны использовать данный механизм.

Полученные результаты представляются интересными и требуют дальнейшего осмысления. Вместе с тем они открывают перспективы для исследования о взаимовлиянии уровня образования и форм личностных защит. В данном исследовании найдена связь между уровнем образования и защитными механизмами личности: выпускники вузов имеют меньше склонности к использованию как примитивных, так и развитых механизмов защиты, что свидетельствует об их лучшем психологическом благополучии. В связи

с этим видится актуальным в дальнейшем продолжение исследования каузальной связи уровня образования и форм личностных защит, так как это позволит по-новому взглянуть на важность повышения ценности высшего образования в современном обществе.

### **Литература**

1. Лаплани Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. — М.: Высшая школа, 1998.
2. Соколова Е.Т. Феномен психологической защиты // Вопросы психологии. — 2007. № 4.
3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. — М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
4. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты. / Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, В.К. Волков // Психологический журнал. 1988. № 3.
5. Негрий В.А. Психодиагностика и коррекция механизмов психологической защиты как фактора сопротивления обучению // Научное мнение. — 2013. № 3.

*Е.А. Саломэ*

### **Деятельность как экзистенциальная категория**

Рынок труда усложняется, становится все более динамичным. Многие работодатели отказываются от классической схемы найма персонала, такой как пятидневная рабочая неделя, общим объемом 40 рабочих часов. Они готовы сотрудничать с работниками на условиях частичной и удаленной занятости для того, чтобы получить в свои проекты лучших экспертов и снизить издержки на содержание персонала. И, одновременно, специалисты отказываются от идеи принадлежности какой-либо компании и даже какой-либо специальности, стремятся развивать свой уровень экспертизы в смежных областях для того, чтобы приобрести свой уникальный профессиональный опыт и повысить свою конкурентоспособность. Таким образом, возможность формировать правила на рынке труда постепенно переходит от работодателя к эксперту. Эта ситуация влияет и на спектр психологических услуг, разработанных для оптимизации и управления эффективностью каждого отдельного работника. Изменился заказчик услуги. Им стал специалист, а не компания. И эти изменения требуют от психологов, работающих в этом сегменте, новых подходов и концептуального понимания человека как субъекта профессиональной деятельности.

Проект «Кем быть или не быть?» появился в 2011 году и задумывался как консультативный сервис для людей, имеющих сложности с трудоустройством. Предполагалось, что основными запросами на получение консультации станут следующие: «помощь в редактировании резюме», «навыки

успешного прохождения собеседования», «навыки успешного взаимодействия в коллективе». Такие запросы должны были бы сформировать круг задач в русле социально-психологических тренинговых практик, развивающих навыки эффективного поведения на рынке труда, которые консультант проекта помогал бы решать. Однако реальность предложила другие задачи.

За шесть лет функционирования проекта отработано более 60 успешных консультативных кейсов. Среди обращающихся за консультациями были люди в возрасте от 19 до 58 лет. Основная масса запросов (более 80%) — это запросы от людей в возрасте от 24 до 35 лет. За помощью обращаются как мужчины, так и женщины. 73% обращающихся за помощью — женщины, 27% — мужчины. Кейсы с клиентами-женщинами имеют большую протяженность: от двух недель до одного года. Клиенты-мужчины прекращают работу через два-три месяца, а также чаще ограничиваются одной встречей.

Запросы, с которыми обращаются клиенты, распределяются в следующем соотношении: 32% запросов изначально формулируются как «необходимость составить грамотное резюме для эффективного поиска работы». 28% запросов — это свидетельство профессионального выгорания и кризиса, которое часто формулируется как «хочу найти себе занятие по душе». 18% запросов — это обращения от женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, которым в обозримом будущем необходимо будет вернуться к профессиональной деятельности. И 12% — это запросы от людей, не связанные с профессиональной деятельностью, где нарушения в этой сфере были одним из проявлений общепсихологического кризиса.

Отвечая на первоначальный запрос по телефону или в переписке, консультант предлагает клиенту формат диагностической консультации. Результатом консультации становится прояснение более детально задач клиента, выявление его ресурсов и достижение договоренностей о предполагаемом конечном результате и ходе работы, которую клиент и консультант будут совместно вести. На первой встрече клиент и консультант заключают консультативный «контракт», который включает первоначальный запрос клиента, а также объективизированные в процессе беседы задачи, которые необходимо решить для выполнения запроса. И уже в процессе первой диагностической встречи происходит расширение русла взаимодействия. Первоначальными запросами являются: «написание резюме», «навыки прохождения собеседования», «навыки построения отношений на работе». На этапе формулирования контракта в план будущей консультативной работы включаются такие задачи:

- исследование своего профессионального опыта;
- отношения с семьей, формирование ресурсной базы для изменений;

- исследование вопросов, связанных с собственной ценностью, и исследование травматического опыта, нарушающего восприятие себя «ценным»;
- отказ от привычного образа профессионального «Я», расширение границ профессиональной Я-концепции.

В дальнейшей работе русло психологического исследования неизбежно становится еще более глубоким и приводит пару «консультант — клиент» к необходимости задать главный вопрос «Кто я?». Без ответа на этот вопрос невозможно сформировать тактические шаги достижения этого «Я» и получить энергетические ресурсы для развития.

И этот вопрос переносит нас из дискурса в рамках социально-психологических практик, ориентированных на формирование навыков и налаживание взаимодействия, в понятийное и проблемное поле экзистенциальной психологии и психотерапии. Одновременно вопрос трудоустройства из инструментального периферийного вопроса становится формой вопроса о целостной самореализации личности.

Обращаясь к профориентационным технологиям, тестам и моделям, мы наблюдаем попытку свести трудовую деятельность к отклику на запрос общества. Тесты отталкиваются от средств производства и предмета труда, а интересы исследуются как опыт взаимодействия с ними [1].

Но если сделать шаг назад и обратиться к фундаментальным основам понимания категории «деятельность», становится очевидно, что все базовые психические процессы проявляются в деятельности [2; 3]. Деятельность, как аспект проявления человеком своей индивидуальности, обладает этими чертами уже на очень ранних этапах своего развития [4]. Человек осуществляет деятельность, традиционную для микро- и макросоциума, в который он включен, своим особым, неповторимым образом. Эта уникальность является следствием как психофизиологического своеобразия человека, так и формированием под воздействием неповторимых особенностей среды. Например, ее бытовые аспекты, особенности семьи, культурно-исторические, социальные и даже географические подробности той системы, которая является его внешним миром [5; 6].

Рассматривая человека как субъекта собственного сознания, консультанту в своей практике удастся обратиться к четырем основным вопросам экзистенциальной психологии: проблеме ответственности и выбора, данности времени и неизбежности смерти, данности одиночества и необходимости искать смысл жизни [7]. Все эти аспекты реализуются в деятельности.

Деятельность — это длинная цепочка выборов, берущая свое начало в раннем детстве ребенка, где родители осуществляют эти выборы сначала за ребенка, организуя его жизнь, потом совместно с ребенком, потом, посте-

пенно, это становится его индивидуальной зоной ответственности. Эти выборы предполагают отклик на одни возможности жизни и отказ от других возможностей.

Погружение в эти возможности организуется и ограничено течением времени, движение которого однонаправленно и необратимо. Таким образом, любое событие и любое осмысление этого события располагается в континууме «рождение» — «смерть». Каждый прожитый день продвигает нас к смерти, которая неизбежна, но наступит неизвестно когда. Каждый день может быть последним, и поэтому проживание каждого дня и выборы, которые мы в нем совершаем, — ответственное дело.

Освоение любой деятельности, развитие в ее русле, выход на этап мастерства — это не одномоментное событие, а процесс, зачастую неоднородный, неравномерный с точки зрения мотивации и прогресса. Ресурсы, которые используются для освоения этой деятельности, вписаны в целостную систему организации жизни индивидуума, должны учитывать другие аспекты его бытия. Наиболее эффективное развитие в деятельности происходит, когда оно учитывает не только психофизиологические возможности человека и запрос общества, но и опирается на его систему смысловых ориентиров. Вопрос «Кто Я?» — это другая форма вопроса «В чем смысл жизни?». Философская наука не породила универсального ответа на этот вопрос, и возможность поиска ответов предполагает уточнение вопроса «В чем смысл моей жизни?». Следовательно, выбирая деятельность, мы вынуждены осмысливать свою систему ценностей.

Переходя к обсуждению темы одиночества, важно подчеркнуть, что в деятельности у человека есть шанс принять и смириться со своей обособленностью, потому что, погружаясь в деятельность, он может отразиться и увидеть свое существование через результаты своего труда. И в рамках этого аспекта очень много консультативных задач связано с вычленением индивидуального вклада из общего контекста функционирования той или иной структуры, где человек осуществляет свою деятельность. И одновременно человек в деятельности замкнут именно на себя, свои возможности, свое восприятие, свои интерпретации. Таким образом, консультант направляет свои усилия на вычленение субъективного взгляда самого человека на свою деятельность из многообразия трактовок, предоставляемых культурой. Все эти действия в целом не отменяют необходимости принять собственное одиночество, дают возможность этому процессу протекать как творческому, с акцентом на принятие ответственности за свою жизнь и за вклад в общую жизнь человечества.

Возвращаясь к прикладным задачам консультирования и осмысливая эффективные кейсы, где был достигнут результат, о котором сам клиент

говорил как о значимом, необходимо отметить, что в 100% случаев произошла трансформация первоначального русла беседы, ориентированного на социально-психологические аспекты деятельности, до более глубоких экзистенциальных вопросов. Качественно ответить на вопрос «Кем быть?» и «Как этого достичь?» невозможно без встречи с вопросом «Кто я?» и «Что такое жизнь?».

### Литература

1. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. — Самара: БАХРАХ-М, 2001. — 668 с.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. — 712 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 340 с.
5. *Маклаков А.Г.* Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с.
6. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под редакцией В.Н. Дружинина, 2-е изд. — СПб., 2009. — 656 с.
7. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / перевод Т.С. Драбкиной. — М.: Класс, 1999. — 576 с.

---

---

## СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

*Т.М. Афанасьева, Е.Н. Варламова, И.С. Седунова*

### **Психолого-педагогическое сопровождение детей и педагогов в процессе реализации образовательных инициатив**

Развитие учительского потенциала — одно из ключевых направлений развития образования. Новая школа требует и новых учителей. «Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников... Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность современной школы», — указывает Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом РФ 4 февраля 2010 года, определяя пять ключевых направлений развития общего образования [1].

Государственные образовательные стандарты в качестве условий реализации образовательных программ включают в себя требования к кадрам образовательных организаций.

Задачи повышения психолого-педагогической компетентности педагогических работников в настоящее время специалистами ЦПМСС Красносельского района решаются двумя путями.

Один из них реализован в рамках инновационного проекта «Мультидисциплинарный подход в выявлении и психологическом сопровождении одаренных и высокомотивированных детей».

Для поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности необходимы педагоги, владеющие психолого-педагогическими знаниями.

Сами педагоги, работающие с одаренными детьми, признают необходимость для них нового знания из области психологии обучения, воспитания и развития. Высказывается даже мнение о том, что «каждый педагог должен иметь психологическое образование».

Между тем, традиционно работая с одаренными и высокомотивированными детьми, специалисты редко обращаются к разработке программ работы

с их педагогами. Педагоги-психологи ЦПМСС в качестве инновационного продукта разработали цикл проблемных семинаров для педагогов, работающих с одаренными детьми, таким образом предложив «новое решение актуальной проблемы, расширенные и переоформленные идеи и действия, возникающие в связи с постановкой целей в измененных условиях» [6].

Первый семинар цикла — «Одаренный ребенок и его педагог: портрет в интерьере образовательного процесса». Второй семинар цикла — «Психологическая поддержка одаренных детей в стрессовой ситуации». Тема этого семинара выбрана не случайно. Эмоциональная неустойчивость, чувствительность к стрессу свойственны большинству одаренных детей. В то же время одаренные дети, как правило, принимают участие в многочисленных разнообразных конкурсах, соревнованиях, им часто приходится публично представлять результаты своего творчества. Все эти ситуации несут повышенную эмоциональную нагрузку, вызывают значительное напряжение всех ресурсов организма, стрессовое состояние. Педагог, который оказывается рядом с ребенком в этот момент, должен уметь грамотно помочь ему, оказать поддержку.

Цикл семинаров был реализован педагогами-психологами ЦПМСС в работе с педагогами ГБОУ ДОД «Дом детского творчества Красносельского района». Первый семинар был проведен 24 февраля 2016 года. В нем приняли участие 54 человека. Второй — 30 марта 2016 года. Число его участников превысило 60 человек.

Для получения обратной связи слушатели семинаров получили анкеты обратной связи. Предполагалась оценка материала семинаров по следующим показателям: актуальность представленной информации, активность работы, возможность использования полученных сведений, интерес. Для оценки была выбрана 10-балльная шкала.

Анализ полученной от участников семинара 24.02.16 обратной связи показывает достаточно высокие средние оценки. Так, актуальность представленной информации была оценена в 8,2 балла; свою активность в ходе семинара участники оценили в 7,4; интерес к материалу семинара — в 8,0 баллов. Довольно высоко была оценена возможность использования полученных знаний в профессиональной деятельности — 6,9 балла.

Еще более высокие оценки были даны семинару 30.03.16. В результате обработки получены следующие средние оценки: актуальность — 8,96; активность — 8,29; возможность использования — 8,19; интерес — 8,98.

В 2016–2017 учебном году профессиональное взаимодействие педагогов-психологов ЦПМСС и специалистов других образовательных учреждений Красносельского района строится в форме вебинаров для педагогов по ключевым проблемам обучения, воспитания, развития.

Вебинары проводятся в соответствии с программой сетевого взаимодействия ЦПМСС и ГБУ ИМЦ Красносельского района. Программа включает такие темы, как «Психологические особенности адаптации первоклассников к обучению в школе», «Модель сопровождения учащихся с учебными трудностями», «Конфликты в подростковой среде», вопросы взаимодействия с различными группами учащихся (гиперактивными, тревожными, агрессивными и т. д.). В профессиональное взаимодействие в ходе вебинаров включаются и учителя-логопеды, освещающие проблемы речевого развития детей.

Специалисты ЦПМСС сталкиваются также с проблемой диагностики неуспевающих младших школьников, которая в психолого-педагогической практике связана с теоретическим обоснованием таких понятий, как педагогическая запущенность; недоразвитие эмоционально-волевой сферы (неосложненный психический или психофизический инфантилизм); церебрально-органическая недостаточность ЦНС.

В любом из указанных случаев ребенок испытывает трудности в усвоении школьной программы. Однако дифференциальная диагностика всегда осуществляется на основе понимания клинических вариантов психического недоразвития, анализе патогенетических механизмов возникновения школьной дезадаптации. Основными вопросами, которые задает себе практический психолог перед началом обследования, являются следующие: «Каковы могут быть причины отставаний в школьном обучении?», «Каким образом они привели к возникновению именно этого варианта школьной неуспеваемости?».

Действительно, состав классов в ОУ с большим трудом поддается типологизации. Предпринимаются попытки разработать оптимальные критерии дифференциальной диагностики данной категории учащихся.

В результате пролонгированного наблюдения нами была предпринята попытка определить основные пять групп школьников начальных классов с проявлениями школьной дезадаптации. У учащихся первой группы на фоне школьной неуспешности отмечается отсутствие заинтересованности в обучении. Наличие комплексных психолого-педагогических проблем подразумевает несформированную «позицию ученика» с малодифференцированной мотивацией к приобретению новых знаний, отсутствием стойкого познавательного интереса. Вторую распространенную группу представляют учащиеся с выраженными отклонениями в поведении, из-за которых страдает дисциплина в классе. Причинами являются недоразвитие эмоционально-волевой сферы, отрицательные индивидуальные особенности личности (темперамент, характер), неправильное воспитание в семье, когда отсутствуют адекватные нормы социального поведения. Третья сравни-

тельно небольшая группа неуспевающих представлена учащимися, которые испытывают трудности в приспособлении к темпу учебной деятельности в классе. У них наблюдаются выраженные астенические состояния различного генеза, на фоне которых отрицательно проявляются особенности темперамента. Таким детям, как правило, мало уделяют внимания в семье, не обеспечивают медицинской профилактической поддержкой, не придают значение режиму дня. У четвертой группы учащихся ведущими являются психогенные формы школьной дезадаптации, при которых психолог сталкивается с неправильными установками в семье на проблемы обучения ребенка. Наблюдается риск нарастания конфликтных ситуаций по поводу успеваемости ученика, его поведения. Не понимая возможностей решения проблемы, родители предъявляют к ребенку неадекватные требования, называя это «индивидуальным подходом», «средством воздействия на его неусидчивость», «проявлением подлинной заботы и любви». Характерным являются условия воспитания ребенка по неустойчивому типу, или гипопеке. На фоне переживаний собственной несостоятельности у школьника начинают возникать невротические реакции, закрепляющие устойчивые вторичные отклонения в психическом развитии. Чувство собственной неполноценности связано не только с объективными затруднениями в усвоении знаний, но и неблагоприятной эмоциональной атмосферой в классе вокруг неуспевающих детей, которую часто создает и поддерживает учитель. Низкая оценка сверстниками (и, к сожалению, педагогами) интеллектуальных возможностей этих детей неправомерно распространяется и на их внешность, моральные качества.

Следует понимать, что те же неблагоприятные семейные условия воспитания, которые вызывают педагогическую запущенность, нередко способствуют и возникновению функциональной или органической неполноценности мозга ребенка: влияние на плод алкоголизма матери, отца; большая частота соматических и церебральных инфекций; частые травмы; отсутствие своевременного обращения к врачу для регулярного лечения.

В результате неуспевающие дети чаще встречаются в неблагополучных семьях. Ошибка заключается в том, что неправильное воспитание считается единственной причиной возникновения школьных проблем. Однако клинические и нейрофизиологические исследования детей со стойкой неуспеваемостью в большинстве случаев показывают, что у них есть явления той или иной патологической «почвы» со стороны ЦНС или соматической сферы.

У пятой группы учащихся ведущим фактором является интеллектуальная несформированная готовность к школьному обучению, которая может сохраняться на протяжении ряда лет и свидетельствовать о наличии стойких задержек или нарушений в развитии мышления [7].

Вышесказанное подтверждает наличие остроактуальной проблемы разработки системы дифференциальной диагностики учащихся классов выравнивания, компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения, которая далека от своего решения. Концептуальные модели психологического сопровождения детей со школьной неуспеваемостью возможны только при научной проработке клинико-психолого-педагогических представлений о типизации трудностей в обучении.

Очевидно, что обогащение профессионального взаимодействия специалистов новыми формами работы приведет к повышению качества образовательной деятельности, повышению психолого-педагогической компетентности специалистов системы образования.

### Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271) — Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru>.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru>.
3. Распоряжение Правительства Санкт-Петербурга от 10 сентября 2013 г. № 66-рп О программе «Развитие образования в Санкт-Петербурге на 2013–2020 годы» (с изменениями на 25 июня 2015 года) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru>.
4. ФГОС дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.docme.ru>.
5. ФГОС начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.docme.ru>.
6. Бекетова О.А. Инновация в образовании: понятие и сущность // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международной научной конференции (СПб., июль 2014 г.). — СПб.: СатисЪ, 2014.
7. Защиринская О.В. Семья и ребенок с трудностями в обучении. — СПб.: Речь, 2010.

*А.Г. Думчева, Д.А. Заварзина*

### **Готовность взрослого сообщества к обеспечению духовно-психологической безопасности в образовательной среде**

Выбранная тема исследования объясняется высокой значимостью сохранения психологического здоровья ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения России. Психологическое здоровье является частью духовного здоровья. Ракурс исследования развернут в аспекте новых требований

государства к социальным институтам, ответственным за создание условий, необходимых для духовно-нравственного развития личности. Речь идет в том числе о новом направлении психологической профилактики в школе, которое связано с задачами обеспечения духовно-психологической безопасности.

Целый ряд междисциплинарных гуманитарных исследований последних лет актуализируют проблему ответа России на новые вызовы, которые можно квалифицировать как реальные угрозы в сфере духовной безопасности (П.Н. Беспаленко, А.В. Возжеников, М.В. Захарченко, А.И. Поздняков, А.В. Тонконогов, В.Е. Семенов, А.И. Хвыля-Олинтер, И.Б. Чернова, П.И. Чижик, А.В. Юревич и др). Наиболее опасной угрозой, подрывающей основы духовной жизни российского общества в современной России XXI века, является культивирование чуждых менталитету российской нации духовных ценностей, внедрение деструктивных жизненных приоритетов, идеологий, целей и задач, стоящих перед отдельной личностью и обществом в целом [6]. В аналитическом докладе РИСИ, посвященном системному кризису отечественного образования, подчеркивается, что деформация гуманитарной сферы, происходившая последние десятилетия, является прямой угрозой целостности и адекватности мировосприятия подрастающего поколения. В ближайшей перспективе это создает благоприятную почву для успешного применения технологий управляемого хаоса, т. е. оружия современной концентрированной войны (войны с сознанием) [3; 4]. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания ФГОС введено понятие духовно-нравственного развития как осуществляемого в процессе социализации последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

Достижения психологической науки последних десятилетий определили важную для системы образования область, предметное содержание которой определяется как психологическая безопасность образовательной среды (И.А. Баева, С.Л. Братченко, В.В. Ковров, М.М. Мириманова, Н.Т. Оганесян, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Это состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2].

С учетом этих подходов предложено рабочее определение духовно-психологической безопасности личности. Это — состояние защищенности субъекта безопасности от внешних и внутренних угроз, при котором обе-

спечивается личностное достоинство, права и свободы, психологическая устойчивость человека, создаются условия его духовно-нравственного развития и поддерживается созидательная духовность (М.В. Захарченко, А.Г. Думчева, 2016).

Данное исследование проводилось в рамках комплексного исследования, целью которого являлось выявление готовности педагогов к реализации новых для системы образования задач, выдвинутых в Стратегии национальной безопасности РФ от 31.12.2015 [5]. В Стратегии выражена необходимость создания условий, обеспечивающих духовно-психологическую безопасность личности. Одним из направлений исследования явилось выявление отношения педагогов к самому феномену духовно-психологической безопасности, описание содержательных характеристик этого отношения и оценка профессиональной готовности взрослого сообщества к обеспечению духовно-психологической безопасности в образовательной среде. Исследование, проведенное нами в 2016/2017 учебном году, носило эксплоративный характер.

Методика исследования: анкета для учителей (в виде рабочей тетради), в которой педагогам было предложено выразить свое отношение к различным аспектам современной образовательной и социокультурной среды, на которые взрослому сообществу сегодня следует обратить внимание: видеть в них риски или ресурсы для развития ценностно-смысловой сферы личности. При интерпретации результатов мы опирались, в частности, на опыт исследований в сфере психологической безопасности образовательной среды, показавший, что состояние, характеризующее образовательную среду школы, возможно оценить через отношение ее участников [2].

Выборку исследования составили педагогические коллективы образовательных организаций Санкт-Петербурга, всего 516 педагогов и специалистов, в возрасте от 20 до 65 лет. Из них соответственно: 298 — педагоги организаций общего образования (в том числе: 168 — педагоги общеобразовательных школ и 122 — педагоги гимназий и лицеев), а также 218 человек — педагоги дополнительного образования (в том числе: 130 человек — педагоги ДДЮТ и 96 человек — педагоги-психологи ЦППМСП).

Приведем некоторые результаты. Так, например, педагогам предлагалось оценить (по шкале от -2 до +2) степень опасности/безопасности в духовном и психологическом аспектах для современного ребенка тех или иных сообществ локальной среды ближайшего социума. В таблице 1 представлен список этих сообществ и оценка педагогами степени их опасности (в порядке возрастания).

В целом выявлена тенденция, связанная с тем, что педагогические коллективы разных типов и видов образовательных организаций по-разному оценивают потенциал социокультурных сообществ, их роль в обеспечении

духовно-психологической безопасности для современных детей и подростков. Единодушие высказывается только в отношении двух типов сообществ: 1) детско-взрослых сообществ системы дополнительного образования как наиболее безопасных, способствующих становлению созидательной духовности и 2) виртуальных сообществ компьютерной игровой субкультурной среды как наиболее опасных, способствующих восприятию деструктивной духовности (см. таблицу 1).

**Таблица 1. Локальная среда ближайшего социума как территория духовно-психологической опасности-безопасности**

Сообщества	Среднее значение		Стандарт. отклон.	Дисперсия
	Статистика	Стандарт. ошибка	Статистика	Статистика
Коллектив ДОД (кружки, секции, спортивная команда дополнительного образования)	1,27	0,03	0,76	0,58
Школьный класс	0,77	0,04	0,89	0,79
Среда традиционной игровой культуры	0,76	0,05	1,07	1,14
Современные семьи	0,36	0,04	0,84	0,70
Храм, религиозная община	0,20	0,05	1,17	1,38
Двор (соседи, друзья)	-0,33	0,04	0,96	0,93
«Молодежные тусовки»	-0,82	0,04	0,92	0,85
Социальные сети, тематические форумы, блогосфера	-0,88	0,04	0,98	0,97
Компьютерная игровая субкультурная среда	-1,29	0,04	0,89	0,79

Выявлены зоны разногласий между педагогами разных видов образовательных учреждений по следующим позициям: «Школьный класс», «Двор», «Среда традиционной игровой культуры».

Межгрупповые сравнения, полученные в ходе проведения многофакторного дисперсионного анализа, выявили подгруппу педагогов-психологов, которая статистически достоверно определяет сообщество «Школьный класс» как значительно более опасное в духовно-психологическом аспекте по сравнению с тем, как оценивают его другие подгруппы педагогов ( $F = 4,07$ ;  $p \leq 0,007$ ).

«Двор» как локальное неформальное разновозрастное сообщество соседей и друзей рассматривается педагогами всей выборки с интенцией в сторону опасности. При наблюдаемом равенстве дисперсий всех подгрупп

(по критерию Ливиня  $p \leq 0,001$ ), статистически более выраженная опасность выявлена в оценках педагогов общеобразовательных школ ( $F = 3,605$ ;  $p \leq 0,013$ ). Наиболее отчетливо с ней контрастирует подгруппа педагогов-психологов.

В целом для позиции «двор» по оценке маргинальных средних выявлено выраженное «левое» смещение в рамках доверительного интервала в сторону отрицательных значений, характерное для всех педагогов школ, осуществляющих в профессиональной деятельности преимущественно дидактические задачи. Близки к ним в этом отношении и педагоги дополнительного образования, ориентированные в своей деятельности на реализацию задач воспитания и развития. Более «правое» смещение в сторону менее отрицательных значений выражено только для педагогов-психологов, ориентированных в своей деятельности на оказание психологической помощи. Данные представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Оцененные маргинальные средние. Зависимая переменная: «двор» как территория духовно-психологической опасности-безопасности**

Преимущественные направления профессиональной деятельности	Среднее значение	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
Обучение (педагоги школ и гимназий), 298 чел.	-0,44	0,05	- 0,55	- 0,33
Воспитание (педагоги ДОД), 122 чел.	- 0,26	0,09	- 0,43	- 0,10
Психолого-педагогическое сопровождение (педагоги-психологи), 96 чел.	- 0,09	0,10	- 0,28	0,10

Таким образом, сообщество двора, имевшего некогда в отечественной педагогической традиции ресурсные возможности для воспитания и позитивной социализации, в котором дети осваивали естественным образом социально-значимые навыки безопасного поведения, учились отстаивать себя, сегодня оценивается педагогами больше как среда деструктивной духовности. Показательно, что такое отношение демонстрирует большая часть педагогов, реализующих в качестве приоритетных направлений профессиональной деятельности задачи воспитания. Возможно также, что в условиях современной урбанистической культуры мегаполиса в сознании педагогов «двор» как социокультурный феномен уже не рассматривается в качестве сообщества, а оценивается в прямом значении: как территория (в исследуемом аспекте — небезопасная).

Готовность взрослого сообщества совладать с вызовами современности также оценивается неоднозначно. В таблице 3 представлены оценки педагогов о значимых характеристиках образовательной среды, влияющих на обеспечение духовно-психологической безопасности в ОУ.

**Таблица 3. Характеристики локальной образовательной среды, влияющие на обеспечение духовно-психологической безопасности в ОУ (оценка степени значимости, шкала от 0 до 4)**

Характеристики образовательной среды в ОУ	Среднее значение		Станд. откл	Дисперсия
	Статистика	Стандартн ошибка	Статистика	Статистика
1. Понятное объяснение учебного материала	3,54	0,02	0,59	0,35
2. Место презентации достижений	3,29	0,03	0,65	0,42
3. Место доверительного общения	3,25	0,03	0,75	0,57
4. Пространства для самостоятельных проб в деятельности, творчестве	3,13	0,03	0,76	0,58
5. Стабильное расписание	3,08	0,03	0,77	0,60
6. Эстетика пространства	3,01	0,03	0,73	0,54
7. Многокритериальная система оценивания	3,00	0,04	0,86	0,74
8. Место встреч (родителей, членов семьи, социальных партнеров)	2,97	0,03	0,78	0,62
9. Пространство тишины	2,94	0,04	0,85	0,72
10. Пространство диалога и дискуссий	2,94	0,04	0,79	0,63
11. Рекреационные зоны, зоны по интересам	2,93	0,03	0,76	0,58
12. Возможность предъявлять свои ценности	2,90	0,04	0,82	0,67

Большинство педагогов всей выборки полагают «понятное объяснение учебного материала» приоритетной позицией для достижения духовно-психологической безопасности в ОУ. Такие характеристики образовательной среды, как «создание зон по интересам» в школе, «пространство для диалога и дискуссий» и «возможность учащимся предъявлять свои ценности» отодвигаются педагогами на менее значимые позиции. Статистически достоверная разница по t-критерию зафиксирована для всех трех позиций и составила при  $p \leq 0,000$  соответственно:  $t = 14,5$ ;  $t = 16,1$ ;  $t = 15,5$ .

Таким образом, в представлениях большинства педагогов духовно-психологическая безопасность определяется через такие характеристики локальной образовательной среды, которые тяготеют к организационно-педагогической стабильности, дидактической определенности, внешней успешности, в то время как интерактивность и детская самодеятельность в этом качестве имеет меньшее значение.

Отношение педагогов к феномену духовно-психологической безопасности выявило два локуса внимания: 1) как к феномену социокультурной жизни актуального настоящего России и 2) как к предмету профессиональной педагогической деятельности. В первом случае педагоги демонстрируют отчетливое понимание остроты и актуальности данного феномена, в целом роли системы образования: прежде всего для обеспечения готовности совладать с внешними угрозами. Во втором случае — готовность взрослого сообщества к обеспечению духовно-психологической безопасности в образовательной среде оценивается педагогами с большой долей сомнений. По ряду содержательных характеристик этого феномена отношение педагогов, осуществляющих разные профессиональные функции, имеют выраженные рассогласования.

В большей степени разницу в ответах педагогов определяет преимущественная направленность в профессиональной деятельности: 1) на обучение, 2) на воспитание, 3) психологическое сопровождение. Наиболее контрастирующей с педагогами, ориентированными преимущественно на решение дидактических задач, является подгруппа педагогов-психологов, ориентированных на оказание помощи; мы имеем дело с разрывами ценностного сознания в профессионально-педагогической среде

Определенное единодушие среди педагогов в деле обеспечения духовно-психологической безопасности наблюдается в отношении актуальных проблематик социокультурного пространства, в котором живут современные дети. Это — кибербуллинг, влияние гипермедийных пространств, среды игровой компьютерной субкультуры. Однако создание условий для поддержки созидательной духовности в образовательном процессе, обращение к ресурсам локального социума в этом аспекте, готовность делать это предметом профессиональной деятельности оценивается педагогами невысоко.

Ведущая компетенция, составляющая ядро духовно-психологической безопасности в ОУ — умение признавать и защищать личностное достоинство, права и интересы обучающихся, — является зоной профессионального дефицита и первичным запросом педагогов в сфере профессионально-личностного развития.

В выявленных представлениях большинства педагогов духовно-психологическая безопасность определяется через такие характеристики локальной образовательной среды, которые тяготеют к организационно-педагогической стабильности, дидактической определенности, внешней успешности. Интерактивность, детская самостоятельность, культура диалога в детско-взрослых сообществах, ценностные основания взаимодействия — в этом качестве имеют меньшее значение.

### Литература

1. Баева И.А., Волкова И.А., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие. — М.: Эконом-Информ, 2009.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования // А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков и колл. авт. — М.: Просвещение, 2009
3. Национальная безопасность: актуальные проблемы // Руковод. авторского коллектива А.Х. Шаваев. — М., ВАГШ, 2000.
4. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект / Авторский коллектив: В.И. Слободчиков, И.В. Королькова, А.А. Остапенко, М.В. Захарченко, Е.В. Шестун, С.Ю. Рыбаков, Д.А. Моисеев, С.Н. Коротких. — М.: РИСИ, 2016. — 142 с.
5. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. М., 2015. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html>.
6. Тонконогов А.В. Духовная безопасность российского общества в условиях современного геополитического соперничества (социально-философский анализ). Автореф. дисс... докт. философ. наук. — М., 2011.

*Л.В. Лежнина, М.А. Пахмутова*

### Особенности активного и пассивного стилей исследовательской деятельности студентов

Проблема индивидуального стиля деятельности рассматривается сегодня в самых различных областях психологии [1]. Индивидуальный стиль содержит устойчивые индивидуально-своеобразные системы целей, действий и операций [2], которые определяют организованность и успешность деятельности субъекта. Изучение особенностей индивидуального стиля деятельности обучающихся представляет особый интерес, так как позволяет разрабатывать эффективные образовательные технологии, как с учетом требований социального заказа, так и с учетом личностных качеств студентов.

Индивидуальный стиль формируется на основе отношения субъекта к выполняемой им деятельности. Относительно исследовательской деятельности (ИД) можно выделить два основных типа отношений студентов: отношение к исследовательской деятельности как к возможности творческой самореализации и отношение к исследовательской деятельности как к условию успешного завершения обучения. Соответственно, на базе этих отношений можно выделить два стиля исследовательской деятельности: активный стиль ИД и пассивный стиль ИД.

Наиболее значимым аспектом индивидуального стиля является специфика организации субъектом своей деятельности. Такая специфика обусловлена комплексами взаимосвязанных личностных качеств и мотивов, реализующихся в деятельности. Организация деятельности проходит несколько этапов от целеполагания до оценки результатов и перестройки всей структуры действий [3]. Каждый этап деятельности связан с определенной способностью личности выполнять необходимые на данном этапе действия. Наиболее важными способностями профессионала в условиях современного производства и организации труда являются: способность к анализу условий деятельности, способность к планированию действий и способность к самоконтролю результатов деятельности. Развитие именно этих способностей должно находиться в центре внимания педагогов и психологов, работающих в области профессионального образования.

Способности к анализу условий деятельности, планированию действий и самоконтролю связаны с определенными личностными качествами и мотивами, которые и определяют готовность субъекта реализовывать эти способности в деятельности. Очевидно, что студенты, характеризующиеся разными стилями ИД, будут использовать разные качества для успешного выполнения данных этапов деятельности. Таким образом, проблемой исследования стало изучение особенностей организации деятельности на этапе анализа условий, планирования действий и самоконтроля результатов студентами с различными стилями ИД.

Целью исследования было установление особенностей организации деятельности на этапе анализа условий деятельности, планирования действий и самоконтроля результатов студентов с активным и пассивным стилями ИД. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что группы личностных качеств и мотивов, определяющие успешность выполнения деятельности на этапе анализа ситуации, планирования и самоконтроля результатов, различаются в зависимости от стиля ИД. Объектом исследования стал индивидуальный стиль ИД студентов, а предметом — взаимосвязи между личностными качествами и мотивами деятельности студентов с различными стилями ИД.

Поставленная цель включала следующие задачи:

1. Сравнить уровень развития анализа условий деятельности, планирования и самоконтроля результатов студентов с активным и пассивным стилями ИД.
2. Описать связи между соответствующими способностями студентов и сопровождающими их личностными качествами и ценностными ориентациями.
3. Выявить структуру взаимосвязей между личностными качествами и мотивами деятельности, определяющими успешность анализа условий деятельности, планирования действий и самоконтроля результатов студентов.

Склонность студентов к определенному стилю исследовательской деятельности оценивалась посредством авторской анкеты «Особенности взаимосвязи исследовательской деятельности с личностными характеристиками» (14 вопросов). По результатам анализа ответов на вопросы анкеты выборка была разделена на две группы (по степени участия студентов в исследовательской деятельности на разных этапах обучения):

- студенты с активным стилем (АС) исследовательской деятельности, т. е. студенты, давшие положительные ответы на большую часть вопросов (42 чел. — 41,5%);
- студенты с пассивным стилем (ПС) исследовательской деятельности, т. е. студенты, ответившие отрицательно на большую часть вопросов (59 чел. — 58,5%). Подробное описание основных принципов формирования групп с разными стилями ИД описано в нашей предыдущей работе [4].

В качестве инструментария использовались следующие методики: «Опросник “Диагностика особенностей самоорганизации-39”» (разработанный А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации) [5], методика «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрэй, П. Коста) (“Five factor model (FFM)”) [6], методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [7]. В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся на четвертом курсе по техническим и гуманитарным специальностям Поволжского государственного технологического университета (101 чел.). В качестве методов статистического анализа использовались: сравнение двух независимых выборок (критерий У Манна — Уитни) и корреляционный анализ (коэффициент  $r$  Спирмена).

Первая задача исследования решалась путем проведения сравнительного анализа уровня развития определенных характеристик организации деятельности студентов с различными стилями исследовательской деятельности. По результатам сравнения не были выявлены статистически значи-

мые различия по таким характеристикам организации деятельности, как «Анализ ситуации», «Планирование», «Самоконтроль».

Следующая задача решалась с помощью применения корреляционного анализа связей между характеристиками организации деятельности студентов и личностными чертами, а также ценностными ориентациями. Результатом стало выявление тех личностных особенностей и ценностных ориентаций, которые связаны с анализом условий деятельности, планированием действий и самоконтролем результатов деятельности студентов. Полученные связи в группах студентов с различными стилями исследовательской деятельности представлены в таблице 1, таблице 2. Поскольку шкала оценки значимости ценностных ориентаций носит обратный характер (где ранг 1 присваивается наиболее значимой ценности, а ранг 18 — наименее значимой ценности), то интерпретация корреляционных связей также носила обратный характер.

**Таблица 1. Корреляционные связи между особенностями деятельности, личностными чертами и ценностными ориентациями в группе студентов с активным стилем ИД ( $p < 0,05$ )**

Характеристики самоорганизации деятельности	Черты личности		Ценностные ориентации	
	Название черт	$R_s$	Наименование ценностей	$R_s$
Анализ ситуации	Предусмотрительность	0,50*	Ценности отсутствуют	
	Настойчивость	0,47		
	Ответственность	0,36		
	Самоконтроль поведения	0,36		
Планирование	Настойчивость	0,57**	Интересная работа	-0,36
	Ответственность	0,52**		
	Предусмотрительность	0,60**		
	Аккуратность	0,36		
	Самоконтроль поведения	0,39*		
	Доминирование	0,31		
Самоконтроль	Доминирование	0,33	Интересная работа	-0,30
	Аккуратность	0,35		
	Настойчивость	0,53**		
	Ответственность	0,44*		
	Предусмотрительность	0,52*		

\* —  $p < 0,01$ , \*\* —  $p < 0,001$ .

**Таблица 2. Корреляционные связи между особенностями деятельности, личностными чертами и ценностными ориентациями в группе студентов с пассивным стилем ИД ( $p < 0,05$ )**

Характеристики само-организации деятельности	Черты личности		Ценностные ориентации	
	Название черт	$R_s$	Наименование ценностей	$R_s$
Анализ ситуации	Понимание	0,29	Ценности отсутствуют	
	Самоконтроль поведения	0,40*		
	Предусмотрительность	0,37*		
	Эмоциональная лабильность	-0,29		
Планирование	Понимание	0,30	Ценности отсутствуют	
	Самоконтроль поведения	0,44**		
	Предусмотрительность	0,29		
	Аккуратность	0,28		
	Эмоциональная лабильность	-0,27		
Самоконтроль	Понимание	0,33	Ценности отсутствуют	
	Напряженность	-0,26		
	Самоконтроль поведения	0,35*		
	Самокритика	-0,28		
	Предусмотрительность	0,34*		
	Эмоциональная лабильность	-0,30		
	Чувствительность к искусству	0,26		

\* —  $p < 0,01$ , \*\* —  $p < 0,001$ .

Студенты с активным стилем ИД хорошо анализируют условия деятельности ( $mean = 5,57$ ) благодаря развитым качествам: предусмотрительности, настойчивости, ответственности, стремлению к самоконтролю. Но мотивы на данном этапе не задействованы — связи с ценностными ориентациями отсутствуют. Планирование деятельности ( $mean = 5,73$ ) студентов связано с похожими качествами: настойчивостью, ответственностью, аккуратностью, предусмотрительностью, самоконтролем поведения и стремлением к лидерству. Положительная корреляционная связь между способностью к планированию и ценностью «интересная работа» свидетельствует о том, что эффективное выстраивание плана действий зависит от отношения студентов к этой деятельности. Те же личностные качества и ценность интересной работы связаны со способностью к самоконтролю результатов деятельности ( $mean = 5,40$ ).

Способность к анализу условий деятельности ( $\text{mean} = 5,35$ ) студентов с пассивным стилем ИД связана с такими личностными качествами, как самоконтроль поведения, предусмотрительность, понимание, эмоциональная лабильность. С теми же личностными качествами, а также с аккуратностью связано планирование системы действий ( $\text{mean} = 5,49$ ). Самоконтроль результатов деятельности ( $\text{mean} = 4,66$ ) взаимосвязан с более широким спектром личностных качеств: пониманием других, напряженностью, самоконтролем поведения, предусмотрительностью, самокритикой, эмоциональной лабильностью и восприимчивостью к искусству.

Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что группы личностных качеств и мотивов, связанные с успешностью выполнения деятельности на этапе анализа ситуации, планирования и самоконтроля результатов, различаются в зависимости от стиля ИД. Успешность выполнения действий, относящихся к анализу условий деятельности, планированию и самоконтролю, статически не различается в группах студентов с активным и пассивным стилями ИД и находится на среднем уровне развития. Тем не менее, совокупность личностных качеств и мотивов, реализующихся на данных этапах деятельности, различается как по структуре, так и по содержанию.

Деятельность студентов с активным стилем ИД ориентирована на значимость интересной работы, т. е. взаимосвязана с личностным отношением студентов к выполняемой деятельности. Поскольку данный мотив является достаточно сильным, то на соответствующих этапах деятельности студенты реализуют необходимый минимум личностных качеств, в основном связанных с ответственным выполнением деятельности и стремлением к лидерству.

Студенты с пассивным стилем ИД не ориентированы на деятельность, вызывающую интерес, как студенты с активным стилем ИД. К тому же комплекс личностных качеств сформировался по компенсирующей стратегии, когда помимо положительной связи с необходимыми личностными свойствами образуются отрицательные связи с эмоциональной стабильностью.

Проведенное исследование позволило достигнуть поставленной цели, а именно: определить особенности организации деятельности (относительно анализа условий деятельности, планирования действий и самоконтроля результатов) студентов с активным и пассивным стилем ИД. Последовательно были решены поставленные задачи. На уровне организации деятельности не были выявлены значимые различия между студентами с различными стилями ИД. Корреляционный анализ позволил определить комплекс личностных качеств и мотивов, связанных с развитием аналитических, прогностических и рефлексивных способностей, которые проявляются в ИД у студентов с различными стилями.

Заинтересованное отношение студентов к исследовательской деятельности способствует накоплению специфического опыта, в условиях которого формируется активный стиль ИД. Активный стиль ИД при этом характеризуется развитием тех личностных качеств, которые соответствуют мотивам деятельности и используются субъектом на этапах анализа условий деятельности, планирования действий и самоконтроля результатов. Формирование пассивного стиля ИД происходит в условиях нейтрального отношения к выполняемой деятельности. Поэтому ценностная установка на исследовательскую деятельность не формируется, что вызывает высокую тревожность, самокритику и стремление к пониманию окружающих.

Можно сказать, что развитие способностей к анализу условий деятельности, ее планированию и самоконтролю результатов связано с особенностями индивидуального стиля ИД. Отсутствие внешних различий на данном этапе обучения не является константой. При дальнейшем развитии студентов могут проявиться серьезные различия, так как структура личностных качеств и мотивов имеет различия.

На основе полученных результатов можно сформулировать следующие рекомендации:

1. ИД студентов нуждается в разработке технологий психолого-педагогического сопровождения, в том числе разных форм тьюторства, индивидуализации обучения, разработки спецкурсов и т. д.
2. Для студентов с активным стилем ИД необходимо использовать методы активизации исследовательского интереса, что будет способствовать их личностному и профессиональному развитию.
3. Для студентов с пассивным стилем ИД необходимо проектировать психологические упражнения по снижению отрицательных эмоций относительно ИД.

Таким образом, изучение индивидуальных стилей ИД студентов является актуальной проблемой для современной психологии образования и требует углубленного изучения психологической основы их формирования.

### Литература

1. Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // *Естественно-гуманитарные исследования*. — 2013. № 2. — С. 89–95.
2. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. — М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 352 с.
3. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.

4. *Пахмутова М.А.* Индивидуальные стили исследовательской деятельности современных студентов // Психология обучения. — 2015. № 7. — С. 72–81.
5. *Милорадова Н.Г.* Психология и педагогика. — М: Гардарики, 2005. — 335 с.
6. *Хромов А.Б.* Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. — Курган: изд-во Курганского гос. университета, 2000. — 23 с.
7. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. — Самара: издательский Дом «БАХРАХ», 2004. — 672 с.

*Л.В. Литвинова*

### **Современные методы повышения уровня эмоционального компонента профессиональной компетентности у студентов медицинского вуза**

В настоящее время главной целью профессионального образования является не столько формирование у студентов-медиков системы знаний и практических умений, сколько развитие социально адаптивной, конкурентоспособной личности и ее творческой активности. От них требуется умение налаживать контакты с пациентами, поддерживать взаимоотношения с родственниками больного, выступать публично. В основе эмоционального компонента профессиональной компетентности (совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации — эмоциональная компетентность) лежат индивидуально-типологические особенности, характер, способы поведения человека. Проблема эмоциональной компетентности — одна из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития студента-медика [3].

Эмоции играют важную роль в жизни и деятельности каждой личности, определяя ее индивидуально-типологические особенности, характер, поведение, психическое здоровье. Особенно актуальна эмоциональная компетентность для людей, чья деятельность связана с типом профессий «человек — человек». Профессия врача относится именно к этой категории. В связи с постоянным контактом с людьми и высокой долей профессиональной ответственности врачи, наряду с учителями, больше других подвержены рискам эмоционального выгорания и профессиональной деформации [4].

Проблема формирования эмоциональной компетентности в общем плане достаточно изучена, однако на сегодня фактически нет работ, где бы рассматривались способы формирования эмоциональной компетентности на различных этапах возрастного развития человека, в том числе в студенческом возрасте на этапе профессионального становления личности [1]. Вышепер-

численное позволило сформулировать цель данного исследования — выявить уровень эмоционального компонента профессиональной компетентности у студентов медицинского вуза и изучить эффективность применения новых типов ситуативных задач, способствующих повышению данного уровня.

В настоящее время психологами предложено несколько форм для развития эмоциональной компетентности: индивидуальная работа по заданным алгоритмам (Л. Кэмерон-Бэндлер, М. Лебо), тренинги (М. Райнольдс, И. Иванчиков и др.), фасилитаторство (К. Роджерс), развивающая среда (Д. Равен). В рамках данного исследования применялась новая технология создания ситуативных задач для усвоения пройденного теоретического материала и применения уже имеющихся практических навыков и умений [2]. Данная технология предполагает создание и формулировку по определенным правилам «Задач с использованием внутрипредметных связей» — ЗИВС и «Задач с использованием межпредметных связей» — ЗИМС. Указанные задачи могут применяться как дополнение к основным утвержденным программам. В данном исследовании в рамках формирующего эксперимента были разработаны и применены авторские тематические задачи с целью повысить эмоциональный компонент профессиональной компетентности у студентов 2-го курса педиатрического факультета Ставропольского государственного медицинского университета. В исследовании принимало участие 85 студентов СтГМУ.

Эмоциональный компонент оценивался посредством диагностики способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена, Н. Эпштейна) и исследования уровня внимания и восприятия (тест Мюнстерберга). Полученные результаты подвергались статистической обработке t-критерия Стьюдента.

На этапе контрольного исследования респонденты обоих полов предъявили следующие уровни эмпатических тенденций (ЭТ): высокий уровень ЭТ диагностируется у 9 студентов, средний ЭТ — у 54, низкий ЭТ — у 18, очень низкий ЭТ — у 4 человек. Высокий уровень внимания (УВ) обнаружен у 9, хороший — у 25, в пределах нормы — у 27, низкий — у 24 респондентов.

Формирующий эксперимент строился таким образом, что в план лекционных, семинарских и практических занятий были включены ситуационные задачи ЗИВС и ЗИМС. Их описания содержали усиленные эмоциональные элементы, которые влияли на восприятие респондентов, обостряли их внимание, включенность в исследуемый вопрос и развивали эмпатию.

Для формирования вышеперечисленных компонентов оба типа задач строились по определенным правилам:

1. Главным героем при выполнении задачи (пациентом) должен быть человек, которого можно идентифицировать как родственника, друга, коллегу или человека, которого преподаватель знает очень

- давно (близкий знакомый, сосед, консьерж в доме и т. п.). Это правило является наиболее важным, потому что оно стремительно повышает уровень доверия и интереса к описанной ситуации. Когда преподаватель употребляет в ситуационных задачах слово «пациент», то он говорит об этом как о чужом случае. И эмоционально болезнь такого пациента воспринимается как чужая, которая не имеет ничего общего со студентами, преподавателем и их близкими. Это может сформировать отстраненное отношение к некоторым болезням и, как правило, дисциплинам, с которыми сам студент и его близкие никогда не столкнутся, что в свою очередь понижает включенность в изучаемый вопрос и проблему. Рассказывая случай про своего близкого человека, преподаватель дает понять, что изучаемая тема близка всем присутствующим и каждый с ней может столкнуться. Дополнительный интерес вызывается тем, что преподаватель «приглашает» студентов в свою личную жизнь, делясь с ними информацией о своих родственниках и близких. Такой подход позволяет сокращать психологическую дистанцию между преподавателем и студентами.
2. Задача должна быть составлена как художественный рассказ, полный мелких подробностей и деталей. Изобилие уточняющих деталей и эмоциональная окраска событий помогает студентам представить полную картину произошедшего с пациентом и визуализировать свое возможное поведение в подобной ситуации. В рамки данного правила включены также артистические способности преподавателя, которые способствуют большей заинтересованности студентов-медиков и включенности в изучаемую тему.
  3. Задача должна быть правдоподобной. Естественно, что у большинства преподавателей, даже с большим опытом работы, не найдется столько родственников и знакомых, переболевших всеми известными болезнями. И в этом случае большинство применяемых в данном исследовании задач составлены по описаниям реальных пациентов из стационара. Но применение правил 1, 2 и 4 позволяют стандартный случай из жизни преобразовать в захватывающую историю, которая оставит неизгладимый след на долгие годы. Этот метод фиксирует решение сложной задачи не по пути «от теории — к практике», а по пути «от жизни — к практике, через теорию». При этом даже наиболее сложные теоретические темы запомнятся, потому что будут вспоминаться опосредованно через чью-то жизненную ситуацию.
  4. Задача должна иметь благополучный исход для пациента. Непременным условием всех задач должен быть такой вариант решения и раз-

вития событий, при котором врач или консилиум врачей способны спасти пациента. Данное требование формирует у студентов — будущих врачей надежду на благополучный исход лечения или оказания первой медицинской помощи и веру в то, что рядом с ними всегда находятся более опытные коллеги, которые обязательно помогут в трудной и неизвестной ситуации. Кроме того, преподаватель формирует у студентов волю, при обсуждении всех вариантов решения задачи и ожидая наиболее верный и подходящий в исполнении.

Правила универсальны как для ЗИВС, так и для ЗИМС, но уровень сложности у каждого из типов разный. ЗИВС предполагает такое внутреннее теоретическое содержание задачи, при решении которой студентам будут необходимы знания других медицинских дисциплин. Это могут быть смежные дисциплины, но желательно, чтобы это были наиболее отдаленные друг от друга теоретические и практические знания. Подобная практика позволяет восстановить знания из других областей медицины (если таковые имеются) и снять дополнительное напряжение перед неправильным решением задачи (преподаватель заведомо дает ситуацию не для оценивания знаний, а для обсуждения с присутствующими). Любая ЗИВС должна быть создана таким образом, чтобы в ее решении были использованы не менее трех смежных медицинских дисциплин, кроме основной изучаемой темы.

После того как со студентами была разобрана ЗИВС, может быть применена ЗИМС. Отличительной особенностью ЗИМС является то, что в решении задачи должны быть применены не менее трех дисциплин, не имеющих отношение к медицинским знаниям (география, история, юриспруденция, экономика и т. п.). Задачи составляются по тем же правилам, причем последний тип задач может быть представлен и как художественная история, и как вопрос на сообразительность (например: «Можно ли человеку принимать в пищу мясо коровы, болеющей туберкулезом?»). Однако последняя форма предполагает, что студенты будут задавать наводящие вопросы для всецелого понимания ситуации и сам вопрос — это всего лишь часть какой-либо интересной истории.

В рамках формирующего эксперимента было проведено шесть лекционных и практических занятий с применением ЗИВС и ЗИМС. Повторное тестирование выявило высокий уровень ЭТ — у 13 студентов ( $p = 0,05$ ), средний ЭТ — у 60, низкий ЭТ — у 10 ( $p = 0,01$ ), два человека продемонстрировали очень низкий ЭТ. Самый высокий УВ был выявлен у 14 студентов ( $p = 0,05$ ), хороший — у 32 ( $p = 0,05$ ), в пределах нормы — у 28, низкий — у 11 ( $p = 0,005$ ).

Результаты проведенного исследования показали необходимость формирования эмоционального компонента профессиональной компетент-

ности студентов-медиков, так как именно эмоциональная компетентность отвечает за саморегуляцию, регуляцию взаимоотношений, рефлексия и эмпатию во взаимоотношении с пациентами и коллегами.

Применение в образовательной практике ЗИВС и ЗИМС расширяет сферу эмоционального реагирования студентов-медиков, что достоверно положительно влияет на повышение уровня эмоционального компонента. Студенты стали более внимательны не только к изучаемой проблеме, они стали проявлять больше сочувствия к пациентам и их родственникам.

Установлено, что процесс формирования эмоционального компонента профессиональной компетентности у студентов зависит от условий образовательной среды и формы организации образовательного процесса. Результаты теоретического и эмпирического исследования дают основание утверждать, что успешное формирование эмоциональной компетентности студентов — будущих врачей может быть достигнуто при соблюдении комплекса педагогических условий. Эмпатия, внимание, заинтересованность, теплота и поддержка являются сердцевинной интерперсональных навыков. Важную роль в формировании профессиональной компетентности будущего врача играет психологический фактор: представляет ли собой врач гармонически развитую личность с морально-этическими устоями, умеет ли входить в контакт с людьми и грамотно взаимодействовать с ними — все это является важным составляющим компонентом личности врача как профессионала.

Расширяя рамки данного исследования, стоит отметить, что правила, по которым составляются ЗИВС и ЗИМС, являются универсальными, и это позволяет применять их в образовательном процессе не только медицинского, но и гуманитарного, технического вуза.

### Литература

1. Андриянова Е.А., Носкова С.В. Компетентностная модель выпускника медицинского вуза // Педагогические технологии реализации компетентностного подхода в современном медицинском образовании: сб. стат. межрегион. науч.-практич. конференции. — Саратов: изд-во СГМУ, 2009. — С. 9–18.
2. Литвинова Л.В. Способы повышения уровня мотивации у студентов вуза // Россия: от стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы): сб. матер. XII Международной научно-практической конференции. (Институт дружбы народов Кавказа, февраль 2017 г.). — Ставрополь: РИО ИДНК, 2017. — С. 300–303.
3. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / М. Рейнольдс: пер. с англ. — М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. — 112 с.
4. Телеусов М.К. Сферы компетентности выпускника медицинского вуза / М.К. Телеусов. — Караганда, 2010. — 46 с.

*Ю.А. Малахова, С.В. Шкилев*

### **Образ будущего современного выпускника школы**

Представления человека о будущем, его планы, мечты, устремления — занимают одно из центральных мест в его сознании и являются главным ориентиром в выборе и построении жизненного пути. Проблема образа будущего как интегрального образования, включающего в себя жизненные смыслы, цели и ценности, требует особого рассмотрения в наши дни, поскольку нестабильность политических условий и усложнение социокультурной ситуации, вызывает страх перед будущим, которое представляется неопределенным и неконтролируемым.

В настоящий момент существует множество теорий, где понятие образа будущего рассматривается в контексте разработки проблемы временной перспективы и жизненного пути личности (Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых, К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург). Так, Ж. Нюттен считал, что в сознании человека существуют объекты цели, или «мотивационные объекты», которые находятся в будущем и направляют деятельность человека [5]. По мнению М.Р. Гинзбурга, образ будущего определяет временную перспективу и имеет связь с профессионального самоопределения старшеклассника [1].

Помимо М.Р. Гинзбурга проблемой образа будущего юношей в целом занимались такие современные авторы, как Н.Н. Толстых, Е.Б. Быкова, М.А. Канищева, Н.В. Петрикова, большинство из которых в своих исследованиях приходят к выводам о том, что образ будущего современных юношей отличается размытостью, жизненные цели неконкретизированы, присутствует страх и растерянность перед будущим. В отношении старшеклассников, в частности выпускников школы, такие особенности могут быть вызваны не только нестабильностью политической ситуации, но и страхом перед ответственностью за выбор жизненного пути, тревогой по поводу предстоящих экзаменов. Так, в исследованиях И.В. Дубровиной (1989) указано, что учащиеся выпускных (10-х) классов отличаются от девятиклассников большей озабоченностью выполнением школьных видов деятельности и суженной временной перспективой, что вызвано страхом «принять ответственное решение в плане жизненного самоопределения» [2]. В наши дни эта проблема является не менее актуальной, поскольку школьники обеспокоены проблемой сдачи ЕГЭ, что не может не сказаться на их представлениях о будущем. Однако данная тема слабо затронута в современных исследованиях, в связи с чем нам представляется актуальным изучить особенности образа будущего современного выпускника школы.

Методики исследования: 1. «Семантический дифференциал времени» Л.И. Вассермана, О.Н. Кузнецова (СДВ). 2. Сочинение на тему «Мое будущее».

Для анализа сочинений, опираясь на работы М.Р. Гинзбурга, М.А. Канищевой [1; 4] мы разработали модель образа будущего, включающую в себя пространственно-временной и смысловой компоненты. Пространственно-временной компонент имеет такие составляющие, как пространственный диапазон (жизненные планы), протяженность и структурированность; смысловой компонент включает в себя эмоциональную окрашенность, активность личности, определенность с профессией, осязаемость.

Характеристика выборки: учащиеся 10-х и 11-х классов МОУ «Красноярская СОШ № 2», МБОУ «Гимназия № 3» и МБОУ «СОШ № 45» г. Белгород, в количестве 96 человек, среди которых 45 одиннадцатиклассников и 51 учащийся 10-го класса.

Гипотеза исследования: существуют различия в характеристиках образа будущего между группами учащихся 10-х и 11-х классов. А именно: образ будущего выпускников школы характеризуется меньшей протяженностью, более негативной эмоциональной окрашенностью, в нем менее представлены такие составляющие, как активность личности, и наблюдается более выраженная ориентация на ближайшие цели.

Для проверки гипотезы мы использовали сравнительный анализ, достоверность различий проверялась с помощью  $\phi$  — критерия углового преобразования Фишера, U-критерия Манна — Уитни.

Рассмотрим результаты, касающиеся жизненных планов старшеклассников в различных сферах, выделенных в ходе контент-анализа текстов сочинений (таблица 1).

**Таблица 1. Различия в жизненных планах между группами учащихся 10-х и 11-х классов**

№	Жизненные планы	Группы %		$\phi^*$ — критерий Фишера	Уровень значимости
		10-й класс (n = 51)	11-й класс (n = 45)		
1	Создание семьи	49	31	1,799	$p < 0,05$
1.1.	Семья	45	22	2,406	$p < 0,01$
1.2.	Муж/жена	20	15	0,513	$p > 0,05$
1.3.	Дети	18	11	0,914	$p > 0,05$
2.	Профессиональная деятельность	84	58	2,934	$p < 0,01$
2.1.	Работа	35	22	1,139	$p > 0,05$
2.2.	Хорошая работа	18	7	1,672	$p < 0,01$
2.3.	Работа по специальности (в т. ч. по определенной)	43	29	1,452	$p > 0,05$

№	Жизненные планы	Группы %		φ* — критерий Фишера	Уровень значимости
		10-й класс (n = 51)	11-й класс (n = 45)		
3.	Получение образования	59	60	0,117	p > 0,05
3.1.	Сдача ЕГЭ	21	40	1,966	p < 0,05
3.2.	Поступление в вуз	47	38	0,924	p > 0,05
3.3.	Окончание школы	8	9	0,196	p > 0,05
3.4.	Окончание университета	18	11	0,914	p > 0,05
4.	Собственная личность	22	22	0,068	p > 0,05
5.	Взаимодействие с другими	31	42	1,095	p > 0,05
6.	Получение удовольствия	18	9	1,271	p > 0,05
7.	Материальные ценности	29	24	0,553	p > 0,05
8.	Другие занятия	27	9	2,435	p < 0,01
9.	Историческое будущее	14	9	0,743	p > 0,05

Из таблицы 1 видно, что наиболее представленными в образе будущего оказались планы, связанные с профессиональной деятельностью (84%, 58%). При этом они оказались более представлены у учащихся 10-х классов (p < 0,01). Десятиклассники чаще упоминали в сочинениях о своей будущей профессии, о карьерном росте и указывали на успешность в этой сфере. Присутствовали выражения: «хорошая работа», «интересная работа», «престижная работа», о «хорошей работе» десятиклассники упоминали чаще (различно значимы p < 0,01), при этом упоминания просто о «работе» и работе по специальности встречались у учащихся 10-х и 11-х классов в равной мере.

Также стоит отметить, что учащиеся 10-х классов более ориентированы на создание семьи (p < 0,05). У выпускников в меньшей мере встречаются высказывания, касающиеся семейной жизни, общего проведения досуга с семьей. Однако в обеих группах учащихся упоминания о семье имеют позитивную эмоциональную окраску: «дружная семья», «крепкая семья», «счастливая семья».

Значимые различия (p < 0,01) были выявлены по представленности планов «другие занятия». В эту категорию вошли: путешествия, спорт, различные виды творчества, что в большей степени представлено у десятиклассников.

Что касается жизненных планов выпускников, то большинство из них касаются получения образования в частности сдачи ЕГЭ и поступления в вуз, в связи с чем планы в других сферах представлены у них в меньшей мере. По представленности планов «сдача ЕГЭ» различия значимы ( $p < 0,05$ ). Одиннадцатиклассники чаще упоминают о ЕГЭ, и эти упоминания в основном носят негативную эмоциональную окраску. Стоит отметить, что у многих выпускников помимо сдачи ЕГЭ и поступления в вуз отсутствуют какие-либо другие жизненные планы, что приводит к сужению временной перспективы.

Далее рассмотрим результаты изучения протяженности образа будущего.

**Таблица 2. Различия в показателях протяженности образа будущего между группами учащихся 10-х и 11-х классов**

№	Временной диапазон	Группы, %		$\varphi^*$ — критерий Фишера	Уровень значимости
		10-й класс (n = 51)	11-й класс (n = 45)		
1	До 2 лет	10	36	3,139	$p < 0,01$
2	До 5 лет	29	29	0,601	$p > 0,05$
3	До 10 лет	45	20	2,67	$p < 0,01$
4	До 30 лет	18	15	0,264	$p > 0,05$
5	Более 30 лет	4	—	—	—
	Фактор СДВ	Среднее значение		U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости
		10-й класс	11-й класс		
	Величина времени	9,67	9,7	0,914	$p > 0,05$

Результаты, свидетельствующие о протяженности образа будущего, подтверждают тот факт, что учащиеся 11-х классов имеют более суженную временную перспективу, что может быть связано, как ранее указывалось, с обеспокоенностью предстоящими экзаменами. Из таблицы видно, что протяженность образа будущего большинства одиннадцатиклассников ограничивается двумя годами (см. табл. 2.). В этот временной диапазон входит выполнение актуальных заданий в школе (напр.: «сдать пробник», «записаться к репетитору»), а также планы, связанные со сдачей ЕГЭ, поступлением в вуз и, в некоторых случаях, со сдачей вступительных экзаменов.

Жизненные планы десятиклассников в большинстве случаев располагаются во временном диапазоне 5–10 лет, куда входят планы, связанные также с окончанием вуза, началом профессиональной деятельности, созданием семьи, среди одиннадцатиклассников таких респондентов в два раза

меньше ( $p < 0,01$ ). Итак, образ будущего учащихся 11-х классов характеризуется меньшей протяженностью, притом что представляют свое будущее достаточно большим и длительным обе группы старшекласников.

Далее рассмотрим показатели структурированности образа будущего (табл. 3), под которой мы понимаем организованность, последовательность жизненных планов.

**Таблица 3. Различия в показателях структурированности образа будущего между группами учащихся 10-х и 11-х классов**

№	Характеристика структурированности	Группы, %		$\phi^*$ — критерий Фишера	Уровень значимости
		10-й класс (n = 51)	11-й класс (n = 45)		
1	неструктурированный	25	42	1,736	$p < 0,05$
2	Средне структурированный	44	40	0,308	$p > 0,05$
3	структурированный	31	18	1,56	$p > 0,05$
	Фактор СДВ	Среднее значение		U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости
		10-й класс	11-й класс		
	Структура времени	2,8	3,2	0,921	$p > 0,05$

Между группами учащихся существуют различия  $p < 0,05$  в представленности неструктурированного образа будущего (см. табл. 3). Большинство учащихся 11-х классов имеет неструктурированный образ будущего, что подразумевает наличие одной-двух категорий жизненных планов или же их хаотичное расположение. Так, у многих выпускников, как уже указывалось выше, присутствуют лишь планы, связанные со сдачей экзаменов и поступлением в вуз, такие учащиеся в своих сочинениях описывают лишь переживания, связанные с данными событиями.

Высокий процент учащихся обеих групп имеют среднеструктурированный образ будущего, что подразумевает наличие 3–4 категорий жизненных планов. Здесь в сочинениях учащихся прослеживались следующие цепочки жизненных планов, напр.: «окончу школу — сдам ЕГЭ — поступлю в вуз — окончу вуз», «поступлю в вуз — найду работу — заведу семью — жить вместе со своей семьей».

Структурированный образ будущего имеет меньшее число учащихся. Для такого образа характерна представленность четырех и более категорий жизненных планов (напр.: «окончу школу — сдам экзамены — получу образование — устроюсь на работу — заведу семью — буду воспитывать детей, обеспеченно жить и помогать родителям»). Недостаточная структурирован-

ность образа будущего может быть связана с его низкой протяженностью, поскольку у многих учащихся последним описанным этапом образа будущего являлось окончание вуза.

Стоит также отметить, что многие учащиеся представляли свое будущее прерывным и необратимым, что также может быть связано с наличием «переломной точки» в виде сдачи ЕГЭ и поступления в вуз, но различий между десятиклассниками и выпускниками по показателям структуры как фактора СДВ выявлено не было.

Рассмотрим показатели эмоциональной окраски образа будущего (табл. 4).

**Таблица 4. Различия в показателях эмоциональной окрашенности образа будущего между группами учащихся 10-х и 11-х классов**

№	Характеристика эмоциональной окрашенности	Группы, %		φ* — критерий Фишера	Уровень значимости
		10-й класс (n = 51)	11-й класс (n = 45)		
1	Позитивная	63	53	0,934	p > 0,05
2	Надежда / желание лучшего	29	29	0,054	p > 0,05
3	Негативная	14	27	1,604	p > 0,05
4	Негативная, связанная с ЕГЭ	6	24	2,65	p < 0,01
5	Негативная, связанная с поступлением в вуз	2	13	2,264	p < 0,05
	Фактор СДВ	Среднее значение		U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости
		10-й класс	11-й класс		
	Эмоциональная окраска времени	8,20	9,22	0,163	p > 0,05

Из таблицы видно, что образ будущего у большинства учащихся обеих групп характеризуется позитивной эмоциональной окраской, надеждой на лучшее. Однако, среди учащихся 11-х классов, достаточный процент респондентов имеет и негативную эмоциональную окраску, что в основном связано со сдачей ЕГЭ и поступлением в вуз. Так, в сочинениях одиннадцатиклассников встречались такие фразы: «я бы хотел, чтобы у меня было счастливое будущее, но боюсь, не сдам ЕГЭ и всем моим планам придет конец», «когда я думаю о будущем, я впадаю в истерику. Я хочу поступить в МГУ, но я не смогу сдать ЕГЭ», «когда сдам ЕГЭ, я начну жизнь, полную красок и интересных моментов, а пока, я не могу ничего планировать».

Итак, мы видим, что у учащихся одиннадцатых классов все же образ будущего отличается более негативной эмоциональной окраской, чему способствует страх школьников перед ЕГЭ.

Рассмотрим результаты, касающиеся активности личности в образе будущего учащихся.

**Таблица 5. Различия в показателях активности личности между группами учащихся 10 и 11**

№	Характеристика сактивности личности	Группы, %		Ф * критерий Фишера	Уровень значимости
		10 класс (n=51)	11 класс (n=45)		
1	Направленность на достижение успеха («все в моих руках»)	29	18	1.345	p>0,05
2	Преодоление препятствий («несмотря ни на что...»)	8	24	2.283	p<0,05
3	Фаталистическая позиция («все решает судьба»)	8	15	1.203	p>0,05
	Фактор СДВ	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
		10 класс	11 класс		
	Активность времени	6,46	7,54	0,496	p>0,05

Результаты показали, что большинство учащихся 10-х классов (29%), уверенны в достижении успеха, в то время как выпускники ориентированы на преодоление трудностей (p<0,05). Одиннадцатиклассники указывают в сочинениях на то, что на при достижении целей им встретится много трудностей, которые они нацелены преодолеть, школьники писали «мне предстоит трудный и долгий путь учебы, но я со всем справлюсь», «я хочу поступить в военное училище, туда попасть трудно, но я буду усиленно готовиться». Это отражает более зрелую позицию одиннадцатиклассников, в сравнении учащимися 10-х классов, т.к. выпускники готовы активно преодолевать трудности и преграды, в то время как десятиклассники считают, что препятствий на их пути не встретится.

Рассмотрим результаты, касающиеся осязаемости будущего.

**Таблица 6. Различия в показателях осязаемости будущего между группами учащихся 10-х и 11-х классов**

Фактор СДВ	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
	10 класс	11 класс		
Осязаемость	-1,42	-0,34	0,075	p< 0,1

Статистические различия на уровне тенденции обнаружены по показателям осязаемости будущего (p < 0,1). Одиннадцатиклассникам будущее

представляется более осязаемым, реальным и близким, поскольку их жизненные планы близятся к осуществлению, вследствие чего выпускники чаще задумываются над будущим.

Что касается определенности с профессией, то здесь различий обнаружено не было, однако в обеих группах учащихся число неопределившихся более велико (61% — в 10-х классах, 67% — в 11-х).

Итак, в ходе исследования мы пришли к следующим выводам: 1. В образе будущего учащихся 11-х классов преобладают планы, связанные с получением образования. 2. Образ будущего выпускников характеризуется меньшей протяженностью и структурированностью, что вызвано ограниченностью жизненных планов и эмоциональными переживаниями по поводу сдачи ЕГЭ. 3. Образ будущего у учащихся как 10-х, так и 11-х классов имеет позитивную эмоциональную окраску, за счет надежды на лучшее, однако у выпускников встречается и негативная эмоциональная окраска будущего, что связано с переживаниями по поводу экзаменов. 4. Большинство старшеклассников не определились с профессией. 5. Выпускники занимают более активную позицию в отношении осуществления будущих планов, за счет их большей осязаемости и близости, что делает их образ будущего более зрелым.

Итак, гипотеза нашего исследования подтвердилась частично: образ будущего выпускников школы действительно отличается более негативной эмоциональной окраской, меньшей протяженностью и ориентацией на ближайшие цели, но при этом показатели активности в отношении будущего у учащихся 11-х классов на более высоком уровне. Однако для выпускников все же требуется разработка коррекционной программы, направленной развитие целеполагания, планирования, позитивного мышления, а также на избавление от предэкзаменационного стресса.

### Литература

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. № 3. — С. 43–52.
2. Дубровина И.В. Формирование личности старшеклассника. — М.: Педагогика, 1989. — 168 с.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. — СПб.: Речь, 2010. — 350 с.
4. Канищева М.А. Образ будущего у студентов с разным уровнем субъективного контроля: дисс... канд. психол. наук. — Белгород, 2016. — 190 с.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.

*Е.А. Михайлова, Е.И. Петанова*

### **Способность к прогнозированию как личностный ресурс преподавателей вузов**

В современной образовательной ситуации на преподавателях вуза лежит ряд ответственностей, которые требуют значительной интеллектуальной и энергетической самоотдачи: формирование из студентов компетентных профессионалов, постоянный собственный научный и педагогический рост, подтверждение своей научной продуктивности в публикациях в престижных научных изданиях. Для реализации этих сложных и объемных в выполнении задач необходим высокий уровень не только профессиональной компетентности и личностной зрелости, но и жизнестойкости, способности к самоуправлению и устойчивое позитивное самоотношение. В связи с актуальностью психологического сопровождения для преподавателей вуза необходимо уточнить, какие именно качества личности могут являться «мишенями» в психологической поддержке, т. е. активизация какого из качеств личности позволит профилактировать снижение жизнестойкости или самоуважения у преподавателей.

Обсуждаемые нами психологические категории являются основными понятиями в ряде современных психологических теорий. Так, понятие «жизнестойкость» С. Кобас [1] рассматривает как базовую личностную диспозицию, опосредующую влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье. Согласно Д.А. Леонтьеву [5], жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. С. Мадди [2] рассматривает жизнестойкость как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. В структуру жизнестойкости, согласно С. Мадди, входят такие компоненты, как вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого овладения со стрессами и восприятия их как менее значимых. Другими словами, высокий уровень жизнестойкости позволяет повысить способность личности противостоять стрессовым обстоятельствам, повышает адаптивность, что является важным аспектом для успешной профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Известная методология изучения жизнестойкости по сути представляет собой самоотношение личности к этой феноменологии и отражает его самооценку по изучаемым компонентам конструкта «жизнестойкость». Поэтому целесообразно изучить, как степень выраженности жизнестойкости соотносится с выраженностью других компонентов самоотношения.

Феноменология самоотношения глубоко и всесторонне изучалась в работах В.В. Столина и С.Р. Пангилеева [10]. В структуре самоотношения С.Р. Пангилеев выделяет различные аспекты, которые в совокупности отражены в обобщенном самоотношении.

В связи с деятельностью преподавателя высшей школы есть основание ожидать, что какие-то из структурных элементов имеют большую значимость (как, например, самоинтерес или самопонимание). Однако профессиональная деятельность преподавателя предполагает, что такой компонент, как самоуважение, как базисная эмоционально-когнитивная оценка профессиональной деятельности, обеспечивает устойчивое основание в продуктивной профессиональной деятельности, направленной на реализацию значимых задач и смыслов. С другой стороны, эффективная самореализация возможна при сформированности способности к самоуправлению, которое обеспечивает соответствие в поведении и деятельности прогнозируемому и ожидаемому результату.

Под самоуправлением Н.М. Пейсахов [7] понимает целенаправленное самоизменение или управление человеком своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживанием. Самоуправление личности имеет целостную систему, включающую четыре уровня: авторегуляцию, саморегуляцию, самоуправление и самоуправление. Автор различает понятия самоуправления и саморегуляции. Самоуправление является творческим процессом, так как связано с созданием нового, с постановкой целей и задач, с поиском новых решений и новых способов достижения целей. Процесс саморегуляции в свою очередь ориентирован на имеющиеся у человека нормы, правила и стереотипы.

Таким образом, все три обсуждаемые категории оказывают значительное влияние на степень субъективного благополучия и эффективности преподавателя, обеспечивают различные аспекты в его регуляции поведения, т. е. функцию внутреннего контроля в его профессиональной самореализации. Однако нам представляется, что в процессе профессиональной деятельности преподавателя вуза прогнозирование как способность предвидеть перспективы каждого компонента профессиональной деятельности имеет приоритетную значимость и детерминирует развитие других обсуждаемых качеств.

Способность к прогнозированию обеспечивает ориентированность преподавателя на адекватное выделение целей и задач профессиональной деятельности — формирование и развитие профессиональных компетенций студентов, а также «распределение» своих жизненных ресурсов на развитие профессиональной карьеры при условии сохранения жизнестойкости и позитивного самоотношения.

Изучение влияния прогнозирования на другие характеристики личности преподавателя приобретает особую актуальность в связи с проблематичностью сохранения адекватно высокого самоуважения и жизнестойкости у преподавателя вуза под давлением предъявляемых к нему противоречивых высоких требований: от современных студентов к профессиональной и педагогической компетентности преподавателей, а от администрации вуза к продуктивности научно-исследовательской деятельности и количеству публикаций в рецензируемых журналах.

Целью нашего исследования является выявить предикторную роль прогнозирования в связи с самоотношением и жизнестойкостью преподавателей вуза.

Объектом нашего исследования является способность к прогнозированию у преподавателей вуза.

Предмет исследования — взаимосвязь способности к прогнозированию и характеристик самоотношения и жизнестойкости преподавателей вуза.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что у преподавателей вуза прогнозирование (как составляющая самоуправления) является предиктором позитивного соотношения и жизнестойкости.

Выборку исследования составили 57 преподавателей СПбГУ, 30% — мужчины, 70% — женщины, возраст от 27 до 45 лет, профессиональный статус: ассистенты кафедр — 20%, старшие преподаватели — 20%, доценты — 45%, профессора — 15%.

Для достижения цели исследования нами были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики способности к самоуправлению Н.М. Пейсачова.
2. Методика изучения уровня жизнестойкости Сальваторе Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой.
3. Методика диагностики особенностей самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева.

Полученные по всем методикам данные обрабатывались при помощи методов математической статистики. В исследовании применялись:

1. Описательная статистика, критерий Колмогорова — Смирнова для проверки соответствия распределения критерию нормальности.
2. Корреляционный анализ данных по Спирмену.

Этапы исследования: 1) анализ литературы по проблеме исследования и постановка исследовательской задачи; 2) подбор психодиагностических методик; 3) организация и проведение психодиагностики; 4) статистическая обработка результатов психодиагностики; 5) анализ эмпирической информации.

Основными результатами эмпирического исследования являются следующие данные. В исследовании жизнестойкости было выявлено, что у преподавателей в большей степени выражена «вовлеченность» ( $35,77 \pm 8,268$ ); степень выраженности «контроля» ( $27,31 \pm 10,136$ ); «принятие риска» ( $17,31 \pm 5,023$ ). Полученные результаты соответствуют нормативным значениям, что позволяет считать показатель жизнестойкости респондентов средненормативным. Выраженный показатель вовлеченности свидетельствует о том, что преподавателям значима включенность и заинтересованность в своем профессиональном процессе. Существенным также для преподавателей высшей школы является наличие личного контроля и регуляции своей профессиональной деятельности.

Анализ показателей по операциям самоуправления показал, что наиболее выражена операция «принятие решений» ( $4,77 \pm 1,301$ ), но наименьшая степень выраженности была определена в операции «критерии оценки результата деятельности» ( $3,23 \pm 1,423$ ), полученные результаты позволяют предположить, что наибольшие затруднения у преподавателей связаны с экспертной оценкой деятельности в связи с недостаточно высокой степенью выраженности операции «выбор критериев для оценки результата».

Сопоставление показателей по шкалам самооотношения показало, что в характеристиках самооотношения наиболее высокую значимость для преподавателей имеют такие формы самооотношения, как самопринятие ( $86,66 \pm 23,594$ ); аутосимпатия ( $80,16 \pm 19,229$ ); самоуважение ( $79,77 \pm 21,688$ ), являющиеся основанием для обобщения: когнитивно-эмоциональное содержание Я-концепции преподавателей высоко позитивное. По шкалам с наиболее низкими показателями самооотношения можно судить о поведенческом компоненте Я-концепции — это шкалы «самообвинение» ( $44,33 \pm 22,942$ ) и «ожидание отношения других» ( $58,85 \pm 26,117$ ), полученные результаты значимо ниже показателей, отражающих когнитивно-эмоциональное содержание Я-концепции, но содержательно позволяют считать целостную Я-концепцию преподавателей гармоничной в трех выделенных аспектах. В целом Я-концепция направлена на понимание себя и формирование позитивного отношения к себе. Значимым является показать симпатию к своим личностным особенностям и внешним проявлениям.

При изучении взаимосвязи между изучаемыми личностными характеристиками преподавателей было выявлено, что операция самоуправления «прогнозирование» взаимосвязана с каждым из исследуемых качеств личности: с глобальным самооотношением ( $0,692$ ), с жизнестойкостью ( $0,771$ ) и с другими операциями самоуправления. Из этого следует, что при достаточно высокой степени выраженности операции самоуправления прогнозированием можно ожидать высокую степень жизнестойкости и высокую выра-

женность позитивного самоотношения. Полученная информация имеет как теоретическую, так и практическую значимость, так как активизация функции прогнозирования будет способствовать росту жизнестойкости и устойчивости позитивной Я-концепции.

Таким образом, нами была выявлена связь позитивного самоотношения, высокой жизнестойкости с высокой степенью прогнозирования. Перспектива нашего дальнейшего исследования заключается в углубленном изучении предикторной функции прогнозирования по отношению к комплексу таких значимых для преподавателей вуза характеристик, как жизнестойкость и позитивное самоотношение.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные в нашем исследовании результаты могут быть использованы в разработке «мишеней» психологической поддержки и сопровождения преподавателей вуза.

### Литература

1. Kobasa S.C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37. P. 1–11.
2. Maddi S.R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage // Journal of Humanistic Psychology. 2004. Vol. 44(3). P. 279–298.
3. Арчакова Т.О. Преподаватель психологии в вузе — портреты и зарисовки.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М., 2006.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. — М., 1999.
6. Пантилеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: БАХРАХ-М, 2000.
7. Пейсахов Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. — Казань: изд-во Казан. ун-та, 1976. — С. 5–36.
8. Регуш Л.А. Прогнозирование как познавательная способность // Проблемы развития познавательных способностей / под ред. А.И. Раева. — Л., 1983.
9. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. — М., 1988. — С. 123–130.

*Р.Н. Мишарина, Л.Б. Тимофеева*

### **Повышение эффективности взаимодействия образовательного учреждения и семьи**

При поступлении детей в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных учебных умений и навыков. Одновременно с этим школьник включается и в другой не менее значимый процесс усвоения социального опыта — склады-

вающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации», благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие (Бернс Р, 1986).

Л.С. Выготский предложил идею единства и взаимообусловленности развития интеллекта и эмоционально-волевых компонентов в контексте деятельности человека. Эта зависимость отношений между интеллектом и аффектом ребенка в дальнейшем была предметом исследований Л.В. Занкова, Г.М. Дульнева, Б.И. Пинского и др. Они доказывали, что исправление недостатков эмоционально-аффективных качеств личности детей успешнее осуществляется посредством психокоррекции в конкретных видах деятельности.

Необходимость тесного сотрудничества семьи и ОУ неоспорима. Однако традиционные формы работы не всегда продуктивны и малоэффективны. Поэтому использование активных форм взаимсотрудничества семьи и педагогов повышает заинтересованность обеих сторон в этом процессе.

К новым принципам взаимодействия относится вариативность содержания, форм и методов образования родителей. Современный родитель нуждается в изучении как новых тем, так и старых в новом звучании.

Длительное время практика сотрудничества ГБОУ и семьи состояла в том, чтобы сообщить знания, сформировать представления, убеждения, проконтролировать, исправить и даже перевоспитать их. Педагогам было проще строить работу с родителями с целью сообщения знаний, используя разнообразные формы просвещения, без учета обратной связи.

В настоящее время этот принцип начинает меняться и ГБОУ становятся открытыми для родителей и сам родитель имеет возможность участвовать в работе ГБОУ.

Очень интересная форма работы — деловые игры и совместные занятия детей и родителей.

Чем же они так интересны и важны?

- позволяют быстрее устанавливать контакты;
- дают возможность родителю приобрести новые знания, используя активные формы обучения;
- позволяют лучше узнать своего ребенка и формировать навыки успешного взаимодействия с ребенком.

Современная система образования ориентирована на индивидуальное развитие каждого конкретного ученика. Декларирование гуманизации образования означает ориентацию педагогов, родителей на такие человеческие ценности, как жизнь и здоровье, гармонизацию отношений, основанных на

взаимопонимании и доверии, принятие особенностей личности ребенка и максимальное развитие имеющихся у него способностей.

Известно, что наблюдается постоянное увеличение числа неуспевающих школьников (до 80% от общего количества обучающихся в начальных классах школы). Тенденции в интеграции общего и специального образования приводят к необходимости разработки и реализации комплексных программ помощи детям с трудностями в обучении, включая определение концептуальных подходов в психолого-педагогическом сопровождении. Без своевременной и систематической помощи неуспевающие дети приобретают стойкие вторичные отклонения в развитии, включая проблемы поведения, общения, психологической подготовки к профессиональному труду.

Сопровождение становится неотъемлемой частью деятельности практикующего психолога, который взаимодействует с другими специалистами, родителями в решении вопросов развития ребенка. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в обучении включает в себя несколько содержательно важных составляющих. Первой важной составляющей сопровождения является диагностика психического развития в динамике процесса обучения, направленная не только на выявление проблем развития познавательной сферы ребенка, но и его личностных особенностей, значимых с точки зрения успешности социализации. Важно направить усилия психолога на изучение предпосылок для компенсации школьной неуспеваемости, что связано с вопросами соотношения дифференциальной диагностики и вариативного обучения учащихся с учетом выявленных затруднений в усвоении школьной программы. Сохранению индивидуального подхода к ученику способствует использование метода наблюдения, основными принципами которого являются непрерывность, систематичность, ориентация на прогноз развития ученика, полифакторность в оценке проявлений школьной неуспеваемости и пр.

Содержание изучения динамики психического развития ученика с трудностями в обучении изменяется в зависимости от его возраста, выраженности проблем школьной неуспеваемости, программы обучения с учетом успешности усвоения знаний по отдельным школьным предметам. Большое значение уделяется формированию положительной мотивации к получению новых знаний, созданию на уроках системы поощрений и «ситуаций успеха». Постепенно учебный процесс становится обычной и неотъемлемой части жизни ученика.

Вторая составляющей сопровождения — создание психолого-педагогических условий для развития познавательной активности ученика, формирования общеучебных умений, навыков. В соответствии с этим проектируется программа развития образовательной системы школы, определяется вариативность содержания образовательного процесса.

С участием психолога:

- временными творческими объединениями учителей создаются скорректированные учебные планы и программы;
- разрабатываются диагностические рекомендации по изучению индивидуального развития учащихся в соответствии с предъявляемыми требованиями к формированию знаний, умений и навыков по предметам школьной программы;
- особое внимание уделяется сопровождению учащихся 1-го класса, так как после его окончания отдельные учащиеся могут быть переведены на индивидуальную программу сопровождения;
- осуществляется построение индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся;
- разрабатывается содержание работы с семьей учеников.

Системы психологического сопровождения учащихся с трудностями в обучении и предусматривает увеличение индивидуальных возможностей ученика в контексте его социализации:

- ориентационное поле психолого-педагогического и социального развития;
- учет индивидуальных возможностей каждого ребенка и интересов родителей при выборе образовательного маршрута; внедрение личностно-ориентированного подхода в работе всех специалистов школы;
- сохранение преемственности содержания психолого-педагогического сопровождения на протяжении всех лет обучения ученика.

Актуальным является создание социально-психологических условий для решения воспитательных задач в процессе обучения неуспевающих школьников с целью профилактики социальной дезадаптации.

Наблюдения последних лет показывают, что одним из очень важных аспектов, который ставят перед собой родители, — это интеллектуальное развитие своего ребенка. Главное, по мнению родителей, записать ребенка в различные секции и кружки, в которых ребенок научится читать, писать, считать и т. д. Эмоциональное развитие ребенка не всегда входит в приоритеты семьи. И зачастую связано это с тем, что родители не знают особенностей дошкольного и младшего школьного возраста. Перед специалистами стоит задача донести до них информацию и сделать их своими союзниками. Ведь только совместными усилиями можно получить необходимые результаты.

В работе с родителями обучающихся имеет значение гуманистическая направленность процесса социализации учащихся; преемственность духов-

ных, культурных и исторических связей с инновационными процессами, происходящими в обществе; инвариантность в процессе воспитания и корректировка учебных программ с акцентом на индивидуализацию образовательного процесса; активизация внутри- и межпредметных связей, интеграция между содержанием отдельных учебных предметов с учетом значения воспитания культуры отношений, развития коммуникативной компетентности. Актуальной становится апробация новых форм организации внеклассной и внеурочной воспитательной работы для решения задач развития социально-адаптированной личности ребенка с интеллектуальными нарушениями. Образовательная среда может приобретать очертания целостной, открытой и саморазвивающейся системы на основе принципов интеграции, дифференциации, расширения социальной компетентности благодаря разным предметным областям знания.

Поводов для дальнейшего размышления над указанной проблемой более чем достаточно. В каких образовательных условиях можно добиваться прочности знаний, умений и навыков, усваиваемых учащимися с нарушением интеллекта с учетом принципа сознательности и активности в обучении и впоследствии соотносимых с реальным жизненным окружением? В чем состоит совершенствование системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся, способствующее обоснованному выбору индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов, с целью закрепления психологических основ социально зрелой личности. Указанные проблемы имеют методологический характер.

На основе методологии ФГОС:

- временными творческими объединениями педагогов создаются скорректированные учебные программы;
- специалистами модифицируются, совершенствуются с учетом современных тенденций в образовании учебные программы;
- определяется содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся с различными образовательными запросами [1];
- осуществляется построение индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся.

Программа развития образовательной системы в ОУ разрабатывается на основе учета современных тенденций в области образования и предусматривает:

- расширение индивидуальных возможностей ученика в контексте его социализации (ориентационное поле психолого-педагогического и социального развития);
- учет индивидуальных возможностей каждого ученика и интересов родителей при выборе образовательного маршрута;

- индивидуальный подход в процессе психологической подготовки к обучению;
- формирование навыков общения в динамике образовательного процесса для закрепления и обогащения социального опыта ученика [2; 3];
- внедрение личностно-ориентированного подхода при разработке и вариативном внедрении всех учебных программ, реализуемых специалистами школы.

### Литература

1. *Бардышевская М.К.* Невербальная коммуникация у детей с нарушениями общения и эмоциональной депривацией // Вопросы психологии. — 2010. № 6. — С. 33–42.
2. *Защиринская О.В.* Методология изучения нарушения вербальной и невербальной коммуникации у детей и подростков с легкой умственной отсталостью // Когнитивная психология: методология и практика / Т.В. Черниговская (ред.): коллективная монография. — СПб., 2015. — С. 283–290.
3. *Защиринская О.В.* Распознавание невербальных паттернов младшими школьниками при предъявлении конвенциональных жестов // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании. Материалы VI Международной научно-практической конференции. — М.: Министерство образования и науки РФ; общественная организация «Академия полярной медицины и экстремальной экологии человека», 2015. — С. 122–123.

---

---

## СЕКЦИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА»

*Н.Т. Азимова, Т.Ю. Базаров*

### **Влияние конкурентного сотрудничества на уровень доверия в малых группах**

Проблема доверия является актуальной проблемой современного общества. В настоящее время доверие начинает играть все более важную роль, когда усиливается борьба организаций за лидерство на рынке в условиях высокой конкуренции. Именно доверие является одним из основных факторов организационного успеха, где степень эффективности командной работы определяется доверительными отношениями членов организации друг к другу. При этом эффективность групповой работы может повышаться как при кооперативных, так и при конкурентных условиях.

Очень долгое время считалось, что конкуренция и сотрудничество не могут сосуществовать вместе. Однако на основании ряда исследований конкурентного и кооперативного типов взаимодействия можно сказать, что на сегодняшний день эти понятия не являются взаимоисключающими, а теоретически представляют собой две независимые по отношению друг к другу шкалы. О высоком уровне кооперации и конкуренции говорят в следующих ситуациях [1]:

1. Ведение элементов конкуренции в кооперативных условиях в целях повышения эффективности деятельности.
2. Установление сотрудничества между конкурирующими субъектами для регуляции отношений.
3. Кооперативное поведение в индивидуалистических целях (феномен прагматичного альтруизма).

В организационной культуре сосуществование как конкурентного, так и кооперативного взаимодействия способствует повышению эффективности деятельности. При этом конкуренция и кооперация остаются независимыми типами взаимодействия по отношению друг к другу [3]. Как отмечают зарубежные исследователи, таким коллективным субъектам, как организации, зачастую приходится одновременно и соревноваться, и сотрудничать в сфере бизнеса.

Адам Бранденбургер и Барри Нейлбафф — специалисты по ведению переговоров и теории игр, в своей работе «Co-opetition» предложили теорию сотрудничества конкурентов, где центральным понятием является термин *co-opetition* — конкурентное сотрудничество [4]. *Co-opetition* выходит за рамки конкуренции и сотрудничества, сочетая при этом преимущества обоих. Субъекты такого типа взаимодействия стремятся повысить производительность путем обмена дополнительными ресурсами с противоположной стороной с целью достижения общих целей, при этом конкурируя с ними, самостоятельно совершенствуются в других областях. Как отмечают Бранденбургер и Нейлбафф [4]:

1. Сотрудничество — это то, как мы создаем материальные ценности: как мы печем пирог.
2. Конкуренция — это то, как мы получаем материальные ценности: как мы отрезаем свой кусок пирога.

Таким образом, конкуренция и кооперация рассматривается как взаимодополняющие друг друга типы взаимодействия, которые способствуют успешному развитию организации и бизнеса в целом. Немаловажную роль в таких взаимодействиях играют доверительные взаимоотношения субъектов взаимодействия друг к другу. В связи с этим мы предполагаем, что на уровень взаимного доверия влияет непосредственно тип взаимодействия, сотрудничество, соперничество или конкурентное сотрудничество. Отношение субъекта к своему социальному окружению описывается в терминах «доверие» — «недоверие». Кооперация подразумевает собой объединение субъектов взаимодействия, их сплочение и взаимопомощь друг другу в достижении общей цели, следовательно, мы можем говорить о повышении степени доверия и оптимизации совместной деятельности. Что касается конкурентного типа взаимодействия, высокая моральная оценка конкурентов порождает доверие и резко повышает вероятность достойного поведения, в то время как низкая моральная оценка порождает недоверие и стремление опередить соперника [3]. Таким образом, мы предполагаем, что, в зависимости от типа взаимодействия, у субъектов воспринимаемый уровень доверия по отношению друг другу изменится. При этом однозначно определить соотношение личностных и ситуационных факторов в детерминации поведения человека, как отмечают исследователи, фактический материал не позволяет [2].

С целью проверки вышеперечисленных гипотез нами был смоделирован лабораторный эксперимент, который позволяет определить, каким образом различные типы взаимодействий, а именно конкуренция, кооперация и конкурентное сотрудничество, могут повлиять на уровень доверия

в малых группах. Объектом исследования являлись малые группы, предметом — уровень доверия членов малой группы.

Гипотезы исследования:

1. При конкурентном типе взаимодействия воспринимаемый уровень внутригруппового доверия понижается.
2. При кооперативном типе взаимодействия воспринимаемый уровень внутригруппового доверия повышается.
3. При конкурентном сотрудничестве воспринимаемый уровень доверия повышается.

В эксперименте приняли участие 74 человека, из них 25 человек в конкурентной ситуации, 25 — в кооперативной и 24 испытуемых — в кооперации в условиях конкурентной ситуации. Для конкурентного и кооперативного типов взаимодействия были созданы 5 малых групп по 5 человек в каждой, для ситуации кооперации в условиях конкурентного взаимодействия — 6 малых групп по 4 человека в каждой. Участники эксперимента, объединенные в одну группу, не были знакомы друг с другом, ранее не взаимодействовали и не выполняли совместно общую деятельность. Для реализации экспериментального исследования и достижения поставленной цели использовалась методика «Опросник на выявление уровня доверия личности к другим людям» (модификация методики А.Б. Купрейченко «Методика оценки доверия/недоверия личности другим людям»), где испытуемые оценивали уровень доверия по пяти шкалам: надежность, знание, единство, приязнь, расчет.

В результате экспериментального исследования было выявлено:

1. Все три типа взаимодействия: кооперация, конкуренция и кооперация в условиях конкурентного взаимодействия влияют на уровень ситуативного доверия личности к другим людям.
2. Конкуренция ведет к повышению уровня доверия внутри группы.
3. Кооперация повышает уровень внутригруппового доверия членов малой группы.
4. Конкурентное сотрудничество повышает уровень доверия у членов малой группы.

Подводя итог, можно констатировать, что независимо от того, кооперативный ли это тип взаимодействия или конкурентный, или же более сложные отношения, где одновременно присутствуют и кооперативные, и конкурентные отношения между субъектами, воспринимаемый уровень доверия меняется.

В нашем случае кооперативное взаимоотношение способствовало сплочению группы и образованию единой команды, что повлияло на повышение

уровня доверия в группе. Конкуренция является одним из сложных взаимоотношений, которая может обладать как положительным, так и отрицательными чертами, носить как конструктивный, так и деструктивный характер. В нами смоделированной ситуации конкуренция приобрела положительные черты, в процессе чего у партнеров возникла конкурентно-созидательная мотивация, которая привела к повышению внутригруппового доверия у членов малой группы. Конкурентное сотрудничество в настоящее время является наиболее распространенным и популярным типом взаимодействия, что обуславливается растущей взаимозависимостью различных организаций между собой, а также ростом спроса на стратегическую гибкость и коллективные действия в определенных областях. Иными словами, co-opetition — конкурентное сотрудничество — это модель взаимодействия, в которой заинтересованные стороны одновременно и сотрудничают, и конкурируют между собой с целью максимального достижения успеха (выгоды) для своей организации. В нашей экспериментальной ситуации данный тип взаимодействия способствовал повышению внутригруппового уровня доверия.

Таким образом, наши гипотезы в ходе экспериментального исследования нашли свое подтверждение, кроме гипотезы относительно ситуации конкуренции, которая в результате привела к повышению внутригруппового доверия у членов малой группы.

Выявленные результаты могут найти свое применение в сфере управленческой деятельности. Доверие является одним из факторов, определяющих успех, эффективное функционирование и благополучие организации. Правильное построение и формирование кооперативно-конкурентных взаимоотношений между сотрудниками организации способствует повышению доверия между ними, а наличие такого ресурса и правильное ее использование ведет к повышению конкурентоспособности организации. Таким образом, доверие — это мощный ресурс компании, который может быть применен с огромным успехом, влияющий как на внутреннюю, так и на внешнюю жизнедеятельность организации.

### Литература

1. Базаров Т.Ю., Шевченко Ю.С. Кооперативные стратегии поведения в конкурентной среде. — Национальный психологический журнал. № 1 (3). 2010. — С. 80–86.
2. Белинская Е.П. Социальная психология: хрестоматия: учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. — М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Шмелев А.Г. Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
4. Bradenburger A. Co-opetition / A. Bradenburger, B. Nalebuff. — New York: Currencedoubleday, 1998.

*М.В. Аллахвердов, О.В. Львова*

### **Возможности и ограничения лексического подхода**

Одна из основных задач психологии как науки — уметь объяснять и предсказывать поведение человека. Однако для того, «чтобы понять или предсказать поведение, нужно рассматривать человека и среду как одну констелляцию взаимозависимых факторов» [1]. Другими словами, для более точного прогноза исследователю необходимо обладать информацией как о личностных характеристиках (особенностях) человека, так и о характеристиках той ситуации, в которой он находится.

Для исследования личностных характеристик существует ряд известных большинству психологов методик, наиболее распространенными из которых являются Big Five Inventory и многофакторный личностный опросник 16PF [2]. К сожалению, они далеко не совершенны и часто подвергаются критике, однако, несмотря на это, они широко используются исследователями по всему миру. Важным фактом для нас является то, что обе эти методики были сконструированы на основе материала естественного языка. Создавая классификации личностных характеристик, авторы этих диагностических инструментов исходили из убеждения, что значимые личностные различия должны быть закодированы в языке, причем чем важнее различие, тем вероятнее оно будет сформулировано в отдельном слове. Впервые эта идея была сформулирована, по одним источникам, сэром Фрэнсисом Гальтоном [3], а по другим — Людвигом Клагесом [4], и именно она является основным постулатом лексического подхода. Успех в применении этого подхода классиками психологии в рамках конструирования теорий личности и последующей оценки личностных характеристик на основе этих теорий воодушевил психологов из других областей также обратиться к материалу естественного языка для решения стоящих перед ними исследовательских задач. Например, известны попытки адаптации лексического подхода для изучения ценностей [5], восприятия брендов [6] и многих других исследовательских вопросов. Ученые, изучающие ситуации и их значимые характеристики, также периодически обращаются к лексическому подходу [3; 7; 8; 9]. Однако насколько он действительно оправдан для изучения ситуаций?

В настоящее время для изучения структуры ситуационных характеристик помимо лексического активно используются два других подхода [10]. Первый можно условно обозначить как ориентированный на исследователя, а второй — ориентированный на испытуемых. Все три подхода (ориентированный на исследователя, ориентированный на испытуемых и лексический) различаются тем, как они решают основной методический вопрос при изучении ситуаций. А именно, каким образом формируется выборка ситуаций,

на основе которой исследователь в дальнейшем выявляет значимые характеристики ситуаций и строит их классификации.

При работе в рамках ориентированного на исследователя подхода ученый самостоятельно *ad hoc* формирует выборку ситуаций, на основе которой будет пытаться выделить значимые ситуационные характеристики. Ограничением этого подхода, как и в любом другом случае построения исследования по принципу *ad hoc*, является то, что получаемые результаты оказываются узкоспецифичными, так как они изначально основываются на ограниченном наборе ситуаций, произвольно отобранных автором исследования для решения конкретной задачи.

В рамках подхода, ориентированного на испытуемых, исследователи формируют выборку ситуаций с помощью информации от обычных людей. Например, ученый может поставить перед испытуемыми задачу припомнить/придумать и описать ситуацию, которая относилась бы к определенному классу, или вести дневники с описанием ситуаций, в которых они оказываются в процессе своей повседневной жизни. Такой подход, с одной стороны, позволяет использовать непосредственный опыт испытуемых, т. е. сформировать более или менее репрезентативную выборку ситуаций. С другой стороны, этот подход, как и предыдущий, позволяет сгенерировать достаточно маленькое количество исходных ситуаций. Более того, исследователи чаще всего обращаются за помощью к наиболее легкодоступной для них группе испытуемых — студентам (в лучшем случае студентам разных направлений обучения). Таким образом, полученные данные также имеют ряд ограничений, осложняющих или делающих почти невозможной генерализацию полученных результатов.

Лексический подход, как упоминалось выше, опирается на материал естественного языка, в котором, по мнению последователей этого подхода, в имплицитном виде откладываются устойчивые культурные представления носителей об интересующих исследователя феноменах. Обычно в рамках этого подхода исходный материал для дальнейшего анализа формируется на основе крупных словарей. Это может быть реализовано с помощью различных процедур — чаще всего исследователь либо самостоятельно отбирает слова, либо ставит эту задачу перед экспертами предметной области или испытуемыми. Далее полученная выборка слов обычно верифицируется на предмет того, насколько попавшие в нее элементы действительно описывают предмет исследования и насколько они понятны носителям языка.

Благодаря богатству любого естественного языка лексический подход позволяет исследователям создавать намного более объемную выборку исходных данных, чем два других описанных подхода. Более того, поскольку он опирается на «объективный» материал языка, который активно исполь-

зуются носителями, он позволяет преодолеть субъективность исследователя, присущую подходу, ориентированному на исследователя, и возможные искажения, связанные с имплицитными представлениями испытуемых, присущие подходу, ориентированному на испытуемых. Однако остается вопрос, какого рода лексический материал имеет смысл отбирать из словарей для изучения того или иного феномена. Традиционно при построении теорий личности исследователи фокусировали свое внимание на существительных и прилагательных. Но насколько именно эти части речи подходят для исследования ситуаций и возможно ли вообще передать значимые характеристики какого-либо феномена всего в одном слове? Именно эти вопросы чаще всего приводятся при обсуждении ограничений лексического подхода. Попытаемся ответить на них, проанализировав историю использования лексического подхода для изучения ситуаций.

Впервые для этой задачи он был применен голландским исследователем Г. ван Хekom [7]. Из трех словарей он отобрал 248 существительных, которые можно осмысленно вставить в следующие предложения: «ситуация ...» (“a ... situation”) и «столкнуться с ситуацией ...» (“being confronted with a ... situation”). Эти существительные он обозначил как ситуационные концепты. С помощью 160 испытуемых каждому ситуационному концепту были приписаны объективные характеристики (атрибуты). На следующем этапе другим испытуемым (744 человека) предъявлялись ситуационные концепты с задачей оценить по 7-балльной шкале, насколько важным и характерным для предъявленного ситуационного концепта является каждый атрибут. С помощью кластерного и факторного анализов этих данных ван Хек построил общую классификацию ситуаций, которая продолжительное время считалась рядом авторов одной из самых объективных и полных [3]. Однако, как отмечают эти же авторы, существительные скорее лишь номинально обозначают ситуацию, не предоставляя никакой информации о том, как она воспринимается человеком и какое имеет психологическое значение для него.

Другие исследователи [8] предполагают, что если рассматривать ситуации как имеющие характеристики по аналогии с людьми, то для изучения этих характеристик имеет смысл обратиться к прилагательным. Так, люди могут находиться в одной и той же ситуации и определять ее одинаково (например, с помощью существительного «свидание»), но при этом приписывать ей разные качества («скучное», «долгожданное», «приятное» и т. д.). Как отмечают Эдвардс и Темплетон, именно воспринимаемые качества ситуаций, выраженные в прилагательных, играют существенную роль в поведении человека. Для своего исследования они отобрали из словарей прилагательные, которые можно вставить в предложение «Это была ... ситуация»

(“That situation was ...”/“That was a ... situation”). После проведения верификационных процедур они получили финальный список из 1039 прилагательных. Испытуемых просили припомнить и кратко записать ситуацию, в которой они оказались накануне, а затем оценить по 9-балльной шкале, насколько предложенные прилагательные подходят для описания этой ситуации. С помощью факторного анализа полученных данных исследователи предложили различать следующие типы ситуаций: позитивные; негативные; ситуации, способствующие достижению целей; легкие/рутинные ситуации. Полученные Эдвардсом и Темплтоном результаты кажутся достаточно тривиальными. Возможно, это связано с тем, что, как утверждает ряд авторов, в английском языке, несмотря на его богатство для описания личностных характеристик, недостаточно отдельных, односложных терминов для описания ситуаций [3]. Так, может быть, вся сложность в том, что исследователи, адаптируя подход из другой области психологии, сфокусировали свое внимание на определенных частях речи, упустив из виду другие, не менее содержательные и выразительные средства языка?

Янг с коллегами [3] предложили использовать для изучения ситуаций идиомы. Эти языковые единицы являются метафорическими конструкциями, которые, по сравнению с отдельными существительными, прилагательными и другими частями речи, позволяют в рамках одного небольшого словосочетания емко и ярко передавать информацию (например, «все через одно место», «знать как свои пять пальцев» и т. п.). Идиомы активно используются носителями языка в повседневной речи, а также они способны передавать смысл (коннотаты) рабочих ситуаций [11]. Смысловая емкость и насыщенность идиом при использовании их в лексическом подходе как раз может помочь преодолеть ту скудность отдельных, односложных терминов для описания ситуаций, которая упоминалась выше. А поскольку В.В. Виноградов, чьи труды являются фундаментальными в области фразеологии, отмечает, что идиомы эквивалентны и синонимичны отдельному слову [12], это позволяет считать, что они соответствуют основному постулату лексического подхода (значимые характеристики должны быть закодированы в одном слове). Таким образом, на наш взгляд, использование идиом в рамках лексического подхода может помочь скомпенсировать озвученные выше ограничения этого подхода.

В исследовании Львовой и Аллахвердова [9], посвященном определению на основе идиом русского языка характеристик организационного контекста для компаний в различных сферах экономической деятельности, тремя экспертами независимо были отобраны 604 идиомы из словаря-тезауруса современной русской идиоматики, описывающие домен «Работа». На первом этапе исследования 10 независимых экспертов просили раскласси-

фицировать 604 идиомы по степени их сходства. На основе полученных данных была построена сводная матрица сходства идиом. На втором этапе, проводившемся через Интернет, испытуемых (845 человек) просили выбрать из списка те идиомы, которые, по их мнению, наилучшим образом описывают организацию, в которой они работают. С помощью анализа биографических данных респондентов были выделены семь наиболее часто представленных в исследовании видов экономической деятельности. На основе анализа частот были определены высокочастотные идиомы для описания каждого из семи видов экономической деятельности. Эти наборы идиом оказались чувствительны к контекстным особенностям каждого вида деятельности. С помощью кластерного анализа наиболее часто используемых идиом (метод Варда, в качестве меры различия — Евклидово расстояние) была построена структура важных для этих сфер характеристик организационного контекста, состоящая из семи кластеров: «Безысходность», «Перегрузка», «Определенность процессов», «Ролевая неопределенность», «Захватывающий процесс работы», «Тесное взаимодействие», «Недоверие». Таким образом, на основе материала естественного языка оказалось возможным выделить значимые характеристики организационного контекста, что позволяет говорить о его эвристичности в решении исследовательских задач такого рода.

Как и любой другой метод, лексический подход обладает своими достоинствами и недостатками. Критики этого подхода обращают внимание на то, что порой бывает сложно передать в одном слове все нюансы изучаемого феномена, что носители языка могут по-разному трактовать одно и то же слово, что при решении научных задач некорректно опираться лишь на мнение обычных людей, не являющихся экспертами в предметной области. Однако эти недостатки возможно компенсировать с помощью продуманного дизайна исследования. Вместо отдельных частей речи (например, существительных или прилагательных) исследователи могут обратиться к более комплексным единицам языка, например, идиомам, которые, с одной стороны, удовлетворяют основному постулату лексического подхода, а с другой стороны, являются более насыщенными и емкими, чем отдельные слова. Также с помощью разных исследовательских процедур (интервью, фокус-группа, семантический дифференциал и т. д.) можно проверить, насколько отобранный языковой материал схоже понимается носителями языка. И, наконец, экспертов предметной области можно подключить на разных этапах исследования: при отборе лексического материала, который будет использоваться в дальнейшем, при его верификации или оценке. Более того, лексический подход обладает рядом достоинств. Благодаря лексическому разнообразию языков он дает возможность создать намного более объемную выборку исходного материала для исследования интересующего феномена, чем

остальные подходы. Также за счет опоры на «объективный» материал языка, который активно используется носителями, он позволяет преодолеть субъективность исследователя, присущую подходу, ориентированному на исследователя, и возможные искажения, связанные с имплицитными представлениями испытуемых, присущие подходу, ориентированному на испытуемых.

### Литература

1. Левин К. Теория поля в социальных науках. — СПб, 2000. — 368 с.
2. Only three factors of personality description are fully replicable across languages: a comparison of 14 trait taxonomies / De Raad B., Barelds D.P.H., Levert E., Mlačić B., Hřebíčková M., Szarota P., Ostendorf F., Di Blas L., Szirmák Z., Perugini M. // *Journal of personality and social psychology*. — 2010. Т. 98. № 1. — С. 160–173.
3. Yang Y., Read S.J., Miller L.C. A taxonomy of situations from Chinese idioms // *Journal of Research in Personality*. — 2006. Т. 40, № 5. — С. 750–778.
4. John O.P., Angleitner A., Ostendorf F. The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research // *European journal of Personality*. — 1988. Т. 2, № 3. — С. 171–203.
5. Renner W. Human values: a lexical perspective // *Personality and Individual Differences*. — 2003. № 34. — С. 127–141.
6. Milas G., Mlačić B. Brand personality and human personality: Findings from ratings of familiar Croatian brands // *Journal of Business Research*. — 2007. Т. 60, № 6. — С. 620–626.
7. Van Heck G.L. Situation concepts: Definitions and classification // P.J. Hettema (ed.). *Personality and environment: Assessment of human adaptation*. — Oxford, UK: Wiley, 1989. — С. 53–69.
8. Edwards J.A., Templeton A. The structure of perceived qualities of situations // *European journal of social psychology*. — 2005. Т. 35, № 6. — С. 705–723.
9. Львова О.В., Аллахвердов М.В. Характеристики организационного контекста на основе идиоматических выражений русского языка // *Организационная психология*. — 2016. Т. 6, № 4. — С. 65–85.
10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2016-6-4/199969564.html> (дата обращения: 01.02.2017).
11. Wagerman S.A., Funder D.C. Personality psychology of situations // P.J. Corr, G. Matthews (eds.). *Cambridge handbook of personality*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2009. — С. 27–42.
12. Львова О.В. Передача коннотативных характеристик значимых рабочих ситуаций с помощью идиом // *Вестн. С-Петербург. ун-та.* — Сер. 16. 2016. № 2. — С. 38–46.
13. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / под ред. В.Г. Костомарова. — М.: Наука, 1977. — 310 с.

\* Исследование выполнено при поддержке РГНФ № 15-36-01304a2

*И.Р. Белдман, С.В. Мясникова, Е.А. Столярчук*

### **Отношение менеджеров к инновациям в зависимости от их субъективной оценки успешности деятельности организации**

В современном мире постоянно появляются новые технологии и новые продукты, что вызывает изменение потребностей людей. Темп современного мира задает и темп развития организации. Поэтому успешность деятельности любой организации напрямую зависит от ее инновационной активности, а инновационная деятельность в настоящее время приобретает все большую популярность и становится одной из главных организационных стратегий [1]. Инновации придают имеющимся ресурсам новые способы для получения прибыли и улучшения функционирования организации [2].

Успешность деятельности организации — это ее способность достичь своей цели [3]. А успешность инновационной деятельности во многом зависит от работы менеджеров. Их опыт и профессионализм в такого рода ситуациях оказывают влияние как на успешность внедряемых инновационных проектов, так и на успешность организации в целом.

Успешность внедрения инноваций в организацию зависит от условий, в которых находятся члены коллектива: характера их взаимоотношений между собой и с начальством, особенностей графика работы и выполняемых функций, социальной защищенности и т. д. Инновация не всегда должна быть технической, так как перестройка деятельности в одной сфере организации неизбежно повлечет за собой перестройку и всей организационной структуры [4]. Очень часто экономические показатели работы организации можно повысить за счет улучшения ее социальных аспектов [5]. Для этого необходимо определить те из них, которые оказывают влияние на инновационную активность сотрудников.

Как и понятие «отношение», понятие «отношение к инновациям» тоже содержит три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [6]. Вместе они и определяют отношение сотрудника к инновациям. Стоит отметить, что эмоциональный компонент может быть как положительным, так и отрицательным, то есть люди могут как симпатизировать инновациям, так и проявлять антипатию. Отношение к инновациям в организации зависит от того, какой аспект деятельности организации вовлечен в инновационную активность, и определяется временными, пространственными, информационными и энергетическими аспектами организационной активности [7].

Поэтому очень важно организовать процесс так, чтобы все члены коллектива чувствовали себя комфортно и проявляли положительное отношение к инновациям. Для этого необходимо определить аспекты, влияющие на инновационную активность сотрудников.

Целью данного исследования было изучение взаимосвязей оценок менеджерами успешности деятельности организации с их отношением к инновациям. Была выдвинута следующая гипотеза: чем выше менеджеры оценивают успешность деятельности организации, тем позитивнее они относятся к инновациям.

Задачи исследования:

1. Оценить и сравнить результаты субъективных оценок успешности деятельности организации менеджеров разного должностного статуса.
2. Оценить и сравнить отношение к инновациям менеджеров разного должностного статуса.
3. Проанализировать взаимосвязи возраста и стажа менеджеров с субъективными оценками успешности деятельности организации и параметрами отношения к инновациям.
4. Проанализировать взаимосвязи субъективных оценок успешности деятельности организации с параметрами отношения к инновациям.

Объект исследования: менеджеры среднего и высшего звена коммерческих организаций Санкт-Петербурга.

Предмет исследования: отношение к инновациям, успешность деятельности организации.

В исследовании приняло участие 60 менеджеров коммерческих организаций Санкт-Петербурга в возрасте от 25 до 45 лет (50% женщин и 50% мужчин). Все организации располагаются на территории Санкт-Петербурга и занимаются предоставлением различных услуг. Среди них присутствуют российские и международные компании. Все респонденты имеют высшее образование. 28% (17 человек) — менеджеры высшего звена, и 72% (43 человека) — менеджеры среднего звена. Среди менеджеров высшего звена участвовали 8 женщин и 9 мужчин, среди менеджеров среднего звена — 22 женщины и 21 мужчина.

В исследовании были использованы следующие методики:

- Анкета успешности внутрихозяйственной деятельности организации, разработанная В.М. Снетковым [8]. Данная анкета содержит 10 критериев, характеризующих различные аспекты внутрихозяйственной деятельности организации. Респонденту предлагалось охарактеризовать успешность развития данных критериев в организации за последний год, оценивая их по пятибалльной шкале.
- Опросник «Отношение к инновациям», разработанный А.С. Гизатулиной и Н.М. Лебедевой [9]. Данный опросник используется для изучения отношения людей к инновациям на индивидуальном уровне и состоит из 13 утверждений, которые респонденты оценивают по пятибалльной шкале в соответствии с их согласием с каждым из утверждений.

Для обработки результатов исследования использовались следующие методы математической статистики: проверка на нормальность распределения с использованием критерия Колмогорова — Смирнова; описательная статистика с расчетом среднего арифметического и среднеквадратического отклонения; сравнительный анализ с использованием критерия U Манна — Уитни; корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 22.0 для Windows [10].

В ходе анализа субъективных оценок менеджерами успешности деятельности организации было выявлено, что все менеджеры, независимо от занимаемой должности, более высоко оценивают такие параметры, как «производительность труда» ( $M = 3,017$ ), «рентабельность производства» ( $M = 2,917$ ) и «зависимость зарплаты от результатов работы и компетенции человека» ( $M = 2,867$ ), и ниже оценивают параметры «производственная дисциплина и личная ответственность персонала» ( $M = 2,65$ ), «мотивация персонала к эффективной работе» ( $M = 2,783$ ) и «привлекательность длительной работы в организации» ( $M = 2,767$ ). Различий в оценке этих параметров у менеджеров высшего и среднего звена не обнаружено (см. табл. 1).

**Таблица 1. Средние значения оценок успешности деятельности организации**

	N	Средние значения	Стандартные отклонения
Инновации в новейшие технологии	60	2,867	1,0491
Качество продукции	60	2,850	1,0222
Рентабельность производства	60	2,917	1,1687
Кол-во высококвалифицированных работников	60	2,800	1,1320
Производительность труда	60	3,017	,9476
Развитие командных форм работы	60	2,833	1,0442
Мотивация к эффективной работе	60	2,783	1,1061
Производственная дисциплина и личная ответственность	60	2,650	,9536
Зависимость зарплаты от результатов работы и компетенций	60	2,867	1,0328
Привлекательность длительной работы к организации	60	2,767	1,1552

В ходе анализа параметров отношения менеджеров к инновациям было обнаружено, что как менеджеры высшего звена, так и менеджеры среднего звена наиболее высоко оценили параметр отношения к инновациям «готов-

ность к риску» ( $M = 12,95$ ), а параметры «стремление к инновациям» ( $M = 12,2$ ) и «ригидность» ( $M = 8,4$ ) менеджеры оценили ниже (см. табл. 2).

**Таблица 2. Средние значения параметров отношения к инновациям**

	N	Средние значения	Стандартные отклонения
Ригидность	60	8,400	2,2789
Стремление к инновациям	60	12,200	2,4688
Готовность к риску	60	12,950	2,4036

Сравнительный анализ параметров отношения менеджеров высшего и среднего звена к инновациям показал, что у менеджеров высшего звена параметры «стремление к инновациям» ( $p = 0,042$ ) и «готовность к риску» ( $p = 0,015$ ) выражены статистически значимо выше, чем у менеджеров среднего звена ( $U$  Манна — Уитни) (табл. 3).

**Таблица 3. Статистические критерии**

	Стремление к инновациям	Готовность к риску
$U$ Манна — Уитни	243,500	219,000
$W$ Вилкоксона	1189,500	1165,000
$Z$	-2,030	-2,424
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,042	0,015

Результаты средних значений оценок параметров отношения менеджеров среднего и высшего звена к инновациям представлены в таблице 4.

**Таблица 4. Средние значения параметров отношения к инновациям**

Должность		N	Средние значения	Стандартные отклонения	Среднекв. ошибка среднего
Ригидность	Менеджеры среднего звена	43	8,628	2,3907	0,3646
	Менеджеры высшего звена	17	7,824	1,9117	0,4636
Стремление к инновациям	менеджеры среднего звена	43	11,791	2,6418	0,4029
	менеджеры высшего звена	17	13,235	1,6019	0,3885
Готовность к риску	менеджеры среднего звена	43	12,488	2,4041	0,3666
	менеджеры высшего звена	17	14,118	2,0274	0,4917

В ходе рассмотрения результатов корреляционного анализа, проведенного для изучения взаимосвязи возраста и стажа работы менеджеров с их субъективными оценками успешности деятельности организации и параметрами отношения к инновациям, выяснилось, что оценка успешности деятельности организации не зависит от возраста и стажа работы менеджеров, как и от их отношения к инновациям.

Корреляционный анализ, проведенный для изучения взаимосвязи субъективной оценки успешности деятельности организации с параметрами отношения менеджеров к инновациям, показал следующее: чем выше менеджеры оценивают успешность деятельности организации, тем больше они стремятся к инновациям, и наоборот, чем больше менеджеры стремятся к инновациям, тем выше они оценивают успешность деятельности организации ( $r = 0,38$ ;  $p = 0,003$ ).

Анализ оценки успешности деятельности организации показал, что все менеджеры, независимо от должностного статуса, более высоко оценивают экономические параметры успешности деятельности организации, такие как «рентабельность производства» и «производительность труда», и ниже оценивают социально-психологические параметры успешности деятельности, такие как «мотивация персонала к эффективной работе», «производственная дисциплина и личная ответственность персонала», «привлекательность длительной работы в организации». Можно говорить о том, что в организациях недостаточно дружественная атмосфера, сотрудники не всегда работают слаженно, наблюдается большая текучесть кадров. Все это определяет области развития для менеджеров.

В ходе анализа параметров отношения менеджеров к инновациям выяснилось, что менеджеры всегда готовы к нововведениям и положительно относятся к ним, даже если последствия могут нести непредсказуемый характер, а результат внедрения той или иной инновации невозможно предугадать. Менеджеры легко поддерживают инновационные идеи и верят, что изменения приведут к лучшему. В своей работе они часто экспериментируют, даже если есть риск неудачного исхода эксперимента. Менеджеры верят, что даже негативный опыт — это ценный опыт [9].

Интересно, что менеджеры высшего звена больше стремятся к инновациям и готовы рисковать, чем менеджеры среднего звена. То есть менеджеры высшего звена больше склонны к новаторству в профессиональной деятельности, готовы рисковать и способны действовать продуктивно в ситуациях, когда последствия спрогнозировать невозможно. Они поддерживают инновационные проекты, а ситуации возможных изменений вызывают у менеджеров положительные эмоции и стимулируют к активному участию в них. Такой результат закономерен, так как менеджеры высшего звена имеют боль-

ший опыт внедрения инноваций, тем самым они меньше боятся изменений и больше готовы рисковать. А менеджеры среднего звена знают, что любые их действия будут скорректированы вышестоящими руководителями и они могут избежать риска, передав его в руки менеджеров высшего звена.

Отсутствие корреляционных взаимосвязей возраста и стажа работы менеджеров с их субъективными оценками успешности деятельности организации и отношением к инновациям говорит о том, что при оценке эффективности работы организации не имеет значения, какой у менеджера возраст или стаж работы, все они оказались близки в своих оценках успешности деятельности организации и отношения к инновациям. Значит, не важно, какого возраста менеджер, как долго он работает в организации и какую должностную позицию занимает, в любом случае он способен точно определить слабые и сильные места в деятельности организации.

Результаты корреляционного анализа по изучению взаимосвязи субъективных оценок успешности деятельности организации с параметрами отношения к инновациям позволяют говорить о том, что если у менеджеров улучшается субъективная оценка успешности деятельности организации, то будет возрастать и их интерес к инновационным проектам. Они будут больше уделять внимания своему развитию и развитию организации в целом. Получается, что для того, чтобы менеджеры хотели заниматься инновациями, необходимо, чтобы компания была успешна и достаточно развита, а менеджеры выше оценивали социально-психологические показатели: уровень мотивации, дисциплину и личную ответственность сотрудников, сплоченность коллектива.

С другой стороны, с увеличением стремления менеджеров к инновациям будут увеличиваться и их оценки успешности деятельности организации. Менеджеры чаще будут вовлекаться в инновационные проекты, что будет способствовать улучшению их мнения об успешности организации. А это, в свою очередь, приведет к дальнейшему росту мотивации к инновационной деятельности, что положительно скажется на работе организации.

Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена полностью: чем выше менеджеры оценивают успешность деятельности организации, тем позитивнее они относятся к инновациям.

Итак, исходя из анализа данных, можно сделать следующие выводы:

- Менеджеры, как высшего звена, так и среднего звена, принявшие участие в исследовании, более высоко оценивают экономические параметры успешности деятельности организации: «рентабельность производства» и «производительность труда», и ниже оценивают социально-психологические параметры: «мотивация персонала к эффективной работе», «производственная дисциплина и личная

ответственность персонала» и «привлекательность длительной работы в организации».

- В целом менеджеры наиболее высоко оценили параметр отношения к инновациям «готовность к риску», хотя у менеджеров высшего звена параметр «стремление к инновациям» и «готовность к риску» выражены статистически значимо выше, чем у менеджеров среднего звена.
- Не обнаружено статистически значимых взаимосвязей возраста и стажа работы менеджеров с субъективными оценками успешности деятельности организации и параметрами отношения к инновациям.
- Чем выше менеджеры оценивают успешность деятельности организации, тем больше они стремятся к инновациям. И наоборот, чем больше менеджеры стремятся к инновациям, тем выше они оценивают успешность деятельности организации.

### Литература

1. *Беляева И.* Инновации в реализации // Управление компанией. — 2006. № 2. [Электронный ресурс]: Режим доступа: URL: <http://www.cfn.ru/press/zhuk/2006-2/19.shtml> (дата обращения: 11.10.2014).
2. *Drucker Peter F.* Innovation and Entrepreneurship. — N.Y.: HarperBusiness, 2009—. 288 p.
3. *Мескон М.Х.* Основы менеджмента / Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.М.: Вильямс, 2012. — 665 с.
4. *Шабуршвили М.В.* Инновационная деятельность как реализация инновационного процесса в масштабах организации // Корпоративный менеджмент. — 2013. № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.cfn.ru/bandurin/article/sbrn03/11.shtml> (дата обращения: 05.12.2014).
5. *Sandberg B.* What makes it so difficult? A systematic review on barriers to radical innovation / Sandberg B., Aarikka-Stenroos L. // Industrial Marketing Management. — 2014. № 8. — P. 1293–1305.
6. *Журавлев А.Л.* Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. — 1993. Т. 14, № 4. — С. 4–15.
7. *Загашев И.О.* Психологические аспекты управления инновациями в организации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. проф. Г.С. Никифорова. — СПб.: Речь, 2010. — С. 514–552.
8. *Пугачев В.П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 285 с.
9. *Гизатулина А.С., Лебедева Н.М.* Ценности культуры и отношение к инновациям в международной компании // Идентичность и организация в меняющемся мире: сб. научных статей под ред. Н.М. Лебедевой, Н.Л. Ивановой, В.А. Штроо. — М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2008. — С. 256–277.
10. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2012. — 329 с.

*Е.В. Беловол, О.В. Киселева*

### **Индивидуально-психологические особенности как фактор эффективного профессионального общения среднего медицинского персонала с пациентами**

Одно из важных умений, необходимых для качественной деятельности медицинской сестры, — это грамотное общение с пациентом. Значимость навыков в данной области обусловлена тем, что психотерапевтическое воздействие, возможное при эффективном общении с пациентом, как известно, иногда превосходит другие методы лечения.

Общение пациентов с медицинскими работниками представляет собой одну из сложных и напряженных ситуаций взаимодействия. Так, попадая в условия взаимодействия с медицинскими работниками, человек чаще всего находится в состоянии тревоги, зачастую в стрессовом состоянии. Помимо этого, в наши дни увеличивается и без того не маленькая рабочая нагрузка на медицинских сотрудников, в частности медицинских сестер, что оказывает негативное влияние на их психоэмоциональное состояние. В связи с этим важно изучать особенности профессионального общения медицинских сестер, а также факторы, которые влияют на эффективность взаимодействия среднего медицинского персонала с пациентами. Это позволит выяснить, какие особенности и умения необходимо развивать у медицинских сестер с целью последующего повышения эффективности общения с пациентами, что благотворно скажется как на процессе выздоровления, так и на психоэмоциональном состоянии медицинских сестер.

Существуют исследования, связанные с профессиональным общением среднего медицинского персонала, примером которых является диссертация о влиянии профессионального общения на удовлетворенность трудом среднего медицинского персонала Л.А. Мурашовой [10], исследование специфики реагирования в конфликтных ситуациях среднего медицинского персонала И.В. Тихоновой [13].

Несмотря на наличие исследований по проблеме общения среднего медицинского персонала, не были найдены исследования, в ходе которых описаны факторы, способствующие эффективному общению среднего медицинского персонала с пациентами.

На основе рассмотренных исследований и изучения специфики общения среднего медицинского персонала с пациентами предполагаем, что влиять на эффективность общения с пациентами будут такие индивидуально-психологические особенности, как эмоциональный интеллект, оптимизм, профессиональное (эмоциональное) выгорание, свойства личности.

Общая гипотеза исследования состоит в предположении о том, что существуют индивидуально-психологические факторы, обеспечивающие эффективное общение среднего медицинского персонала с пациентами. Общая гипотеза конкретизируется в частных:

1. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта способствует эффективному профессиональному общению среднего медицинского персонала с пациентами.
2. Профессиональное выгорание способствует снижению эффективности профессионального общения среднего медицинского персонала с пациентами.
3. Существуют личностные особенности, которые способствуют эффективному профессиональному общению среднего медицинского персонала с пациентами.
4. Наличие позитивных ожиданий относительно будущего способствует эффективному профессиональному общению среднего медицинского персонала с пациентами.

Основой исследования стали субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн и др.) [12]; системный подход к исследованию деятельности (Б.Ф. Ломов и др.) [6; 7; 8]; идея об исторически обусловленных, определенных культурным развитием реалиях бытия личности В.С. Мухиной [11]; подход к пониманию общения А.А. Бодалева «общение — это всегда взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, вступают в те или иные взаимоотношения и при котором между ними устанавливается определенное взаимообращение» [1].

Согласно цели и теоретико-методологической основе исследования, были использованы следующие психодиагностические методы:

1. Опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина [5];
2. «Тест диспозиционного оптимизма» (ЛОТ) М. Шейер и Ч. Карвер в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина [4];
3. Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой [3];
4. «Пятифакторный опросник личности» (П. Коста, Р. Маккрей) в адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова;
5. «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко) [2];
6. Опросник для диагностики ЭПО среднего медицинского персонала с пациентами.

В рамках данного исследования под эффективным профессиональным общением (ЭПО) среднего медицинского персонала с пациентами понимаем

основные принципы общения с пациентом, а также отсутствие эмоциональных барьеров в общении, обуславливающее их реализацию.

В связи с отсутствием методик, диагностирующих данный показатель, для диагностики эффективности профессионального общения среднего медицинского персонала с пациентами был разработан опросник. Анализ литературы позволил выделить принципы эффективного профессионального общения с пациентами, которые легли в основу опросника.

Опросник состоит из 26 утверждений. В апробации опросника приняли участие 643 представителя среднего медицинского персонала различных направлений. По результатам проверки его психометрических свойств была установлена надежность измерительного инструмента (коэффициент 0,85). Также выявлена конструктивная и очевидная валидность опросника.

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Департамента здравоохранения города Москвы «Медицинский колледж № 7», филиал 4. В диагностике среднего медицинского персонала с целью выявления факторов эффективного профессионального общения с пациентами приняли участие 77 представителей среднего медицинского персонала (участковые м/с педиатрии, м/с физиотерапии, детские массажисты, палатные м/с отделения для новорожденных и др.).

По результатам диагностики был проведен корреляционный анализ. Для описания полученных результатов разделим ЭПО с пациентами на две составляющие: ЭПО с пациентами как соблюдение основных принципов общения с ними, ЭПО с пациентами как отсутствие эмоциональных барьеров в межличностном общении.

ЭПО с пациентами как соблюдение основных принципов общения с ними взаимосвязана с таким свойством личности, как согласие, и составляющей профессионального выгорания: редукция профессиональных достижений (табл. 1).

**Таблица 1. Взаимосвязи эффективности общения среднего медицинского персонала с пациентами, эмоционального выгорания и свойств личности**

	Эффективность общения
Редукция профессиональных достижений (эмоциональное выгорание)	0,344
Согласие (свойство личности)	0,234

\*В таблице представлены значимые корреляции,  $p \leq 0,05$ .

Исходя из данных, представленных в таблице 1, мы можем предположить, что характеристики, выражающие такое свойство личности, как согласие, оказывают влияние на эффективность общения среднего медицинского персонала с пациентами. А именно, альтруизм, честность, доверие, уступчивость, скромность, чуткость способствуют более эффективному общению среднего медицинского персонала с пациентами.

Также данные Таблицы 1 свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между ЭПО среднего медицинского персонала с пациентами и компонентом профессионального выгорания — редукция профессиональных достижений. Прямая взаимосвязь позволяет нам предположить, что чем меньше проявляется редукция профессиональных достижений, тем эффективнее общение среднего медицинского персонала с пациентами. Таким образом, можно сказать, что такие проявления редукции профессиональных достижений, как тенденция негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизм по отношению к служебным достоинствам и возможностям, преуменьшение собственного достоинства, ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим негативно сказываются на ЭПО среднего медицинского персонала с пациентами, тем самым снижая ее.

Факторы, которые могут обеспечить ЭПО с пациентами, обусловленную отсутствием эмоциональных барьеров в межличностном общении, представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Взаимосвязь характеристик эмоционально-личностной сферы и эмоциональных барьеров в межличностном общении**

		Эмоциональные барьеры в общении (общий показатель)
Оптимизм и его компоненты	Оптимизм	-0,303
	Негативные ожидания	0,335
Компоненты эмоционального выгорания	Эмоциональное истощение	0,312
	Редукция профессиональных достижений	-0,268
Эмоциональный интеллект и его компоненты	Межличностный ЭИ	-0,333
	Внутриличностный ЭИ	-0,546
	Общий ЭИ	-0,507

\*В таблице представлены значимые корреляции,  $p \leq 0,05$ .

Данные таблицы 2 свидетельствуют о наличии взаимосвязи между эмоциональными барьерами в общении и показателями оптимизма, доминирования негативных ожиданий. Руководствуясь этими данными, можно предположить, что позитивные ожидания относительно будущего способствуют более эффективному профессиональному общению среднего медицинского персонала с пациентами, а преобладание негативных ожиданий, наоборот, снижает эффективность общения с пациентами, которая проявляется в отсутствии эмоциональных барьеров.

Исходя из данных таблицы 2, мы видим, что проявление эмоциональных помех в общении связано со всеми компонентами эмоционального интеллекта. Так, на отсутствие проявления в общении с пациентом доминирования негативных эмоций, неумения управлять эмоциями, неадекватного проявления эмоций, неразвитости эмоций, нежелание сблизиться на эмоциональном уровне оказывает влияние способность к пониманию как своих эмоций, так и чужих, а также способность управлять этими эмоциями. Это позволяет сказать: чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем меньше проявляются эмоциональные помехи в общении.

Согласно данным таблицы 2, наличие эмоциональных барьеров в общении взаимосвязано с такими проявлениями профессионального выгорания, как эмоциональное истощение и редукция профессиональных достижений. На основе данных взаимосвязей мы можем предположить, что чем больше проявляется эмоциональное истощение и редукция профессиональных достижений, тем менее эффективно профессиональное общение среднего медицинского персонала с пациентами, проявляющееся в отсутствии эмоциональных барьеров.

Отдельно хотелось бы отметить взаимосвязи эмоциональных барьеров и свойств личности (табл. 3).

**Таблица 3. Взаимосвязи эмоциональных барьеров в межличностном общении и свойств личности**

	Нейротизм	Экстраверсия	Согласие
Общий показатель наличия эмоциональных барьеров	<b>0,583</b>	<b>-0,264</b>	<b>-0,274</b>
Неумение управлять эмоциями	<b>0,474</b>	-0,196	-0,188
Неадекватное проявление эмоций	<b>0,251</b>	0,162	-0,140
Неразвитость эмоций	<b>0,476</b>	<b>-0,281</b>	-0,124
Доминирование негативных эмоций	<b>0,339</b>	-0,200	<b>-0,261</b>
Нежелание сблизиться на эмоциональном уровне	<b>0,292</b>	-0,218	-0,117

\*Жирным выделены значимые корреляции,  $p \leq 0,05$ .

Данные таблицы 3 отражают связи эмоциональных барьеров в межличностном общении и таких личностных свойств, как нейротизм, согласие, экстраверсия, что позволяет сделать следующие выводы:

- чем выше показатель по шкале нейротизма, тем больше проявляются барьеры в общении. Шкалу нейротизма характеризует тенденция испытывать негативные аффективные состояния, например, тревогу, ранимость, страх, грусть, раздражение, гнев, чувство вины и отвращения, враждебность, депрессию, застенчивость, импульсивность. Таким образом, эти проявления личности способствуют возникновению таких эмоциональных барьеров в общении, как неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться на эмоциональном уровне.
- такое свойство личности, как экстраверсия, связано с неразвитостью эмоций, чем больше выражена экстраверсия, тем меньше она препятствует ЭПО с пациентами. Проявления экстраверсии: общительность; любовь к людям и предпочтение больших групп и собраний; напористость; активность; энергичность; оптимизм; стремление к поиску возбуждений, позитивным эмоциям способствуют более ЭПО среднего медицинского персонала с пациентами, что особенно ярко выражается в отсутствии такой помехи в общении, как неразвитость эмоций.
- чем больше развито согласие в личности, тем меньше проявляются барьеры в общении, в частности доминирование негативных эмоций в общении. Следовательно, мы можем сказать, что такие характеристики личности, как альтруизм, честность, доверие, уступчивость, скромность, чуткость определяют отсутствие такой помехи в общении, как доминирование негативных эмоций, что в свою очередь приводит к более эффективному общению среднего медицинского персонала с пациентами.

Полученные результаты говорят нам о том, что развитие таких индивидуально-психологических особенностей у среднего медицинского персонала, как экстраверсия, согласие, эмоциональный интеллект, а также формирование у них оптимистичного взгляда на будущее будет способствовать более эффективному профессиональному общению с пациентами. Для эффективного общения с пациентом значимым будет регулярная профилактика профессионального выгорания среднего медицинского персонала и сглаживание ярко выраженных особенностей личности, проявляющихся в нейротизме.

### Литература

1. Бодалев А.А. Психология общения. — М.: МОДЭК, МПСИ, 2007. — 256 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: информ-мац, издат. дом «Филин», 1996. — 472 с.
3. Водопьянова Н. Старченкова Е. Синдром выгорания. — СПб.: Питер, 2008. — 258 с.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ) // Психологическая диагностика. — 2010. № 2. — С. 36–64.
5. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект «ЭМИн»: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — 350 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
7. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. — 1975. № 2. — С. 31–45.
8. Ломов Б.Ф. Системность в психологии // Избранные психологические труды / под ред. В.А. Барabanщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. — М.: Воронеж, 1996. — С. 290–294.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 176 с.
10. Мурашова Л.А. Профессиональное общение медицинского персонала как фактор удовлетворенности трудом социально-психологического климата в коллективе. Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. — М., 2012.
11. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). — М.: Национальный книжный центр, 2013. — 1088 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2007. — 713 с.
13. Тихонова И.В. Опыт модификации методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга для изучения специфики реагирования медсестер в профессиональных конфликтных ситуациях // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2013. № 5 (22) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 15.11.2015).

С.С. Епатко, В.П. Третьяков

### Общие закономерности планирования жизненного пути

Жизненный путь человека — это последовательность событий, происходящих с ним в историческом контексте, связанная с разными возрастными этапами [1]. Данное определение понятию жизненный путь дал Б.Г. Ананьев. Актуальность исследований в данной сфере растет с каждым годом [2]. Эта

тема обсуждалась на XXIX Международном психологическом конгрессе [3]. В нашей стране этой проблемой занимаются К.А. Альбуханова-Славская, Н.В. Гришина, Е.Ю. Коржова. На исследование жизненного пути выделяются гранты, что говорит о потребности в исследованиях подобного рода. Это важно для каждого человека, потому что планирование собственного жизненного пути и поиск более успешных форм его реализации может быть основой для улучшения качества жизни человека. В нашем исследовании мы столкнулись с вопросами планирования и актуализации намеченного человеком жизненного пути в процессе порождающей игры «Жизнь и судьба».

Цель исследования — выявление общих закономерностей планирования жизненного пути.

Гипотезы. В процессе планирования жизненного пути можно наблюдать закономерности, присущие людям в целом:

1. Планирование деловой активности с годами снижается.
2. Увеличивается количество событий, связанных с категорией «Ближний круг».

**Таблица 1. Характеристика выборки**

№ группы	Место проведения	Участники	Пол	Возраст	Дата проведения	Число участников	Общее количество единиц анализа
1.	г. Набережные Челны	Начальники РЭС	м	от 30 лет до 45 лет	20.11.2016	15	684
2.	г. Набережные Челны	Начальники РЭС	м	от 30 лет до 45 лет	13.10.2016	12	744
3.	г. Харьков	Предприниматели	м	от 30 лет до 45 лет	18.03.2017	12	1401
4.	г. Харьков	Предприниматели	ж	от 30 лет до 45 лет	18.02.2017	14	1360
5.	г. Харьков	Предприниматели	ж	от 30 лет до 45 лет	15.10.2016	16	1300
6.	г. Санкт-Петербург	Студенты	ж	от 18 лет до 30 лет	04.06.2016	6	469
7.	г. Санкт-Петербург	Студенты	м	от 18 лет до 30 лет	02.06.2015	10	481
8.	г. Санкт-Петербург	Студенты	ж	от 18 лет до 30 лет	09.10.2015	9	596
9.	г. Санкт-Петербург	Студенты	ж	от 18 лет до 30 лет	04.06.2016	6	654
Сумма						100	7689

Методы исследования:

**1. Порождающая игра «Жизнь и судьба».**

В качестве основного метода исследования была выбрана порождающая игра «Жизнь и судьба», разработанная доктором психологических наук, профессором факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета Виталием Петровичем Третьяковым. О данной игре В.П. Третьяков пишет в своей книге «Порождающие игры. Практическое руководство по применению». Эта игра была создана для того, чтобы помочь человеку строить и корректировать жизненный сценарий.

Условия проведения игры:

- игра проводится в течение 2 дней по 8 часов;
- в одной игре принимают участие от 4 до 16 человек (рекомендуется равный численный состав мужчин и женщин).

Материалы:

- комплект заготовок карт для каждого игрока (комплект представляет собой колоду карт со специализированной рубашкой и пустой лицевой стороной с подписью возраста, к которому данная карта относится. Обычно это карты от 20 до 103 лет);
- игральные карты;
- два набора пластилина.

Игровые этапы:

В первый день участники знакомятся между собой и с ведущим, который делится с ними информацией о порождающих играх и принципах их проведения. Главной задачей на этом этапе является создание психологически комфортной атмосферы для последующей актуализации жизненного пути. После участникам выдаются подготовленные заранее комплекты заготовок карт и ведущий запускает процесс рефлексии у игроков, чтобы они могли в письменном виде обозначить те события жизни, которые они планируют реализовать в своем жизненном пути. На данном этапе участникам проговаривается инструкция: «У вас в руках заготовки карт... Наша задача — подготовить завтрашнюю порождающую игру. Для этого прошу вас на каждой заготовке написать событие, которое или происходило с вами, когда вам было столько лет, сколько указано на карте, или, вероятно, произойдет, когда вам будет столько лет, сколько указано на карте. Как вы поняли, в порождающей игре разрешается все. Можете начать с любого года. Первый год в колоде 20 лет. Закончить можете любым годом, последняя в колоде карта 103 года, но, если вы хотите начать до 20 и закончить описание своей жизни после 103, возьмите чистую заготовку карт и напишите на ней жизненное событие, не забудьте указать год. Разрешается пропускать годы. На одной карте может быть указано несколько событий. Просьба не торо-

питься: у нас на это задание выделено четыре часа. Если кто-то закончит раньше, сдайте свой сценарий жизни, и я жду вас здесь на занятии завтра в 10:00. Готов отвечать на вопросы по ходу вашей работы» [4].

Как правило, в самом начале участники могут задать несколько организационных вопросов, а после этого приступают к работе и следующие четыре часа занимаются заполнением карточек, после чего сдают их ведущему.

Во второй день, после ознакомления участников с усредненными и индивидуальными результатами в виде напечатанных таблиц и объяснения того, как записанные ими события были переведены в цифры при помощи контент-анализа, происходит обсуждение среднестатистических сценариев для мужчин и женщин.

Мужской и женский жизненный путь, или сценарий жизни, выстраивается общегрупповыми усилиями, участники, основываясь на карточках мужской половины, смешанных предварительно в общую колоду, стараются выстроить общий сценарий для вымышленных персонажей мужского и женского пола, которых для наглядности они лепят из пластилина. По окончании этого этапа следует перерыв для участников и работа по подготовке следующего этапа организаторами. Ведущий и его помощник складывают и анализируют по десятилетиям составленные групповые сценарии вымышленных группой персонажей, после этого выносят данную информацию на общее обозрение участников. Обычно это проводится на доске в виде графиков по сферам жизни.

Заключительной частью игры является анализ мужского и женского жизненного пути. Во время прохождения этой части игрового процесса участникам предоставляется возможность еще раз сравнить актуализированные ими сценарии жизненного пути с теми, которые они создали во время групповой работы.

## **2. Контент-анализ.**

В нашем исследовании для обработки количественных данных результатов порождающей игры «Жизнь и судьба» применялся контент-анализ. Разработанная нами методическая процедура оценки количества жизненных событий работает посредством контент-анализа написанных участником событий на игровых карточках, в частности главный упор делается на смысловую нагрузку, которую делает человек на событие. В нашем случае мы изучали каждую карточку, на которой участник актуализировал свой жизненный путь в виде события, ожидаемого или планируемого. Эти события подсчитывались при помощи контент-анализа и переводились в цифры. Эти цифры относились к десятилетиям, а после по этим десятилетиям мы составляли таблицы и графики. К примеру, в карточке с подписью «35 лет» участник прописывал несколько событий, таких как «покупка машины»,

«строительство дома», «рождение ребенка». Данные события и являлись единицами контент-анализа и относились к определенным категориям. В каждой категории к концу обработки данных накапливалось определенное число событий, которые относятся к различным периодам.

Выделяют два основных типа контент-анализа: количественный и качественный. В настоящей работе мы использовали количественный контент-анализ [5]. Для проведения контент-анализа такого рода необходимо составить словарь категорий, по которому каждое наблюдение будет получать свой класс [6]. Так как в нашем случае деление на категории происходило по сферам жизни, то мы выделили их по следующему принципу:

1. «Деловая активность» включила в себя: бизнес, финансы, благотворительность, общественную деятельность, должностную активность, участие в выборах, выход на пенсию.
2. «Ближний круг»: состоит из заботы об окружающих нас людях, таких как муж/жена, ребенок, внуки, родственники и родители, создание праздников, таких как день рождения.
3. «Предметы обихода»: к этой категории была отнесена нацеленность на приобретение дома или квартиры, сада, дачи, участка, острова, автомобиля, мототехники, катера, яхты, самолета, вертолета.
4. «Самосовершенствование» включило в себя учебу, переезды, путешествия, хобби и увлечения, спорт, заботу о здоровье и поддержании красоты.
5. «Креатив» включил написание книг, создание картин, придумывание различных изобретений и получение патентов и всю деятельность, которая связана с выходом за рамки обыденного житейского уклада.

Данную классификацию мы вывели, основываясь на методике «Колесо жизненного баланса», которую разработал Пол Джон Майер. Методика Майера включает в себя деление всей жизни человека на восемь сфер:

1. Здоровье и спорт.
2. Личные отношения, семья, дети, родственники: семья и/или отношения с любимым человеком. Отношения с самыми близкими.
3. Личностный рост: развитие себя как личности: ум, навыки, знания, привычки, характер, чтение книг, изучение языков и нового.
4. Карьера/бизнес/финансы/самореализация.
5. Окружение/друзья.
6. Отдых/впечатления/яркость жизни: путешествия, новый опыт, развлечения.
7. Творчество/хобби.
8. Духовность: изучение религии, философии [7].

После проведения пилотажного исследования были сделаны выводы о том, что сферы, деление на которые предложил Майер, стоит сократить до пяти. Некоторые мы объединили, некоторые дополнили и ввели новые, не охваченные Майером сферы жизнедеятельности. Так, к примеру, в «Деловую активность» вошел пункт карьера/бизнес/финансы/самореализация, но мы решили добавить в него еще благотворительность, выборы и активность, связанную с выходом на пенсию.

«Ближний круг» мы основывали на сферах личные отношения, семья, дети, родственники и окружение/друзья, сюда относилась вся деятельность, которая была связана с помощью близким и родным, покупкой квартир, помощью с детьми и заботой о внуках, также вошли события, которые объединяют семью, такие как праздники и дни рождения. Объединение двух сфер было основано на идее более подробного, а не разрозненного проведения контент-анализа.

Нами была введена категория «Предметы обихода», к которой мы отнесли все приобретаемые человеком вещи и направленность на них, это было необходимо по той причине, что в «Колесе жизненного баланса» не было упоминаний про машины, квартиры, желание приобрести остров или собственный вертолет, а в пилотажном исследовании мы наблюдали данные единицы анализа у большого количества испытуемых.

Категория «Самосовершенствование» была основана на сферах здоровье и спорт, личностный рост, отдых/впечатления/яркость жизни, хобби. Это было сделано по той причине, что данные действия в жизни переплетаются одной единой целью — развить человека, дать ему дополнительные источники сил и жизненные мотиваторы.

В категорию «Креатив» были включены все данные, относящиеся к творчеству и созданию новых и необычных вещей.

По полученным данным можно судить о том, что гипотеза о снижении деловой активности с годами была подтверждена, доказательства этого мы видим в таблице, где четко прослеживается тенденция, наблюдаемая на девяти группах (табл. 2). Стоит обратить внимание на группу № 3 из города Харькова. В ней участники начали с очень высокого процента событий, относящихся к данной категории, их кривая начинается с 60%, в то время как по остальным группам максимально с 42%.

**Таблица 2. Динамика упоминаний проявлений деловой активности в жизненном пути**

Группа	Процентное выражение				
	0,34	0,30	0,26	0,24	0,15
Группа № 1	0,34	0,30	0,26	0,24	0,15
Группа № 2	0,33	0,25	0,26	0,22	0,19

Группа	Процентное выражение				
	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет
Группа № 3	0,60	0,46	0,39	0,27	0,23
Группа № 4	0,42	0,32	0,28	0,25	0,14
Группа № 5	0,27	0,23	0,19	0,17	0,12
Группа № 6	0,32	0,26	0,24	0,21	0,18
Группа № 7	0,34	0,30	0,25	0,24	0,15
Группа № 8	0,25	0,23	0,20	0,17	0,17
Группа № 9	0,41	0,33	0,29	0,28	0,19
Десятилетия	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что происходит увеличение количество событий, связанных с категорией «Ближний круг» (табл. 3). У участников исследования наблюдается тенденция к увеличению взаимодействия со своими родственниками и близкими. Можно предположить, что это связано со снижением «Деловой активности» и увеличением «Ближнего круга» с возрастом. Люди приобретают новые знакомства, у них рождаются дети, у детей появляются внуки. И человек, снижая активность в деловом направлении, начинает переключаться на свою семью. И в то же время у группы № 3 мы видим небольшой рост активности в «Ближнем круге», возможно, это связано с тем, что участники этой группы в большей степени настроены на «Деловую активность».

**Таблица 3. Динамика упоминаний событий ближнего круга в жизненном пути**

Группа	Процентное выражение				
	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет
Группа № 1	0,25	0,25	0,27	0,32	0,38
Группа № 2	0,22	0,29	0,31	0,33	0,43
Группа № 3	0,20	0,21	0,21	0,23	0,24
Группа № 4	0,13	0,23	0,29	0,30	0,37
Группа № 5	0,23	0,25	0,28	0,28	0,31
Группа № 6	0,22	0,26	0,28	0,31	0,33
Группа № 7	0,25	0,25	0,26	0,32	0,38
Группа № 8	0,29	0,33	0,33	0,35	0,38
Группа № 9	0,12	0,22	0,29	0,29	0,43
Десятилетия	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет

Во время проведения анализа данных была замечена интересная особенность. В категории «Предметы обихода» у групп из города Харькова (группы № 3, 4, 5), в которые входили предприниматели, наблюдалось уве-

личение с годами категории «Предметы обихода», в то время как у групп из Санкт-Петербурга и Набережных Челнов — снижение (табл. 4). Это может быть объяснено тем, что представители харьковских групп нацелены на накопление средств в самом начале, а не после траты, в то время как представители других групп стремятся и тратить, и зарабатывать одновременно, а спустя время считают, что у них не будет необходимости в увеличении количества материальных благ.

**Таблица 4. Динамика упоминаний предметов обихода в жизненном пути**

Группа	Процентное выражение				
	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет
Группа № 1	0,31	0,21	0,17	0,13	0,12
Группа № 2	0,27	0,23	0,22	0,20	0,17
Группа № 3	0,11	0,14	0,17	0,21	0,29
Группа № 4	0,06	0,09	0,10	0,11	0,16
Группа № 5	0,16	0,18	0,18	0,21	0,26
Группа № 6	0,18	0,14	0,11	0,07	0,04
Группа № 7	0,29	0,23	0,21	0,13	0,11
Группа № 8	0,19	0,12	0,11	0,07	0,04
Группа № 9	0,11	0,09	0,08	0,08	0,03
Десятилетия	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет

Промежуточный вывод: выявление общих закономерностей планирования жизненного пути позволяет использовать их в качестве точки отсчета для того, чтобы увидеть индивидуальные отличия и сделать попытку анализа их причин. Так, к примеру, можно рассмотреть изменения представлений одного из участников игры, которые отличаются от общегрупповых показателей (табл. 5). Если у групп наблюдается снижение «Деловой активности» с годами, то у этого испытуемого мы видим стойкое увеличение, что может говорить об отличии его жизненного пути от нацеленности группы. То есть индивидуальный жизненный путь может и не повторять общегрупповых закономерностей, а это уже является основой для будущего изучения причин индивидуальных отличий.

**Таблица 5. Динамика упоминаний проявлений деловой активности в жизненном пути одного из испытуемых**

Испытуемый 1	Процентное выражение				
	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет
Испытуемый 1	0,2	0,25	0,27	0,4	0,45
Десятилетия	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	60–70 лет	70–80 лет

Общий вывод: проведенное исследование дает возможность на основании выявленных общих закономерностей построения сценария жизни увидеть индивидуальные отличия и продолжить исследование для изучения причин появления данных отличий.

### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — М.: Наука. 1977. — 379 с.
2. *Чернышева О.В.* Жизненный путь // Социологическая энциклопедия. Т. 1: Национальный общественно-научный фонд. — М.: Мысль, 2003. — 694 с.
3. International Journal of Psychology. Abstracts of the XXIX INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY. — Berlin, Germany, July 20-25, 2008. Vol. 43, N 3/4
4. *Третьяков В.П.* Порождающие игры. Практическое руководство по применению. — Харьков, издательство «Гуманитарный Центр», 2016. — 240 с.
5. Метод контент-анализа / И.В. Дмитриев. 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.psyfactor.org/lib/k-a.htm> (дата обращения 20.01.2017).
6. *Шалак В.И.* Современный контент-анализ. — М.: Омега-Л, 2004. — 272 с.
7. Колесо жизни. Метод достижения жизненного баланса [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [https://goal-life.com/page/method/koleso-zhizni-dostizhenie-zhiznennogo-balanca#metod\\_koleso\\_zhizni](https://goal-life.com/page/method/koleso-zhizni-dostizhenie-zhiznennogo-balanca#metod_koleso_zhizni) (дата обращения: 19.01.2017).

*А.В. Ермолин, М.М. Медведев*

### **Возрастно-половые и суггестивные особенности восприятия известных брендов**

Информация — самый ценный ресурс XXI века. Она занимает особое место в мире бизнеса, особенно в сфере маркетинга, в которой центральное место отводится не информации, а способу ее подачи. Данная политика обеспечила широкое применение инструментов рекламы, оказывающих суггестивное влияние на сознание потребителей. Сама идея о возможности такого влияния на личность потребителя — путающая. Использование подобных технологий на рынке в условиях жесткой конкуренции, в ходе которой брендами применяются любые средства, — распространенная практика.

Суггестивное влияние проводимых различными брендами маркетинговых политик особенно заметно в современной России, на рынке которой после распада СССР появилось множество компаний, продвигающих свои продукты и услуги. И «неискушенный» российский потребитель был очень восприимчив к суггестивному воздействию реализации зарубежными брендами мероприятий, связанных с рекламой и продвижением, которые оказывали негативное влияние на формирование ценностных ориентиров среди потребителей российского рынка, особенно молодежи.

Молодые люди постсоветской России были более восприимчивы к механизмам маркетинга по многим причинам, одна из которых заключалась в том, что с ними сработал принцип «запретного плода», который был обнаружен в ходе проведения поведенческого эксперимента с детьми Джонатаном Фридманом и описан Робертом Чалдини [5]. Было выявлено, что в условиях свободы выбора 77% детей выбирали для игры игрушку, которая ранее была им недоступна в связи с запретом ее использования, они выбрали «запретный плод». Здесь авторы проводят параллель между детьми, участвовавшими в эксперименте, и жителями постсоветской России, рынок которых внезапно «открылся» для тех фирм и компаний, которые раньше были недоступны в силу проводимой политики государства.

Вместе с товарами и услугами на российском рынке появились новые методы и инструменты маркетинга. Одна из основных и долгосрочных задач в политике продвижения брендов — воздействие на формирование ценностей потребителей и их изменение посредством маркетинговых инструментов, используемых для создания определенных образов и установления связи между этими образами и сознанием покупателей через ассоциативный механизм психики человека. Целевым сегментом потребителей, на которых были направлены данные мероприятия по реализации политики проникновения и закрепления на российском рынке, были молодые потребители. Во-первых, это было связано с тем, что их ценностные ориентиры находились в процессе формирования. Во-вторых, у молодежи высокий уровень гипнабельности, что связано с незавершившимся процессом формирования их личности и слабо развитыми навыками контрсуггестии.

Авторами была разработана гипотетическая схема «работы» механизмов рекламы на формирования ценностных ориентиров:

*«Образ»→«потребность»→«ожидание»→«образ»*

«Образ», как правило, это иллюстрация жизни счастливого человека. Данный «образ» имеет конкретные потребности, без удовлетворения которых он является не полным, лишаясь самой главной составляющей, а именно «счастья». «Образ» вместе с «потребностями» формирует в сознании потребителя «ожидание», заключающееся в достижении потребителем данного «образа». Закрепленное в сознании потребителя «ожидание» не должно быть достигнуто. Так как «образ», навязываемый брендом, не постояен, наоборот, он должен меняться, создавая новые и новые «потребности», которые потребитель вынужден удовлетворять для достижения своих «ожиданий».

Люди покупают не конкретный товар или услугу, они «пытаются» купить эмоциональное состояние, чувство, чаще всего это «счастье».

Как уже было сказано, это практически невозможно, вследствие чего потребитель может впасть в состояние фрустрации, вызванное «работой» данной схемы.

В погоне за постоянным спросом на свои товары и услуги компании, используют в своих маркетинговых политиках методы и техники направленной суггестии для изменения созданных ценностных ориентиров и формирование новых в сознании потенциальных потребителей. Такое вмешательство в психику человека приводит к стиранию национальных культурных границ с целью создания «универсального» потребителя, желание которого будут создаваться и удовлетворяться одним и тем же брендом. Наоми Кляйн — журналистка, проводившая масштабные исследования, в своей книге приводит интересное наблюдение: «Несмотря на разные культуры, молодежь среднего класса по всему миру живет своей жизнью как бы в параллельной вселенной. Они встают поутру, натягивают свои „левисы“ и „найки“, подхватывают свои бейсболки, рюкзаки, CD-плееры Sony и направляются в школу»[2]. Иллюстрируя, как работает реклама, для которой нет преград ни физических, ни языковых, ни культурных.

Ценностные ориентиры являются важной составляющей любой личности, именно они влияют на наши желания, поведение, суждения и мышление. Говоря о суггестивном влиянии, следует упомянуть и о способах контрсуггестии.

Зная о возможных негативных последствиях направленного суггестивного влияния, необходимо так же знать и о способах защиты от манипулятивных воздействий на вашу личность. Е.П. Ильин выделял на практике два основных способа контрсуггестии: избегание и отрицание [1].

Избегание состоит в уклонении от каких-либо контактов с источниками информации. Если полностью уйти от контакта не удастся, то на информацию, получаемую от данного источника, не обращается никакого внимания, то есть сам посыл полностью игнорируется, этот способ контрсуггестии можно назвать самым радикальным.

Отрицание авторитетности источника информации: если вы отказываете в авторитете какому-либо источнику информации, то все получаемые сообщения можно подвергать сомнению или игнорировать. Также если у вас уже имеются каналы информации, которым вы доверяете, то остальные информационные источники, становятся для вас не существенными, не имеющими авторитета, следовательно, они остаются без вашего внимания.

Из двух предложенных способов вытекают еще два: игнорирование сообщения и усиление личной позиции.

Игнорирование сообщения базируется на установке «Меня это не касается» / «Меня это не интересует». Данный способ позволяет отфильтровы-

вать получаемую информацию, получая и обращая внимание на то, что действительно важно и нужно.

Усиление личной позиции: если вы делаете свое мнение гласным и периодически сталкиваетесь со слабыми контраргументами, которые не способны лишить вас уверенности в собственной позиции, вы лишь усиливаете ее и укрепляетесь в своих суждениях. Это очень похоже на механизм действия прививок против инфекционных болезней и называется «инокуляция установки». Данный способ защиты от суггестивного влияния информации был экспериментально доказан группой ученых во главе с Альфредом Макалистером [4] в 1980 году.

Предметом для исследования авторами было выбрано суггестивное влияние рекламы известных брендов на сознание потребителей. Объектом изучения стал человек и его личность, которая постоянно подвергается влиянию рекламы. Целью исследования является выявление возрастно-половых особенностей восприятия известных брендов.

Авторами было проведено исследование, основанное на анализе результатов проведенного анкетирования, в котором приняло участие 100 респондентов. Опрос проходили мужчины и женщины в возрасте от 18 до 57 лет, часть из них была действующими менеджерами, другая студентами, учащимися по данному направлению. В выборку вошли студенты Кировского филиала РАНХиГС, а именно студенты по направлению «менеджмент» со 2-го по 4-й курс, а также студенты по направлению «государственное и муниципальное управление» с 1-го по 4-й курс и действующие менеджеры, проходящие обучение в ВятГУ, по программе MBA — Master of Business Administration.

Использовалась специально разработанная анкета:

1. Укажите свой возраст. 2. Укажите свой пол. 3. Назовите предпочитаемую Вами марку одежды. 4. Назовите предпочитаемую Вами марку электроники. 5. Сколько у Вас пар обуви? 6. Считаете ли Вы себя приверженцем какого-либо бренда? 7. Способны ли Вы отличить товар предпочитаемого Вами бренда от подделки? 8. Готовы ли Вы терпеть неудобства, чтобы приобрести товар предпочитаемого бренда (очереди, переплата, время доставки и т. д.)? 9. Назовите первые 5 брендов, которые придут Вам в голову. 10. Техника какой фирмы преобладает у Вас дома? 11. Сколько гаджетов Вы постоянно имеете под рукой? 12. Важна ли для Вас страна-производитель бренда? 13. Какой бренд Вы бы выбрали в каждой категории? 14. Что-то может изменить Ваше отношение к предпочитаемому вами бренду? 15. Что для Вас значит бренд?

Вместе с методикой изучения доверия/недоверия личности себе, миру, людям А.Б. Купрейченко[3].

В ходе анализа данных проведенного опроса было выявлено следующее:

**Таблица 1. Статистические данные анализа результатов анкетирования**

Респонденты	Старшая	Младшая	Женщины	Мужчины	Высокий	Низкий	Среди всех
Кол-во	32%	68%	52%	48%	38%	31%	100%
Мужчин	54%	45,60%	0%	100%	42,10%	51%	48%
Женщин	46%	54,40%	100%	0%	57,90%	48,4%	52%
Приверженцы	18,75%	25%	17,31%	29,17%	34,21%	16,13%	23%
Бренд это:							
Качество	84%	81%	69%	90%	79%	81%	82%
Имидж	9,38%	16,18%	9,62%	18,75%	18,42%	9,68%	14%
Удобство	37,50%	51,47%	42,31%	45,83%	28,95%	41,94%	36%
Статус	9,38%	7,35%	7,69%	8,33%	10,53%	6,45%	8%

Среди выборки ( $n = 100$ ), 10% респондентов предпочитают конкретный бренд и считают себя его приверженцами, а остальные 90% опрошенных не связывают свои предпочтения с каким-либо конкретным брендом. Но в ходе дальнейшего анализа полученных данных было выявлено, что еще 13% респондентов являются приверженцами определенных брендов. Так, в общем счете, 23% опрошенных являются приверженцами конкретных брендов. Интересно то, что респонденты проявили свою лояльность в отношении самых известных брендов: Apple, Samsung, Asus, Adidas, Nike, Converse, Vans и т. д., с рекламой которых мы сталкиваемся каждый день на улицах, в магазинах, в Интернете, в кино и социальных сетях.

Данную группу можно дифференцировать по возрастным и гендерным особенностям, а также по уровню их гипнабельности.

По возрасту респонденты делятся на две группы: «старшая» — это респонденты от 28 лет, и «младшая» — это респонденты в возрасте от 18 до 27 лет. В «старшей» группе количество респондентов, ассоциирующих себя с конкретным брендом и считающих себя его приверженцами, является 18,72%. В то время как в «младшей» группе количество таковых равно 25% опрошенных.

По половому признаку респонденты делятся на две группы: «мужчины» и «женщины». В группе «мужчины» количество приверженцев равняется 29,17% от общего числа в группе, когда в группе «женщины» данное число составляет 17,3%.

По уровню гипнабельности среди респондентов, выделяются две группы: «высокий» и «низкий». В группе «высокий» число приверженцев равно 34,21%, а в группе «низкий» это число равно 16,13% от общего числа опрошенных в группе.

Основываясь на результатах исследования, можно заявить, что четверть потребителей проявляют очень высокий уровень лояльности по отношению к конкретным брендам. Они становятся приверженцами наиболее известных из них, которые тратят огромное количество ресурсов на свою маркетинговую политику, реализация которой приводит к эффективному достижению поставленных целей и задач по привлечению и удержанию потребителей, заполняя все доступное информационное пространство. Не удивительно, что уровень затрачиваемых на маркетинг усилий пропорционален количеству потребителей продукции, среди которых растет число постоянных клиентов. Часть из которых даже не подозревает о том, что, выбирая конкретные товары и услуги, они проявляют свою лояльность по отношению к определенному бренду, неосознанно становясь его приверженцем, перенимая определенные идеи, закрепляя их путем удовлетворения сопутствующих потребностей.

Степень суггестивного влияния рекламы известных брендов зависит от уровня гипнабельности личности. Люди с высоким уровнем гипнабельности не способны эффективно противостоять воздействию рекламы. В сложившихся на рынке условиях молодежь оказывается наиболее уязвимой перед влиянием рекламы, что подтверждают результаты исследования. Среди молодых людей число респондентов, являющихся приверженцами определенных брендов, выше, чем среди взрослых людей. При более детальном дифференцировании по возрастному признаку выявляется тенденция, основываясь на которой можно утверждать, что, чем моложе потребитель, тем больше шансов, что он станет проявлять лояльность какому-либо конкретному бренду; а какому именно, зависит от качества рекламной политики, которую проводит руководство компании — владельца бренда.

Результаты суггестивного влияния на потребителей могут быть очень серьезными, ведь они затрагивают мышление потребителей, их ценностные ориентиры. Последствия этих мероприятий проявляются не сразу и не всегда. Внушение происходит на бессознательном уровне, что иногда остается незамеченным тем индивидом, на которого были направлены данные действия.

### **Литература:**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002.
2. Кляйн Н. No logo. Люди против брендов. — М.: Добрая книга, 2012.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. — М.: Институт психологии РАН, 2008.
4. Пратканис Э.Р., Аронсон Э. Современные технологии влияния и убеждения. Эпоха пропаганды. — М.: Прайм-Еврознак, 2008.
5. Чалдини Р. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2016.

Н.Ю. Красиков

## **Инновационные эргономические технологии в обеспечении безопасности на железнодорожных переездах**

Перевозка грузов железнодорожным транспортом имеет давнюю историю. В те времена, когда шоссейных дорог с асфальтовым покрытием еще не было, железная дорога, благодаря тому, что грузы можно было перевозить быстро, в любое время года и точно в срок, стала полностью доминировать в перевозках на дальние расстояния. На заре появления железнодорожного сообщения скорости поездов были сравнительно невелики и поезда не ходили ночью.

С появлением высокоскоростных поездов, автомобилей и шоссейных дорог с твердым покрытием появилась проблема дорожно-транспортных происшествий (ДТП) на железнодорожных переездах. Такого рода ДТП зачастую приводят к многочасовому прекращению железнодорожного сообщения и потерям прибыли как железнодорожных компаний и их клиентов, так и компаний, занимающихся грузоперевозками на грузовом автомобильном транспорте. Так, например, при использовании общего для Европейского союза метода вычисления стоимости потерь от ДТП Европейское Железнодорожное Агентство оценивает примерную стоимость прямых и косвенных потерь от значительных ДТП на ж/д переездах в 2012 году в Европейском союзе в 1,7 миллиона евро. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос безопасности на железнодорожных переездах.

Целью данной работы было установить психологические причины поведения водителей и машинистов, приводящие к ДТП на железнодорожных переездах. Изучить современные способы предотвращения ДТП на железнодорожных переездах. Разработать для решения данной проблемы инновационную технологию на базе знаний инженерной психологии. Методы: метод изучения документов, АВС-анализ.

Современные технологии предотвращения ДТП на железнодорожных переездах следующие:

1. Постройка тоннелей и путепроводов в местах пересечения железнодорожного полотна и автомобильной дороги;
2. Установка устройств заграждения переезда (УЗП);
3. Установка противотаранных устройств шлагбаумного типа (ПТУ);
4. Беседы сотрудников ГИБДД с водителями и раздача агитационных памяток с иллюстрациями в рамках профилактических мероприятий «Внимание, железнодорожный переезд!»;
5. Пропаганда безопасности движения на переездах, освещаемая в печати, по радио и на телевидении;

6. В Японии применяется 3D-лазерный сканер, который сканирует пространство над железнодорожным переездом. В случае наличия транспортного средства на переезде перед приближающимся поездом машинистам поездов, которые приближаются к этому переезду, передается сигнал об опасности;
7. Для предотвращения дорожного парагипноза водителей применяются системы предупреждения водителя о сонном вождении звуковым сигналом;
8. В Италии компания Wegh Group применяет специальный механизм сбрасывания шлагбаума при его контакте с автомобилем. При этом в момент сбрасывания шлагбаума машинистам поездов, которые приближаются к этому переезду, передается сигнал об опасности.

Наиболее частыми причинами ДТП на ж/д переездах в мировой практике являются:

- несоблюдение водителем ПДД;
- техническая неисправность безрельсового т/с;
- техническая неисправность шлагбаума и световой сигнализации на ж/д переезде.

В мировой практике тема столкновений на ж/д переездах остается все еще актуальной. Типовая ситуация развивается следующим образом — безрельсовое транспортное средство оказывается по тем или иным причинам на ж/д переезде — машинист поезда не успевает затормозить из-за высокой инерционности поезда — происходит ДТП.

То есть ключевыми моментами для предотвращения ДТП являются: 1) заблаговременное предоставление информации машинисту о безрельсовом транспортном средстве, находящемся на переезде; 2) стимулирование к выполнению водителем безрельсового транспортного средства требований ПДД.

В работе Д.Л. Петрович [4] было раскрыто своеобразие взаимодействия когнитивно-стилевых характеристик и пространственного расположения приборных шкал как независимых факторов успешности считывания приборной информации.

Пространственная организация приборной информации оказывает влияние на результативные показатели считывания независимо от когнитивного стиля [4]. Более высокими являются результативные показатели считывания в условиях близкого расположения шкал (5 мм друг от друга) в сравнении с условиями их отдаленного расположения (30 мм друг от друга).

Если вместо приборной шкалы использовать наглядное представление изображения с ближайшего переезда на дисплее, резко выделяющееся способом подачи информации, исходя из данных исследования Д.Л. Петрович [4],

это должно упростить процесс считывания и быстрой категоризации машинистом изображения с дисплея. При этом у машиниста сигнал о застрявшем транспортном средстве появится за 1,5–2 км до переезда и у него останется достаточное количество времени, чтобы затормозить поезд.

А.Н. Романов [6] отмечает, что неточная оценка временного интервала приводит к излишней поспешности, резким приемам управления и, как следствие, к аварийным ситуациям.

А.А. Платов [5] при анализе аварийности на железнодорожных переездах Российской Федерации выдвинул гипотезу о том, что ранее, когда к переезду приближался грузовой поезд с невысокой скоростью, водителям удавалось совершать нарушение без последствий, что сформировало привычку безнаказанного нарушения правил. Поэтому, несмотря на красные огни переездных светофоров и звуковую сигнализацию, водители выезжают на переезд и перед пассажирскими поездами, которые имеют значительно большую скорость, что и приводит к ДТП.

Поэтому очень большое значение для предотвращения ДТП имеет также правильная оценка водителем времени до появления поезда на переезде.

В условиях ограниченной видимости, в темное время суток, в тумане, во время дождя, снегопада, на пыльной дороге зрительное восприятие затруднено [6]. Поэтому на нерегулируемых железнодорожных переездах чрезвычайно важна именно визуальная заметность приближающегося поезда. Во время четырехлетнего исследования, опубликованного в 1995 году, исследователи Соломэн и Кинг [7] нашли, что риск дорожно-транспортных происшествий со многими участниками, связанных с условиями видимости, может быть в три раза большим для красных или красно/белых пожарных машин Далласа по сравнению с окрашенными в лимонно-желтый цвет пожарными машинами.

Так как в настоящее время даже при автоведении около 10% пути проходит поездом в режиме ручного управления машинистом [1], первой технологией элиминирования потерь от столкновений поездов с транспортными средствами может стать следующая: существующие на железнодорожных переездах камеры видеонаблюдения подключить к локальной сети Интернет. Изображение с веб-камеры по оптоволоконному кабелю при помощи 8 радиотрансиверов, установленных через каждые 500 метров, начиная за 4–5 км от переезда, передается при помощи антенны с круговой диаграммой направленности по Wi-Fi со стандартом IEEE 802.11n в кабину машиниста на планшетный компьютер с экраном IPS и диагональю 7 дюймов, закрепленный в нижней части лобового стекла локомотива, так, чтобы расстояние между нижней частью дисплея и ближайшей приборной шка-

лой было не более 5 миллиметров и машинист заранее видел застрявшее транспортное средство, чтобы принять меры по экстренному торможению. Согласно данным Е.И. Периковой [2], на категоризацию изображения на дисплее машинисту должно быть дано не менее 85 секунд, поэтому данные должны подаваться загодя (2400 метров на категоризацию изображения машинистом и 1600 метров на торможение в случае необходимости). Изображение может поступать не только с веб-камеры, но, например, с дрона, оснащенного оптико-электронными средствами слежения, соединенного с локомотивом гибким кабелем. В таком случае есть возможность предотвратить столкновение не только на железнодорожном переезде, но и с другим поездом, находящимся на том же пути (из-за ошибки диспетчера, неисправности семафора, вынужденной остановки, обусловленной технической неисправностью подвижного состава, и т. д.).

Второй рекомендованной мной технологией для предотвращения столкновения безрельсовых транспортных средств и поездов на железнодорожных переездах, исходя из данных Соломэна и Кинга [7], является окрашивание во флуоресцентный лимонно-желтый цвет (RAL 1012) передних и боковых поверхностей локомотивов пассажирских и грузовых поездов с целью повышения их заметности для водителя транспортного средства, приближающегося к железнодорожному переезду в сумерках.

Восприятие хода времени у каждого человека субъективно. И поэтому третьей рекомендованной мной технологией для предотвращения столкновения безрельсовых транспортных средств и поездов на железнодорожных переездах является не просто оснащение железнодорожного переезда визуальной сигнализацией в виде круглого бело-лунного сигнала, расположенного на переезде, а специальным электронным табло, включающимся перед приближением поезда и указывающим, сколько секунд осталось до включения запрещающего сигнала светофора (независимо от положения и наличия шлагбаума) для того, чтобы водители тихоходных транспортных средств имели объективную и понятную статистическую информацию о времени до запрета на пересечение железнодорожных путей.

Если применить ABC-анализ [3] — метод, который позволяет классифицировать ресурсы фирмы по степени их важности, — и за счет этого повысить эффективность, то можно выделить условно три группы переездов:

**Таблица 1. Рекомендуемое автором распределение способов предотвращения ДТП с учетом категории ж/д переезда**

Наименование группы	Категория переезда	Рекомендуемая методика по предотвращению столкновений на переезде
Группа А	I	1. Постройка тоннелей и путепроводов в местах пересечения железнодорожного полотна и автомобильной дороги 2. или установка веб-камер, передающих изображение в кабину машиниста, и окрашивание локомотивов во флюоресцентный лимонно-желтый цвет 3. 3D-лазерный сканер или устройство, подающее сигнал при сбрасывании шлагбаума 4. противотаранные устройства шлагбаумного типа
Группа В	II, III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• установка устройств заграждения переезда</li> <li>• и электронное табло с обратным отсчетом времени</li> <li>• и окрашивание локомотивов и головных вагонов электропоездов в сигнальный флюоресцентный лимонно-желтый цвет</li> </ul>
Группа С	IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• установка веб-камер, передающих изображение в кабину машиниста</li> <li>• окрашивание локомотивов и головных вагонов электропоездов в сигнальный флюоресцентный лимонно-желтый цвет</li> </ul>

### Литература

1. *Завьялов Е.Е., Волковский Д.В.* Автоведение — необходимый инструмент скоростного и высокоскоростного движения // Транспорт Российской Федерации. — 2015. № 2 (57). — С. 42–43.
2. *Перикова Е.И.* Влияние когнитивных стилей на успешность решения быстрой категоризации сюжетных изображений // Психология XXI века: российская психология в контексте мировой науки. Материалы международной научной конференции молодых ученых. — СПб.: Скифия-принт, 2016. — С. 33–34.
3. *Петров А.Е.* Логистика в САПР. Часть 1. Логистика производства: учебно-методическое пособие. — М.: МГУ, 2011. — 92 с.
4. *Петрович Д.Л.* Когнитивно-стилевые характеристики считывания приборной информации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.03). — Москва, 2009. — 23 с.
5. *Платов А.А.* Анализ аварийности и причин возникновения транспортных происшествий на железнодорожных переездах // Современные проблемы транспортного комплекса России. — 2014. № 5. — С. 38–42.
6. *Романов А.Н.* Автотранспортная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Романов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
7. *Solomon S.S., King J.G.* Influence of color on fire vehicle accidents. Journal of Safety Research, 1995, № 26, p. 41–48.

### **Благодарности**

Автор выражает признательность научному руководителю конференции доктору психологических наук, доценту СПбГУ, Заширинской Оксане Владимировне за помощь в подготовке материалов доклада.

*О.В. Курышева, А.А. Тукузова*

### **Особенности социально-психологической адаптации у молодых специалистов с разным уровнем коммуникативной компетентности**

Проблема социально-психологической адаптации представляет актуальное и весьма обширное теоретико-методологическое поле, исследованию которого посвящено достаточное количество работ (Д.А. Андреева, Ф.Б. Березин, Л.Г. Егоров, Н.М. Морозов, Ж.Г. Сенокосов, А.С. Страданченков и др.). В рамках изучения социально-психологической адаптации поднимаются проблемы, связанные с групповой динамикой, формированием и развитием личности, приспособленностью личности к группе, в том числе к рабочему коллективу (Б.Г. Ананьев, М.А. Березин, Т.Н. Вершинина, В.В. Гриценко, Л.В. Ключникова, И.К. Кряжева, Р. Миллер, В.П. Поздняков, С.Н. Пустовалов, А.А. Реан, Н.В. Сараева, В.А. Ядов и др.) [1; 3; 4; 10; 12; 15].

Социально-психологическая адаптация сотрудника в организации — это процесс приспособления работника к условиям внешней и внутренней среды организации [7]. Изучаемый процесс — двухсторонний и происходит между молодым специалистом и рабочей организацией, в которую тот включен. Социально адаптировавшегося молодого специалиста отличают такие особенности, как способность свободно выражать свои творческие способности и навыки, удовлетворять в полной мере свои потребности, продуктивно выполнять основную деятельность без каких-либо длительных конфликтов и стрессов [7].

Социально-психологическая адаптация молодых специалистов зависит от многих факторов, таких как профессиональная подготовка, уровень личностного развития, готовность к профессиональному развитию. Одним из них является общение, в том числе его коммуникативная сторона [2]. Изучению коммуникативной стороны общения посвящены работы многих известных психологов (В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Н.П. Лукашевич, О.И. Муравьева, М.В. Ромм и др.) [5; 6; 9; 11]. В этом контексте особый интерес представляет такое индивидуально-психологическое свойство личности, как коммуникативная компетентность, под которой понимается «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, необходимыми для эффективного общения, ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) сред-

ствами социального поведения» [13]. Феномен коммуникативной компетентности изучался многими отечественными и зарубежными психологами (М. Аргайл, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, К. Левин, Дж. Морено, Л.А. Петровская, Р. Харре). В рамках данной работы представляется важным определить, как коммуникативная компетентность влияет на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов, какой уровень и какие особенности коммуникативной компетентности приводят к успешной социально-психологической адаптации молодого специалиста в организации.

Исходя из вышесказанного, целью данного эмпирического исследования стало изучение влияния коммуникативной компетентности на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов.

Для измерения социально-психологической адаптации (ее интегрального показателя и отдельных аспектов) использовался опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Для измерения уровня и особенностей коммуникативной компетентности были использованы методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)», «Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности» В.А. Лосенкова, «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, «Диагностика способности к самоуправлению в общении» [14].

Результаты обработаны с помощью программы SPSS Statistics версия 22 for Windows: применялись методы описательной статистики, сравнительный анализ (t-test для независимых выборок), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Исследование проводилось на выборке в 50 человек (25 женщин и 25 мужчин) в возрасте от 20 до 26 лет. Испытуемыми являлись молодые специалисты (стаж работы не более двух лет), представители различных профессий (журналисты, юристы, инженеры, преподаватели, страховые агенты, бухгалтеры и др.). Все респонденты — жители г. Волгограда, осуществляющие деятельность в организациях сразу после окончания вуза.

Полученные результаты показывают, что коммуникативная компетентность оказывает достоверно значимое влияние на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов (табл. 1).

**Таблица 1. Результаты дисперсионного анализа влияния коммуникативной компетентности на социально-психологическую адаптацию**

	Сумма квадратов	Средний квадрат	F	Значимость
Между группами	1877,67	938,83	7,77	,002
Внутри групп	3264,50	120,90		
Всего	5142,17			

Молодые специалисты с высоким уровнем коммуникативной компетентности имеют достоверно более высокие показатели социально-психологической адаптации, чем молодые специалисты с низким уровнем коммуникативной компетентности. Молодых специалистов, имеющих средний уровень коммуникативной компетентности, характеризует средний уровень социально-психологической адаптации в рабочем коллективе.

Установлено, что на социально-психологическую адаптацию влияет такой фактор коммуникативной компетентности, как коммуникативный контроль (табл. 2).

**Таблица 2. Результаты дисперсионного анализа влияния коммуникативного контроля на социально-психологическую адаптацию**

		Сумма квадратов	Средний квадрат	Сила влияния	Уровень значимости
Коммуникативный контроль	Между группами	1857,50	928,75	7,63	,002
	Внутри групп	3284,67	121,65		
	Итого	5142,17			

Молодые специалисты, у которых коммуникативный контроль имеет высокие значения, адаптируются хуже, чем те, у кого коммуникативный контроль достигает высоких значений.

Для выявления особенностей социально-психологической адаптации молодых специалистов с разным уровнем коммуникативной компетентности проведен сравнительный анализ (t-test для независимых выборок). Результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Результаты сравнительного анализа социально-психологической адаптации у респондентов с высоким и низким уровнем коммуникативной компетентности**

Показатели социально-психологической адаптации	Уровень коммуникативной компетентности	Среднее значение	Уровень достоверности
Адаптация	Низкий	55,86	p ≤ 0,01
	Высокий	79,60	
Самопринятие	Низкий	69,42	—
	Высокий	82,60	
Эмоциональный комфорт	Низкий	53,29	—
	Высокий	74,80	
Принятие других	Низкий	54,14	p ≤ 0,01
	Высокий	74,4	

Показатели социально-психологической адаптации	Уровень коммуникативной компетентности	Среднее значение	Уровень достоверности
Интернальность	Низкий	61,29	—
	Высокий	74,80	
Эскапизм	Низкий	18,71	$p \leq 0,01$
	Высокий	11,2	
Стремление к доминированию	Низкий	53,00	—
	Высокий	56,2	

Как видно из таблицы, значимые различия у молодых специалистов с высоким и низким уровнем коммуникативной компетентности установлены по таким факторам, как «адаптация», «принятие других» и «эскапизм». На основании этого можно утверждать, что молодые специалисты с высоким уровнем коммуникативной компетентности достоверно лучше адаптируются на рабочем месте, имеют более высокие показатели принятия других и в меньшей мере склонны к эскапизму (ухода от проблем в фантазии), чем специалисты с низким уровнем коммуникативной компетентности.

На основании результатов исследования можно утверждать следующее.

1. Коммуникативная компетентность оказывает достоверное влияние ( $p \leq 0,01$ ) на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов: низкий уровень коммуникативной компетентности отмечается у молодых специалистов с низкой социально-психологической адаптацией, средний уровень соответствует специалистам со средней социально-психологической адаптацией и высокий уровень коммуникативной компетентности характерен для молодых специалистов с высоким уровнем социально-психологической адаптации.
2. Коммуникативный контроль влияет на социально-психологическую адаптацию молодого специалиста ( $p \leq 0,01$ ). Молодые специалисты с низким уровнем коммуникативного контроля в организации адаптируются успешнее, чем те, чей коммуникативный контроль достигает высокого уровня.
3. Коммуникативная компетентность влияет на принятие других и на эмоциональный комфорт ( $p \leq 0,01$ ). Исследование помогло выявить, что молодые специалисты со средним или высоким уровнем коммуникативной компетентности положительнее оценивают своих коллег, принимают других рабочих и их недостатки, чем те, у кого уровень коммуникативной компетентности низкий. Также средний или высокий уровень компетентности необходим молодому специалисту для эмоционального комфорта в коллективе, удовлетворен-

ности своей деятельностью. Молодые специалисты, которых отличает высокий уровень коммуникативной компетентности, в меньшей мере склонны к эскапизму (уходу от проблем в фантазии), чем специалисты с низким уровнем коммуникативной компетентности.

Исходя из выводов, были установлены различия в социально-психологической адаптации молодых специалистов с низким и высоким уровнем коммуникативной компетентности. Молодые специалисты с низким уровнем коммуникативной компетентности характеризуются низким уровнем социально-психологической адаптации. Им свойственны низкий уровень принятия других членов коллектива, эмоциональный дискомфорт на рабочем месте, уход от действительности в сферу фантазий и мечтаний. Молодых специалистов с высоким уровнем коммуникативной компетентности характеризует высокий уровень социально-психологической адаптации на рабочем месте, высокий уровень принятия своих коллег, эмоциональный комфорт на рабочем месте, адекватное восприятие действительности.

Таким образом, результаты исследования доказывают, что уровень коммуникативной компетентности влияет на социально-психологическую адаптацию молодого специалиста. Высокий уровень коммуникативной компетентности способствует успешной социально-психологической адаптации молодого специалиста в организации. Полученные результаты позволяют расширить представление о влиянии коммуникативных факторов на процесс социально-психологической адаптации молодого специалиста в организации. В прикладном аспекте появляется возможность использовать психологические методы развития коммуникативной компетентности для повышения эффективности социально-психологической адаптации молодых специалистов.

### Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.
3. *Беребин М.А.* Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: тематический сборник научных трудов. — Челябинск: ЮУрГУ, 2005. — 160 с.
4. *Бэрн Р, Керр Н., Миллер Н.* Социальная психология группы. — СПб.: Питер, 2003. — 272 с.
5. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М.* Межличностное общение: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
6. *Лукашевич Н.П.* Социология труда: учеб. пособие. — К.: МАУП, 2001. — 320 с.
7. *Мазилкина Е.И., Паничкина Г.Г.* Адаптация в коллективе, или Как грамотно себя зарекомендовать. — СПб.: Альфа-Пресс, 2006. — 244 с.

8. Мороденко Е.В. Социально-психологические критерии социальной адаптации личности в переходные (кризисные) периоды (поступление в вуз, окончание вуза, первичное трудоустройство): автореферат дисс... канд. психол. наук. — Ярославль, 2011. — 23 с.
9. Муравьева О.И. Психология коммуникативной компетентности. — Томск: изд-во Том. ун-та, 2012. — 160 с.
10. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психологическая адаптация личности. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с.
11. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. — Новосибирск: Наука; Сиб. издательская фирма РАН, 2002. — 275 с.
12. Сараева Н.В. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды. — М.: издательский дом Академии естествознания, 2011. — 322 с.
13. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.

*Н.Н. Лепехин, То Тху Диеу Тхуи*

### **Поддержка автономии как предиктор карьерных устремлений**

Современные исследования карьерных устремлений основываются на концепции «изменчивой или безграничной карьеры», рассматривающей профессиональный рост в пространстве пожизненно развивающейся карьеры и предполагающей, что люди могут и должны расти и применять себя в различных областях, а их карьерный рост становится все более и более многогранным [1; 2]. Такое развитие карьеры предполагает не только личную гибкость, адаптивность и универсальность, но также и личную ответственность, инициативность, мотивированность в отношении профессионального роста. Опора на личные ценности, мотивацию и аттитуды в управлении карьерой приводит к большей мобильности и ее более «всезизненной перспективе» [6].

Развивая данный подход, Чан и другие авторы предложили модель карьеры под названием «Предпринимательство, профессионализация и лидерство» (ППЛ — EPL framework), рассматривающую предпринимательство, профессионализм и лидерство не как обособленные направления развития карьеры, но предполагающую, что специалисты могут и должны расти и применять себя во всех трех областях. Для измерения качественной и количественной специфики карьерных устремлений были предложены показатели мотивации, намерения и эффективности. Карьерная мотивация выражается в уровне интереса или энтузиазма в отношении конкрет-

ной специальности для достижения успеха в рамках ППЛ. Карьерное намерение определяется как готовность или убеждение индивида, владеющего специальностью, в необходимости карьерного роста в рамках ППЛ. Карьерная эффективность (способность или компетентность) проявляется в том, насколько специалист воспринимает себя как владеющего различными навыками, умениями для достижения карьерного роста в рамках ППЛ [3; 4].

Теория самодетерминации фокусируется на внутренней мотивированности людей, в частности на том, воспринимают ли они свои действия как автономные (осуществляемые на основе собственного выбора, интереса, удовольствия или ценностей) или контролируемые (осуществляемые под влиянием вознаграждений, наказания, чувства вины или обязательства). Эта теория была положена в основу многих эмпирических исследований, в результате чего было установлено, что большая автономность мотивации обычно связана с более высокими результатами, например, в отношении саморегуляции, настойчивости, приверженности, удовлетворенности от работы, и что поддержка автономии в семейной и образовательной среде может способствовать автономным формам мотивации (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012).

В своей работе мы рассматриваем взаимосвязь личностных характеристик, а также характеристик семейной и образовательной среды с особенностями формирования карьерных намерений студентов. Исследуются личностные характеристики, карьерные намерения студентов, роль поддержки автономии в семейной и образовательной среде для формирования карьерных намерений студентов.

Гипотеза 1: Поддержка автономии в семейной среде будет позитивно связана с интегральной ППЛ (предпринимательство, профессионализация, лидерство) мотивацией, интегральным ППЛ-намерением и интегральной ППЛ-эффективностью в отношении выбранной специальности.

Гипотеза 2: Психологический контроль в семейной среде будет отрицательно связан с интегральной ППЛ-мотивацией, интегральным ППЛ-намерением и интегральной ППЛ-эффективностью в отношении выбранной специальности.

Гипотеза 3: Поддержка автономии в образовательной сфере будет позитивно связана с интегральной ППЛ-мотивацией, интегральным ППЛ-намерением и интегральной ППЛ-эффективностью в отношении выбранной специальности.

Гипотеза 4а: Предиктором карьерного намерения является поддержка автономии в семейной и образовательной среде, и медиаторами — личностные характеристики (экстраверсия, согласие, доброжелательность, сознательность, нейротизм и открытость к новому опыту).

Гипотеза 4б: Предикторами карьерного намерения являются личностные характеристики (экстраверсия, согласие/доброжелательность, сознательность, нейротизм и открытость к новому опыту), и медиатором — поддержка автономии в семейной и образовательной среде.

В исследовании приняли участие 203 студента разных профилей (гуманитарных, экономических, технических и естественных наук) разных университетов во Вьетнаме. Из них: 137 женщин, 66 мужчин, в возрасте от 19 до 23.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методики:

1. Опросник карьерного намерения Чана (EPL Career Aspiration Questionnaire, версия для университетских студентов опубликована Chan, Ho, Chernyshenko, Bedford, Uy, Gomulya, Sam & Phan, 2011).
2. Шкала воспринимаемой поддержки автономии в семейной среде (Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS), Mageau G.A., Ranger F., Joussemet M., Koestner R., Moreau E. & Forest J., 2015).
3. Шкала воспринимаемой поддержки автономии в образовательной среде (The Learning Climate Questionnaire, Williams G.C., & Deci E.L., 1996).
4. Пятифакторный опросник личности (The Mini-IPIP, a 20-item short form of the 50-item International Personality Item Pool — Five-Factor Model measure, Goldberg, 1999).

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа, отражающие взаимосвязи личностных характеристик, а также показателей поддержки автономии в семейной и образовательной среде, с уровнями ППЛ-мотивации, ППЛ-намерения и ППЛ-эффективности, устремлением к предпринимательству, устремлением к лидерству, устремлением к профессионализации.

**Таблица 1. Взаимосвязь личностных характеристик, поддержки автономии в семейной и образовательной среде с уровнями мотивации, намерения, эффективности**

	Интег. мотивация	Интег. намерение	Интег. эффективность
Семейная автономия	0,193**	0,272**	0,139*
Психологический контроль	-0,024	0,123	0,110
Образовательная автономия	0,408**	0,363**	0,302**
Экстраверсия	—	—	0,183**
Согласие/доброжелательность	0,263**	0,148*	—
Сознательность	0,213**	—	—
Открытость новому	0,152*	—	—

Интег. мотивация — интегральная (предпринимательство, лидерство, профессионализация) мотивация.

Интег. намерение — интегральное (предпринимательство, лидерство, профессионализация) намерение.

Интег. эффективность — интегральная (предпринимательство, лидерство, профессионализация) эффективность.

\*\* — Уровень знач. 0,01.

\* — Уровень знач. 0,05.

Анализируя выявленные взаимосвязи показателей поддержки автономии, личностных характеристик и карьерного намерения, можно отметить следующее:

Поддержка автономии в семейной среде положительно коррелирует с интегральной (предпринимательство, лидерство, профессионализация — ППЛ) мотивацией ( $r = 0,193$ ;  $p < 0,01$ ), интегральным (ППЛ) намерением ( $r = 0,272$ ;  $p < 0,01$ ), и интегральной (ППЛ) эффективностью ( $r = 0,139$ ;  $p < 0,05$ ), что поддерживает нашу первую гипотезу.

Корреляция между психологическим контролем и интегральной (ППЛ) мотивацией, интегральным (ППЛ) намерением, интегральной (ППЛ) эффективностью статистически незначима, что говорит о том, что вторая гипотеза не нашла статистического подтверждения.

Поддержка автономии в образовательной среде положительно коррелирует с интегральной (ППЛ) мотивацией ( $r = 0,408$ ;  $p < 0,01$ ), интегральным (ППЛ) намерением ( $r = 0,363$ ;  $p < 0,01$ ), и интегральной (ППЛ) эффективностью ( $r = 0,302$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким образом, третья гипотеза о наличии позитивной связи между поддержкой автономии в образовательной среде и интегральной (ППЛ) мотивацией, интегральным (ППЛ) намерением и интегральной (ППЛ) эффективностью нашла статистическое подтверждение.

Взаимосвязь поддержки автономии в образовательной среде с интегральной (ППЛ) мотивацией, интегральным (ППЛ) намерением, и интегральной (ППЛ) эффективностью выражена сильнее, чем взаимосвязь поддержки автономии в семейной среде с интегральной мотивацией, интегральным намерением и интегральной эффективностью.

Для того чтобы проверить гипотезу 4 о предикторе и медиаторе в формировании карьерного намерения, был использован анализ промежуточных переменных, рекомендованный Маккинном, Локвудом, Хоффманом [7]. Анализ промежуточных переменных с помощью PROCESS macro написан Эндрю Ф. Хейсом (Andrew F. Hayes) в SPSS. В таблице 2 представлены результаты 3-го этапа данного анализа.

**Таблица 2. Результаты анализа промежуточных переменных  
после 3-го этапа**

	Эффект	$P_M$	Знач.
Косвенные эффекты на Интегральную мотивацию			
Согласие → Поддержка автономии в семейной среде → Интегральная мотивация	1,09	0,17	<0,01
Открытость новому опыту → Поддержка автономии в семейной среде → Интегральная мотивация	0,62	—	0,15
Согласие → Поддержка автономии в образовательной среде → Интегральная мотивация	0,81	0,56	0,01
Сознательность → Поддержка автономии в образовательной среде → Интегральная мотивация	0,71	0,49	0,03
Открытость новому опыту → Поддержка автономии в образовательной среде → Интегральная мотивация	0,48	—	0,22
Косвенные эффекты на Интегральное намерение			
Согласие → Поддержка автономии в семейной среде → Интегральное намерение	0,16	—	0,32
Согласие → Поддержка автономии в образовательной среде → Интегральное намерение	0,13	—	0,40
Косвенный эффект на Интегральную эффективность			
Экстраверсия → Поддержка автономии в семейной среде → Интегральная эффективность	0,76	0,12	0,02

\*  $P_M$  — Процент посредничества (Percent mediation) — интерпретируется как процент от общего эффекта (с), учтенного для косвенного эффекта.

Анализируя результаты, представленные в таблице 2, можно отметить следующее:

Согласие/Доброжелательность прогнозирует интегральную (ППЛ) мотивацию прямо и косвенно через посредническую роль воспринимаемой поддержки автономии в семейной ( $P_M = 0,17$ ;  $p < 0,01$ ) и образовательной среде ( $P_M = 0,56$ ;  $p = 0,01$ ).

Сознательность прогнозирует интегральную (ППЛ) мотивацию прямо и косвенно через посредническую роль воспринимаемой поддержки автономии в образовательной среде ( $P_M = 0,49$ ;  $p = 0,03$ ).

Экстраверсия прогнозирует интегральную (ППЛ) эффективность прямо и косвенно через посредническую роль воспринимаемой поддержки автономии в семейной среде ( $P_M = 0,12$ ;  $p = 0,02$ ).

Таким образом, предикторами карьерного намерения являются личностные характеристик (экстраверсия, согласие/доброжелательность, созна-

тельность), а медиаторами — поддержка автономии в семейной образовательной среде, что подтверждает четвертую гипотезу.

Результаты данного исследования подтверждают позитивную роль поддержки автономии в развитии карьерного намерения. Пресуппозиции теории самодетерминации, касающиеся положительного влияния поддержки автономии на мотивацию, в основном подтвердились для вьетнамского студенчества. Полученные результаты согласуются с исследованиями, проведенными в других культурах, подтверждающих применимость теории самодетерминации [5 и др.].

В отличие от ряда работ западных исследователей, в которых психологический контроль противодействует поддержке автономии и имеет негативное влияние на мотивацию, в нашем исследовании психологический контроль в семейной среде оказался не связан с карьерным устремлением, что позволяет говорить о культурной специфике. Во Вьетнаме присутствуют авторитарные и контролирующие формы семейного воспитания — родители несут ответственность за то, чтобы показать детям, что можно и что нельзя делать, а дети, в свою очередь, обязаны этому следовать. В таком контексте психологический контроль воспринимается как норма. Этим естественным восприятием семейного контроля как нормы повседневной жизни можно объяснить, почему психологический контроль в семейной среде не оказывает влияния на мотивацию вьетнамских студентов при формировании карьерного намерения.

Данное исследование подтвердило гипотезу о том, что воспринимаемая поддержка автономии играет посредническую роль в отношении между личностными характеристиками и карьерными устремлениями. Поддержка автономии в образовательной среде в значительной степени опосредовала взаимосвязь между «согласием/доброжелательностью» и интегральной мотивацией и также взаимосвязь между «сознательностью» и интегральной мотивацией. Это свидетельствует о том, что личностные характеристики могут проявить себя как предикторы карьерных устремлений, если имеется поддержка автономии в семейной и образовательной среде.

*Выводы:*

1. Поддержка автономии, особенно в образовательной среде, оказывает существенное воздействие на формирование карьерных устремлений.
2. Автономия в образовательной среде является более значимым предиктором формирования карьерных устремлений, чем проявления в семейной среде контроля и автономии.
3. Взаимосвязь факторов личности (согласие/доброжелательность, сознательность, экстраверсия) и особенностей карьерных устремле-

ний в значительной степени опосредована поддержкой автономии и образовательной и семейной среде.

### Литература

1. Arthur M. (1994). The boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (4), 7–22. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030150402>.
2. Arthur M.B., Rousseau D.M. (eds.) (1996) *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York, NY: Oxford University Press.
3. Chan K.Y. et al. Entrepreneurship, professionalism, leadership: A framework and measure for understanding boundaryless careers, *Journal of Vocational Behavior* (2012), doi:10.1016/j.jvb.2012.05.001.
4. Personality and entrepreneurial, professional and leadership motivations. *Personality and Individual Differences / Chan K.Y., Uy M.A., Chernyshenko O.S., Ho M.H.R., Sam Y.L. // (2015). 77, 161–166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.063>.*
5. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. — V. 32 (5). — P. 618–635.
6. A boundaryless perspective on careers. *Sage Handbook of Organizational Behavior / Greenhaus, Jeffrey, Callanan, Gerard, DiRenzo, Marco // Ed. Julian Barling and Cary Cooper. Thousand Oaks, CA: Sage, (2008): 277–299.*
7. A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects / MacKinnon D.P., Lockwood C.M., Hoffman J.M., West S.G., Sheets V. // (2002). *Psychological Methods*, 7 (1), 83. doi:10.1037/1082-989X.7.1.83.
8. Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS) / Mageau G.A., Ranger F., Joussemet M., Koestner R., Moreau E., Forest J. // (2015). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47, 251–262. FI = 0,85.
9. The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organisation. / Nie Y., Chua B.L., Yeung A.S., Ryan R.M., Chan W.Y. // (2014). *International Journal of Psychology*, 50, 245–255. doi: 10.1002/ijop.12110.
10. Williams G.C., Deci E.L. (1996) Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.

Т.В. Сотникова

### Особенности формирования команд различного типа

Обострение политической и экономической конкуренции в условиях глобализации, постоянные изменения в технологических, производственных, социальных сферах ставят перед руководством организаций задачи повышения эффективности рабочей коллективной деятельности, в том числе через создание рабочих команд. Формирование рабочей команды

представляет собой сложный социально-психологический процесс, требующий грамотно применяемых методик построения и высокого профессионализма командных лидеров.

Вопросам командообразования уделяется огромное внимание со стороны как специалистов по управлению персоналом, так и психологов-исследователей, в связи с тем, что грамотно сформированная команда способна эффективно решать большинство серьезных междисциплинарных задач за минимально короткий срок.

Психологических исследований рабочих команд на современных предприятиях, как зарубежных, так и отечественных, не достаточно много, что объясняется специфичностью объекта исследования в плане допуска к организационной, коммерческой и технологической информации и возникающими в связи с этим трудностями.

Существуют определенные концепции разработки проблематики формирования команд, в основе которых:

- исследование феномена психологической совместимости (Обозов Н.Н., 1979; Давыдов В.М., Ладанов И.Д., 1985; Schutz W., 1958; Kirton M., 1994; и др.);
- создание наиболее эффективной функциональной и ролевой структуры (Петровский А.В., Шпалинский В.В., 1978; Шепель В.М., 1986; Belbin M., 2009; и др.);
- выработка принципов комплектования команды (Журавлев А.Л., 1988; Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М., 1991; Jackson S., Brett J., Sessa V., 1991; и др.).

Анализируя психологические исследования в плане описания социально-психологических факторов формирования рабочих команд на современных предприятиях, можно увидеть, что в них практически не учитываются различия и особенности построения команд разного типа. Отсутствие оптимальных моделей формирования рабочих команд разного типа, учитывающих их социально-психологические особенности, является одной из проблем командообразования.

Цель диссертационного исследования заключалась в развитии теоретической и практической базы командообразования, выявлении и систематизации социально-психологических факторов и особенностей формирования рабочих команд различных типов, разработке для каждого типа команды оптимальных моделей комплектования.

Предмет исследования: социально-психологические факторы, обуславливающие формирование рабочих команд различных типов.

Объект исследования: рабочие команды российских организаций.

Гипотеза исследования: существует общая совокупность социально-психологических факторов, обуславливающих формирование рабочих команд, и частные факторные различия, зависящие от типа формируемой команды.

Объем выборки составил 189 человек, различного гендерного состава, возраста и опыта работы, а также должностной и отраслевой направленности (табл. 1). В испытаниях участвовали сотрудники российских организаций Санкт-Петербурга и Москвы, различных направлений и сферы деятельности (производственной (ПК), сферы услуг (СК), коммерческой (КК), интеллектуальной (ИК)). В качестве экспертов в исследовании принимали участие также 17 руководителей российских компаний, участвующих в серии тренингов по командообразованию, которые проводил автор.

**Таблица 1. Характеристика выборки**

Отрасль	Количество		Пол		Возраст				Опыт				Должность			
	частота	%	м	ж	до 25	25—35	35—45	после 45	менее года	1—5	5—10	более 10 лет	топ-менеджер	руководитель	менеджер	специалист
ПК	44	23	32	12	5	17	16	6	9	9	8	18	5	12	22	5
СК	33	17	7	26	9	7	14	3	3	11	5	14	1	4	28	0
КК	51	27	27	24	3	23	14	11	2	9	9	31	15	11	17	8
ИК	61	32	28	33	16	21	17	7	12	8	16	25	10	14	23	14
Всего	189	100	94	95	33	68	61	27	26	37	38	88	31	41	90	27

Исследование включало следующие этапы:

Первый этап был посвящен изучению теоретико-методологических подходов отечественных и зарубежных ученых к проблеме формирования команд различных типов, формулированию целей исследования, определению объекта, предмета, экспериментальных задач и гипотезы исследования, корректировке теоретического плана исследования. В процессе анализа литературы и пилотажных исследований выявлялись характеристики, признаки и особенности различных команд, реально работающих в организациях, на основе которых была разработана авторская типология рабочих команд.

На втором этапе уточнялись теоретические модели процесса командообразования и социально-психологические факторы, его обуславливающие. Проводился опрос экспертов (топ-менеджеров и руководителей организаций), направленный на выявление наиболее существенных факторов, влияющих на формирование рабочих команд и наиболее эффективных моделей их построения.

В процессе экспертного опроса были выявлены и классифицированы основные факторы, влияющие на формирование рабочих команд различного типа.

На третьем этапе проводилась психологическая тестовая диагностика индивидуальных особенностей исследуемых членов команд и предпочитаемых ими командных ролей (опросник М. Белбина), после которой была проведена «оценка 360 градусов» по выявлению реальных командных ролей сотрудников организации. На основании результатов исследования нами были разработаны эталонные командные профили для рабочих команд различного типа (производственных, сервисных, коммерческих и интеллектуальных).

На заключительном этапе собранные данные подвергались статистической обработке и их интерпретации. Были сформулированы практические рекомендации по построению рабочих команд для руководителей исследуемых организаций, проводилась их апробация и внедрение.

Отсутствие в социальной психологии единого подхода в теоретико-методологических обоснованиях процесса командообразования и оптимальных моделей построения рабочих команд подчеркивает актуальность исследовательских задач по выявлению особенностей создания рабочих команд разного типа.

Поскольку единой терминологии в теории формирования рабочих команд на сегодняшний день нет, нами предлагаются следующие определения:

- Рабочая команда — это малая формальная группа интегрированных в совместную деятельность, структурно организованных, взаимозависимых в работе людей, имеющих общекомандные цели и разделяющих ответственность за их достижение.
- Формирование команды — это процесс целенаправленного комплектования людей (подбора, отбора, ротации) в команды, оптимизации ее организационной структуры и функционально-ролевого распределения, позволяющего эффективно реализовывать потенциал каждого члена команды в соответствии со стратегическими целями организации.

К сожалению, единой квалификации типов рабочих команд в социальной психологии также не представлено, что создает определенную трудность для разработки технологии формирования команды определенного типа и отраслевой направленности.

Для решения этой актуальной проблемы в процессе исследования нами была разработана авторская классификация типов рабочих команд, основанная на принципах их формирования.

Один из этапов нашего исследования заключался в разработке перечня возможных социально-психологических характеристик, влияющих на формирование рабочей команды. В результате исследований были выявлены 60 характеристик, влияющих на формирование команд. Далее экспертам (руководителям и лидерам рабочих команд) было предложено оценить по 10-балльной шкале значимость этих критериев для эффективного формирования рабочих команд, по итогам оценки были выбраны 27 параметров

Проведя факторный анализ и изучив повернутую матрицу компонентов в программе SPSS, мы выделили семь факторных групп и совместно с экспертами назвали факторы следующим образом: «Нормы», «Отрасль», «Состав», «Цели», «Сплоченность», «Управление», «Личность».

Результаты исследования, подтвержденные расчетами программы ANOVA, показали, что существуют как факторы одинаковой значимости для большинства рабочих команд, так и различия в важности факторов формирования рабочих команд в зависимости от их типа.

Фактор «Нормы» наиболее важен для Производственных и Коммерческих команд.

В Производственной команде респонденты выделили как особо значимые следующие параметры фактора «Нормы» ( $p = 0,00$ ):

- наличие общего единого информационного поля;
- принятые и разделяемые всеми правила работы в команде;
- налаженные коммуникации;
- взаимосогласованность и скоординированность членов команды.

В Коммерческой команде респонденты выделили как особо значимые следующие параметры фактора «Нормы» ( $p = 0,00$ ):

- наличие общего единого информационного поля;
- принятые и разделяемые всеми правила работы в команде;
- способы разрешения конфликтов;
- уровень регламентации процесса совместной работы;
- налаженные коммуникации;
- взаимосогласованность и скоординированность членов команды.

По фактору «Цели» значимых различий в ответах респондентов, работающих в разных типах рабочих команд, практически не наблюдалось, за

исключением Коммерческой команды, в которой респонденты выделили как особо значимые следующие параметры ( $p = 0,00$ ):

- назначение (цель и ожидаемые результаты создания команды);
- согласованность общеорганизационных и командных целей.

По фактору «Сплоченность» были выявлены значимые различия в ответах респондентов, работающих в Сервисных командах, в остальных типах рабочих команд различий не наблюдалось.

В Сервисных командах значимыми были определены параметры ( $p = 0,00$ ):

- взаимное влияние и доверие (вертикальное и горизонтальное);
- удовлетворенность каждого от процесса группового взаимодействия.

Фактор «Управление» одинаково важен для рабочих команд всех типов с точки зрения подфактора «Тип организационной и корпоративной культуры» ( $p = 0,48$ ), но есть значимые различия в оценке других подфакторов.

В Производственной и Коммерческой командах респонденты выделили как особо значимые следующие параметры ( $p = 0,00$ ):

- роль лидера, закреплённая формально;
- грамотный подбор и оценка персонала.

Фактор «Личность» наиболее важен для Коммерческих команд. В Коммерческой команде респонденты выделили как особо значимые следующие параметры ( $p = 0,00$ ):

- направленность на сотрудничество в конфликтах;
- стремление к профессиональному развитию.

В Сервисной команде респонденты выделили параметр «Направленность на сотрудничество в конфликтах» ( $p = 0,00$ ).

Для Интеллектуальных команд как особо значимый был выделен параметр «Компетентность специалистов» ( $p=0,01$ ).

По фактору «Отрасль» и «Состав» значимых различий в ответах респондентов, работающих в разных типах рабочих команд, практически не наблюдалось.

В своем исследовании для изучения особенностей формирования рабочих команд с точки зрения фактора «Состав» мы использовали классификацию ролей Р.М. Белбина:

- Генератор идей (ГИ) / Plant (Pl)
- Изыскатель (ИС) / Resource investigator (Ri)
- Ведущий (ВД) / Coordinator (Co)
- Мотиватор (МТ) / Shaper (Sh)
- Аналитик (АН) / Monitor evaluator (Me)
- Гармонизатор (ГМ) / Teamworker (Tw)

- Реализатор (PE) / Implementer (Im)
- Контролер (KH) / Completer (Com)
- Специалист (СП) / Specialist (Sp)

В результате этапа исследования, посвященного изучению фактора «Состав», в рабочих командах были выявлены статистически значимые различия в распределении ролей членов команд различных направлений деятельности ( $p = 0,016$ ).

Отраслевые различия в ролевом распределении в рабочих командах различного типа, на наш взгляд, обусловлены особенностями продуктовой деятельности организаций, типом и сложностью решаемых командами задач:

- в Производственных командах больше сотрудников с ориентацией на роли Аналитика и Исполнителя, на наш взгляд, это связано с необходимостью регулярного контроля и качества исполнения поставленных задач, также этот выбор обусловлен технологическими сложностями производимого товара и организацией производственного процесса;
- в Сервисных командах чаще встречаются роли Реализатора и Гармонизатора, так как для клиентоориентированных сотрудников важен высокий уровень исполнительской дисциплины и поддержание благоприятного психологического климата в коллективе, а также высока необходимость взаимозаменяемости и координации;
- в Коммерческих командах выделяются ролевые проявления Изыскателей и Мотиваторов, что обусловлено высокой ресурсной конкуренцией на рынке и необходимостью мотивации сотрудников на достижение результата;
- в Интеллектуальных командах сотрудники ориентированы на роли Генераторов Идей и Изыскателей, в связи с тем что творческие задачи, решаемые в этих командах, требуют поиска новых идей и ресурсов.

В результате проведенного исследования, на наш взгляд, было показано, что технология формирования рабочих команд должна строиться индивидуально для каждого объекта, исходя из его типа и приоритетных детерминант командообразования. Полученные результаты уже сейчас используются руководством организаций, в которых проводились исследования для управления персоналом и формирования рабочих команд.

### Литература

1. McIntosh-Fletcher D. Teaming by design: real team for real people. New York, McGraw-Hill, 1996.

2. *Бойетт Джозеф Г., Бойетт Джимми Т.* Путеводитель по царству мудрости. Лучшие идеи мастеров управления. — М.: Олимп-Бизнес, 2001.
3. *Катценбах Й.Р., Смит Д.К.* Мудрость команд. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2004.
4. *Карякин А.М.* Рабочие команды: основы теории и практики. — Иваново, ГОУ ВПО «ИГЭУ», 2009.
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М.* Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд. — СПб.: Речь, 2004.
6. *Свенцицкий А.Л.* Психология управления организациями. — СПб.: СПбГУ, 2009.
7. *Белбин Р.М.* Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач. — М.: НИРО, 2003.
8. *Галкина Т.П.* Социология управления: от группы к команде. — М.: Финансы и статистика, 2003.
9. *Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н.* Технологии командообразования. — М.: Аспект Пресс, 2008.

---

---

## СЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*А.В. Аммалайнен, Я.А. Ледовая, А.Г. Причисленко*

### **Поиск научных и ненаучных психологических сообществ в социальной сети «ВКонтакте»: разные стратегии и разные результаты**

Для большого количества современных людей Интернет — и социальная сеть в частности — это такое же пространство, как для нас привычные живые взаимодействия. И одна из важнейших функций социальных сетей — это получение информации. Их популярность достигла такого уровня, когда они стали основным источником как академической, так и неакадемической информации для молодых людей.

В связи с этим встает вопрос о качестве информации, содержащейся в сети Интернет и, в частности, в различных сообществах в социальных сетях. С одной стороны, в России растет движение популяризаторов научной картины мира. Так, уже несколько лет вручается премия «Просветитель», учрежденная Дмитрием Зиминим и фондом «Династия», за лучшую научно-популярную книгу. Свою премию за научно-популярные труды вручает и Министерство науки и образования. В структуре РАН была образована комиссия по борьбе с лженаукой, занимающаяся наиболее спекулятивными научными вопросами. За время своего существования комиссия успела выпустить два меморандума [1; 2], которые имели широкий резонанс в обществе. В целом бренды популяризаторских организаций становятся все более узнаваемыми. Популярность социальных сетей не обошла и университеты. В настоящее время практически каждый вуз имеет свое представительство в социальных сетях, где освещаются не только сугубо организационные, но также научные и образовательные вопросы. Более того, во многих случаях в социальные сети переходит и сам образовательный процесс: в них происходит обмен учебными материалами, обсуждение прочитанного, увиденного и т. д.

Тем не менее в сети Интернет можно встретить откровенно анти- или лженаучную информацию. Психология как наука в этом смысле находится в неудачном положении, так как научный статус психологии не является общепринятым. Психология во многом ассоциируется с бытовыми мифами об отношениях, манипуляциях и т. п., а часто — с эзотерическими практи-

ками. Так, коллеги с факультета психологии СПбГУ [3], обосновывая необходимость принятия закона о психологической помощи, в статье пятилетней давности пишут, что по запросу «психологическая помощь» поисковый сайт предлагает сомнительные организации вроде «академии частной жизни Ларисы Ренар». В настоящее время профессиональные психологические консультации вышли в топ поиска, однако судя по данным яндекс-метрики (2016 год), слово «психология» в поисковых запросах чаще упоминается в контексте личностного развития, отношений.

В свете поднятых вопросов была поставлена цель настоящего исследовательского проекта — сформировать критерии отличия научного и научно-практического знания от ненаучного в текстах о психологии в социальной сети «ВКонтакте» с опорой на лингвистические маркеры. Определение научности знания проводилось с опорой на философский словарь под редакцией Лебедева [4], согласно которому научное знание должно соответствовать ряду критериев: дискурсивность, предметность, определенность смысла и значений понятий, доказательность утверждений, проверяемость, системность, объективность. Социальная сеть «ВКонтакте» была выбрана как наиболее популярная в российском сегменте Интернета в возрастной категории до 34 лет. [5] Ниже будет обсуждаться только первый этап исследования, заключающийся в поиске сообществ, распространяющих информацию о психологии.

В качестве основного метода исследования использовалась программа-краулер, разработанная в университете ИТМО и предназначенная для целенаправленного сбора и обработки данных из социальной сети «ВКонтакте» с помощью интерфейса прикладного программирования [6].

Использовался метод частотного анализа, заключающийся в сравнении числа употреблений слова на миллион в Национальном корпусе русского языка и текстах сообществ [7].

Был использован метод контент-анализа для определения групп сообществ, наиболее релевантных отобраным из журналов ключевым словам.

Задачей первого этапа было выделить и кратко описать весь массив групп, распространяющих информацию психологической тематики, в социальной сети «ВКонтакте».

Поиск среди групп и сообществ сети «ВКонтакте» по ключевому слову «психология» осенью 2016 года выдал 44 377 сообществ. Предполагалось, что использование специализированной под исследовательские задачи программы расширит итоговый список сообществ.

Программа-краулер для выполнения своих задач требует задания ключевых слов, по которым будет осуществляться поиск. Во избежание субъективности при выборе таких ключевых понятий использовались термины из научных периодических изданий по психологии. В данном исследовании

для этого были задействованы два способа. Первый — использование полных текстов статей одного из рецензируемых психологических журналов. Этот метод осложнен необходимостью приводить слова к простым словоформам и отделять массив психологических терминов от всех остальных слов в статьях. Второй — использование ключевых слов из статей нескольких рецензируемых психологических журналов. Сильной стороной метода являются изначально простые словоформы ключевых слов и их принадлежность к академическому дискурсу. Недостаток же состоит в том, что для корректного использования лингвистических методов обработки необходимо набрать большое количество слов из разных источников.

Коротко опишем процедуру и результаты каждого способа.

### **Поиск групп при помощи терминов, часто встречающихся в полнотекстовых статьях журнала «Вопросы психологии»**

Были использованы слова из текстов статей журнала «Вопросы психологии» за 1980–2010 годы, описанные в статье Потемкина и соавторов [8]. Количество упоминаний слов в текстах статей сравнивалось с таковым в обычном языке по данным частотного словаря. Слова, встречающиеся в статьях в десять раз чаще, чем в обычном языке, после нормализации образовали следующий список: активность, восприятие, личность, обучение, общение, поведение, понимание, психология, развитие, способность, субъект (слова, частота упоминаний которых была стабильно высокой в 1980–2010 годах); авторитарный, аддитивный, акцентуация, катарсис, локус, самоактуализация (слова, частота упоминаний которых выросла более, чем в 2,5 раза за указанный период). Кроме того, в состав ключевых слов для краулера вошли первые 15 фамилий психологов из списка 100 наиболее влиятельных психологов XX века (на русском и английском языках): Б. Скиннер, Ж. Пиаже, З. Фрейд, А. Бандура, Л. Фестингер, К. Роджерс, С. Шахтер, Н. Миллер, Э. Торндайк, А. Маслоу, Г. Олпорт, Э. Эриксон, Г. Айзенк, У. Джеймс, Д. МакКлеланд [9].

Всего таким способом было обнаружено 56 108 групп, в текстах публикаций которых встречаются упомянутые слова. Далее эти данные были проанализированы по количеству встречающихся в текстах этих групп уникальных ключевых слов и частоте их употребления. Результаты можно увидеть в списке (в нижеперечисленных 26 сообществах встречалось от 8 до 14 уникальных из заданных краулеру 47 слов в публикациях, количество которых составило от 22 до 289; в списке эти группы представлены по убыванию числа публикаций и количества уникальных искомых слов): 1. «Психология». 2. «Психология общения». 3. «Психология». 4. «KeepSlide.com». 5. «Mental Engineering». 6. «Психология для всех». 7. «Психология | Эзоте-

рика | Путь к себе». 8. «Это работает | Наука». 9. «Psychology|Психология». 10. «SimplePsychology (Простая психология, видеоблог)». 11. «Развивайся и совершенствуйся». 12. «Психология». 13. «Психология». 14. «Зигмунд Фрейд и другие великие психологи». 15. «ПСИХОЛОГИЯ». 16. «Психология тишины». 17. «Психология о жизни». 18. «The Brain». 19. «Мужская психология». 20. «Психология | Философия | Саморазвитие». 21. «Science|Наука». 22. «Интересные факты». 23. «Психология». 24. «Соционическое кафе | «Социософия» от А до Я». 25. «YES». 26. «Факультет психологии».

Из 26 групп 8 имеют в своем названии слово «Психология» (1, 2, 3, 9, 12, 13, 15, 23), среди названий остальных присутствует тематика, претендующая на научность (8, 14, 18, 21, 24, 26), тематика саморазвития (5, 7, 11, 20), доступности психологических знаний (6, 10, 17, 19, 22), другие (4, 16, 25). Сообщества, имеющие названия, подобные названию «Психология», как правило, наполнены текстами с чрезмерно упрощенным, близким к бытовому, содержанием. Даже если в названии сообщества присутствует упоминание «науки», среди данных групп этот признак был свидетельством, скорее, псевдонаучного содержания текстов. Остальные категории групп также распространяли далекие от академической науки идеи.

### **Поиск групп по ключевым словам, часто используемым в четырех рецензируемых психологических журналах**

Предполагая найти социально-сетевые сообщества, ориентирующиеся на более современную тематику в своих публикациях, а также варьируя способы формирования запроса для краулера в достаточно новой области эмпирических исследований, мы выделили более 10 000 ключевых слов из четырех ведущих отечественных психологических журналов: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Психологическая наука и образование» за 2011–2016 годы. Наиболее часто используемые слова (метод отбора описан выше) были взяты для повторного поиска групп, публикующих тексты психологической тематики: из них был сформирован второй запрос для краулера. Список этих ключевых слов составили 43 термина: агрессивность, агрессия, адаптация, валидность, взаимодействие, внимание, деятельностный подход, деятельность, доверие, идентичность, игра, индивидуальность, интеллект, когнитивный, креативность, личность, метод, методология, мотивация, мышление, надежность, одаренность, ответственность, отношение, переживание, поведение, подход, принятие решений, психология, развитие, рефлексия, самооценка, саморегуляция, сознание, социализация, субъект, темперамент, факторный анализ, ценности, ценностные ориентации, эмоции, эмоциональный интеллект.

В результате был получен список из 57 473 сообществ, несколько отличающийся от первого. После отбора были представлены следующие 26 сообществ: 1. «KeepSlide.com». 2. «Психология общения». 3. «Это работает | Наука». 4. «Факультет психологии». 5. «Business life». 6. «Предприниматели нового поколения». 7. «Институт психологии РАН». 8. «Психология». 9. «Философский словарь». 10. «ПСИХОЛОГИЯ». 11. «Психология | Эзотерика | Путь к себе». 12. «Психология — русский журнал». 13. «Психология для всех». 14. «Все для учебы и образования». 15. «Словарь скептика: энциклопедия заблуждений». 16. «Psychology | Психология». 17. «BrainUP | Саморазвитие». 18. «Mental Engineering». 19. «Стартап. Начать с нуля и изменить мир!». 20. «Психология | Философия | Саморазвитие». 21. «Записки успешного человека». 22. «Саморазвитие». 23. «Psychology NLP». 24. «Society leads to consequences». 25. «Наука и Мифы». 26. «Weburok | Обучение, вебинары, тренинги, семинары».

Среди этих 26 групп, отсортированных по количеству публикаций, содержащих ключевые слова (23–392 публикаций), а также по количеству уникальных ключевых слов в этих публикациях (12–16 слов), слово «Психология» присутствует в названиях трех из них (2, 10, 16); среди остальных можно найти сообщества, распространяющие идеи, претендующие на научность (3, 4, 24), идеи саморазвития (11, 17, 18, 20, 21, 22, 23), бизнес-тематики (5, 6, 19), доступности психологических знаний (13), образования (14, 26), философии (9), другого (1). Присутствуют также сообщества реальных научных учреждений или журналов (7, 12) и сообщества, пропагандирующие научную картину мира (15, 25).

При втором запросе с помощью краулера изменилась тематическая структура первых найденных 26 сообществ. Уменьшилось количество псевдонаучных групп, появилось несколько сообществ, действительно связанных с распространением в социальной сети академически корректной информации (это буквально единичные группы — группа научно-исследовательского института (ИП РАН), группа не вполне академического, но распространяющего научные статьи и главы из книг журнала «Психология — русский журнал» и группа пропагандирующего строго научное мировоззрение сообщества «Наука и мифы»).

Можно сказать, что второй способ подбора сообществ в социальной сети при помощи краулера и задаваемых ему ключевых слов из журнальных статей последних лет, вышедших в четырех ведущих научных журналах, оказался несколько более продуктивным: среди первых 26 были обнаружены несколько сообществ, связанных с академической наукой и с борьбой с лженаучными мифами, но их доля была невелика.

Поиск сообществ, распространяющих психологическую информацию, при помощи специальной программы-краулера дает более полную

информацию, чем прямой поисковый запрос по слову «психология» в сети «ВКонтакте». И этот результат отражается не только в количестве найденных сообществ, но и в их качестве: многие сообщества, распространяющие академически корректную психологическую информацию, не используют в названии группы слово «психология». Скорее всего, они организованы силами профессионалов-психологов для внутреннего пользования. Тем не менее большая часть групп, так или иначе связанных с психологией, посвящена околонучным темам, связанным с мифами и ложными представлениями о психологии. Второй этап исследовательского проекта предполагает определение непосредственных лингвистических маркеров научных и ненаучных публикаций в сети. Для этого предполагается использовать экспертные оценки конкретных сетевых сообществ, посвященных научной и ненаучной психологии.

### Литература

1. Меморандум № 1 Комиссии РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований о лженаучном статусе коммерческого тестирования по кожным узорам пальцев рук [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://klnran.ru/2016/05/memorandum01-dermatoglifika/> (дата обращения: 23.01.2017).
2. Меморандум № 2 Комиссии РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований о лженаучном статусе гомеопатии [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://klnran.ru/2017/02/memorandum02-homeopathy/>.
3. *Костромина С.Н., Зиновьева Е.В., Шаболтас А.В.* Обоснование необходимости принятия закона о психологической помощи в Санкт-Петербурге: аналитическая записка // Вестник СПбГУ. 2011. Серия 12. Социология. № 4. — С. 309–329.
4. *Лебедев С.А.* Философия науки. Словарь основных терминов. — М.: Академический проект, 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [http://philosophy\\_of\\_science.academic.ru/192](http://philosophy_of_science.academic.ru/192) (дата обращения: 23.01.2017).
5. Социальные сети в России, зима 2015–2016. Цифры, тренды, прогнозы [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://blog.br-analytics.ru/socialnye-seti-v-rossii-zima-2015-2016-cifry-trendy-prognozy/> (дата обращения: 14.01.2016).
6. *Butakov N., Petrov M., Radice A.* Multitenant Approach to Crawling of Online Social Networks // *Procedia Computer Science*. — 2016. Vol. 101. — P. 115–124.
7. *Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М.: Азбуковник, 2009.
8. *Потемкин С.Б., Хасин Л.А., Хасина П.Л., Шедрина Е.В.* Анализ тенденций развития психологии на основе выявления динамики частоты использования психологических терминов // *Вопросы психологии*. — 2015. № 6. — С. 95–103 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.voppsy.ru/156095.htm> (дата обращения: 23.01.2017).
9. From Haggbloom et al. The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century // *Review of General Psychology*. — 2002. Vol. 6. — P. 139–152.

*Е.Н. Газогареева, К.Д. Федотова*

### **Социальные представления об уверенном поведении у студентов**

Проблема социальных представлений является одной из центральных в социальной психологии. Одним из первых данный феномен описал Э. Дюркгейм в конце XIX века.

По его мнению, социальная жизнь всецело состоит из представлений. «В социальных представлениях заложен способ осмысления группой людей своих отношений с объектами, которые на них влияют» [1]. Главная функция социальных представлений заключается «в создании солидарности, сплоченности людей, аккумуляции энергии, необходимой для развития общества в целом и каждой конкретной организации» [2].

Автором теории «Социальные представления» стал французский психолог С. Московичи. Он считает, «...что изучение социальных представлений дает важнейший материал для понимания социально-психологических черт социальной общности: выражая отношение группы к социально значимому объекту, коллективное представление, и это подтверждается эмпирически, является одним из ее фундаментальных атрибутов» [3]. Опираясь на идеи Э. Дюркгейма, французский психолог понимает представления как нечто общее в индивидуальном сознании членов единой социальной общности, а не как элемент индивидуальной психики отдельного субъекта.

С. Московичи считает, что социальные представления это «...сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации» [4]. Для него представление не есть промежуточное звено между восприятием и мышлением, а является осмыслением знания. Согласно С. Московичи, социальные представления могут быть осязаемыми, так как они проникают в жизнь субъекта и неизбежно воспринимаются как реальность, которая имеет почти материальную форму. И после того как представления сформировались они становятся независимыми от носителя и продолжают быть уже автономными.

Можно выделить три основные функции социальных представлений:

1. Сохранение стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры.
2. Детерминация поведения.
3. Адаптация внешних социальных фактов, введение их в строй духовной жизни коллективного субъекта.

Проблема уверенности в себе изучается в психологической теории и практике на протяжении многих лет. Данное понятие имеется в большинстве языков мира, а экспериментальному психологическому изучению уве-

ренности в себе предшествовала практика в больницах и клиниках неврозов «тренинга уверенности».

Уверенность в себе — как психологический конструкт, разными авторами и в разные годы трактовался по-разному. К началу 70-х годов сформировалось представление об уверенности в себе как о комплексной характеристике личности, включающей в себя три компонента:

- эмоциональный компонент, который заключается в смелости личности в социальных контактах и, таким образом, в отсутствии социальных страхов;
- когнитивный компонент, который «отражает силу убежденности человека в собственной эффективности» [5];
- поведенческий компонент, который содержит в себе «использование личностью конкретных правил, складывающихся из отдельных навыков демонстрации уверенности» [5].

На этом базируются концептуальные взгляды В.Г. Ромека, Е.А. Серебряковой, А.М. Прихожан, О.В. Соловьевой, и именно данная концепция была взята за основу нашего исследования.

Цель исследования заключалась в изучении образа уверенного поведения в студенческом возрасте. Методологической основой послужила теория социальных представлений С. Московичи, а также концептуальные взгляды В.Г. Ромека, Е.А. Серебряковой, А.М. Прихожан, О.В. Соловьевой об уверенности в себе как о комплексной характеристике, включающей в себя три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

Гипотезы исследования: 1) существуют различия в социальных представлениях образа уверенного поведения в зависимости от пола респондента, его возраста, профессиональной направленности и личностных особенностей; 2) существует взаимосвязь между уверенностью в себе и личностными особенностями.

Выборка состояла из 160 респондентов, которые были поделены на основную группу — 80 студентов первого курса в возрасте от 17 до 19 лет и контрольную группу — 80 работающих взрослых в возрасте от 45 до 48 лет. Группы были равны по полу и образованию — техническое и гуманитарное.

Содержание исследования:

- Анкета для выявления социальных представлений об уверенном поведении. Анкета содержит 35 характеристик об уверенном поведении, которые были выделены нами на основе дипломных работ (Чудина И.А., 2006, Иванов В.А., 2007, Мошинова Ю.А., 2008), выполненных на кафедре социальной психологии и которые чаще всего упоминаются в разных теориях и исследованиях об уверенности. Данная анкета апробировалась в пилотажном исследовании в курсовой

работе на выборке из 26 человек. В ходе экспертной оценки, которую провели 9 психологов кафедры социальной психологии, 17 характеристик из 35 удалось распределить на базовые компоненты уверенности — когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Основанием для объединения характеристик служили 2/3 одинаковых оценок экспертов. Всего было получено 9 категорий, по которым анализировались социальные представления об уверенном поведении: эмоциональный компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент, целеустремленность, самостоятельность, ответственность, решительность, умение признавать ошибки, чувство юмора.

- Методика Манастер — Корзини;
- Тест уверенности в себе В.Г. Ромека.
- Шкала самооценки тревожности Спилберга — Ханина.
- Тест Т. Лири «Диагностика межличностных отношений».

Обработка данных: экспертная оценка, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона, многофакторный дисперсионный анализ.

В основной группе (респонденты первого курса обучения) наиболее значимыми качествами уверенного поведения отмечались эмоциональный ( $p < 0,01$ ) и поведенческий ( $p < 0,01$ ) компоненты. В представлениях юношей и девушек уверенное поведение демонстрирует тот, кто выглядит эмоционально устойчивым, открытым, легко вступает в контакт с людьми и имеет коммуникативные навыки, позволяющие им отстаивать свою точку зрения и выступать перед публикой.

В контрольной группе (работающие респонденты зрелого возраста) социальные представления включают в себя, в первую очередь, когнитивный компонент ( $p < 0,01$ ) и ответственность ( $p < 0,01$ ). В зрелом возрасте в процессе деятельности более ценным становится наличие профессиональных знаний, умений, широкой эрудиции. Поэтому поведение человека оценивается как уверенное, если личность является интеллектуально компетентной, действует в рамках своего мировоззрения и системы ценностей, а не опирается на мнение окружающих и не боится ответственности.

Респонденты с гуманитарным образованием значимо выше оценивают эмоциональный компонент уверенного поведения ( $p < 0,01$ ). Представители профессий, чья деятельность связана с постоянным общением с другими людьми, склонны считать уверенным то поведение, которое демонстрирует спокойствие и уравновешенность. Респонденты с техническим образованием выше оценивают самостоятельность ( $p < 0,01$ ) как ключевую характеристику уверенного поведения. Для них главным маркером уверенного поведения является умение справляться самостоятельно со своими проблемами, не обращаясь ни к кому за помощью.

Женщины значимо выше оценивают эмоциональный компонент уверенного поведения ( $p < 0,01$ ) и такое качество, как умение признавать ошибки ( $p < 0,01$ ). Они оценивают поведение как уверенное, если в нем демонстрируется позитивный эмоциональный настрой, открытость к общению и уравновешенность, а также, если человек не боится показаться не всегда правым. Мужчины высоко оценивают в уверенном поведении решительность ( $p < 0,05$ ). Для них уверенное поведение это, прежде всего, демонстрация активности, смелости, волевых качеств.

*Взаимосвязь между уровнем уверенности в себе и личностными особенностями.* Для проверки данной гипотезы использовался корреляционный анализ по коэффициенту корреляции Пирсона. Были выявлены:

- положительная корреляция на уровне значимости  $p < 0,05$  между: уверенностью и инициативой в контактах ( $r = 0,234$ ), уверенностью и социальной смелостью ( $r = 0,319$ );
- отрицательная корреляция на уровне значимости  $p < 0,01$  между: уверенностью и личностной тревожностью ( $r = -0,523$ ), уверенностью и конфликтом самооценки ( $r = -0,618$ );
- отрицательные корреляции на уровне значимости  $p < 0,05$  между: уверенностью в себе и реактивной тревожностью ( $r = -0,294$ ), уверенностью и подчиняемым типом ( $r = -0,345$ ), уверенностью и зависимым типом ( $r = -0,338$ ).

Социальные представления об уверенном поведении — сложный психологический конструкт, который зависит от множества факторов. Так, представления об уверенном поведении зависят от возраста, что может быть обусловлено специфическими особенностями каждого возрастного периода и жизненного опыта. В юношеском возрасте важной является сфера общения, а также существует множество тревожных мыслей о своем будущем, возможно, поэтому в этом возрасте уверенный человек это тот, кто, прежде всего, проявляет уравновешенность, позитивный настрой, а также является общительным и умеет выступать на публике. В зрелом возрасте, когда большую значимость приобретает профессия и умение справляться с жизненными трудностями, уверенным считается тот человек, который ориентируется на свои жизненные ценности, является умным и эрудированным, а также умеет брать на себя ответственность и отвечать за свои поступки.

Профессиональная направленность частично влияет на оценку одного и того же поведения как уверенного или не уверенного. Представители гуманитарных профессий склонны обращать внимание на эмоциональную составляющую, а именно на такие качества, как оптимизм, спокойствие, легкость в общении с разными людьми, а для представителей технических профессий важным является умение самостоятельно справляться со своими

делами. Это может быть связано со спецификой деятельности, так как люди, чья работа связана с другими людьми, для них важнее сохранить позитивный эмоциональный фон для установления контакта с людьми, а тем, кто в работе взаимодействует больше с техникой и мало общается, важнее умение решать поставленные задачи, не прибегая к чужой помощи и не нуждаясь к поддержке со стороны.

Социальные представления об уверенном поведении частично различаются у мужчин и женщин. Женщины при оценке поведения больше обращают внимание на эмоциональный компонент, а именно на спокойствие, уравновешенность, позитивность, а также на умение признавать свои ошибки. Для мужчин практически синонимом уверенности является решительность. И это может быть обусловлено тем, что для женщин коммуникативная сфера является наиболее ценной, и позитивный эмоциональный фон и способность признавать свои ошибки позволяют быть более успешным в данной сфере, когда как для мужчин важнее напористо и своевременно решать профессиональные задачи.

Особенности разных типов личностей существенно не влияют на социальные представления об уверенном поведении. Что говорит о том, что данный психологический конструкт является частью коллективного, а не индивидуального сознания.

Наконец, уверенность как характеристика личности связана с конфликтом самооценки, тревожностью и типом личности. Люди зависимого и подчиняемого типа личности, высоко тревожные и те, кто ощущает огромную разницу между своей жизнью здесь и сейчас и ее идеальным представлением, склонны в большей степени проявлять застенчивость, желание найти более сильное и надежное плечо, на которое можно перенести ответственность и не переживать, что произойдет очередная неудача по собственной вине.

Анализ проведенного нами исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Социальные представления об уверенном поведении зависят от возраста, так как были обнаружены различия по 4 из 9 категорий, выделенных как возможные составляющие уверенного поведения. В студенческом возрасте уверенное поведение приписывают человеку более уравновешенному, спокойному, общительному, который не боится проблем. Тогда как в зрелом возрасте акцентируется внимание на когнитивных способностях и способности нести ответственность за свои поступки.
2. Социальные представления частично зависят от профессиональной направленности, так как различия были выявлены по 2 из 9 кате-

горий. Представители гуманитарных профессий выше оценивают эмоциональный компонент уверенного поведения и считают, что быть уверенным значит проявлять эмоциональную стабильность и спокойствие. Представители технических профессий обращают внимание на то, насколько человек умеет самостоятельно решать свои проблемы.

3. Социальные представления об уверенном поведении частично зависят от пола, так как различия были выявлены по 3 из 9 категорий. Женщины приписывают уверенность как черту личности людям, которые демонстрируют уравновешенность, открытость, позитивность и умение признавать свои ошибки, а мужчины связывают уверенность с решительностью, как с умением решать жизненные задачи настойчиво и своевременно.
4. Социальные представления об уверенном поведении не зависят от личностных особенностей, так как не было обнаружено ни одного статистически значимого различия между представителями разного типа личности, что говорит о том, что социальные представления в большей степени связаны с социальным контекстом, нежели с индивидуально-личностными свойствами.
5. Существует взаимосвязь между уверенностью в себе и личностными свойствами, так как были получены значимые корреляции по ряду личностных характеристик. Не уверенное поведение чаще встречается у людей подчиняемого и зависимого типа личности. Также не уверенное поведение положительно взаимосвязано с высокой реактивной и личностной тревожностью и конфликтом самооценки. Положительные корреляции с уверенностью были обнаружены по таким характеристикам, как инициатива в контактах и социальной смелостью.

### Литература

1. Почебут Л.Г., Газогарева Е.Н. Социальные представления о неформальном лидерстве в организации // Организационная психология. — 2015. Т. 5, № 2. — С. 46–61.
2. Почебут Л.Г. Социальные общности. Психология толпы, социума, этноса. — СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. — 286 с.
3. Московичи С. От коллективных представлений — к социальным // Вопросы социологии. — М., 1992. — Т. I, № 2. С. 89–96.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Изд. второе, перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
5. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. — Н. Новгород: ВИПИ, 2000. — 321 с.

*С.Д. Гуриева, У.А. Удавизина*

### **Копинг-стратегии как ресурс преодоления социально значимых ситуаций в переговорах**

В последние десятилетия среди исследователей в области психологии, социологии, менеджмента и экономики вырос интерес к изучению поведения человека в процессе переговоров на различных уровнях — от семьи и малого коллектива до международной арены. Самой главной загадкой являются ответы на вопросы: Какова самая эффективная стратегия поведения в переговорах, где цена ошибки может быть очень высока? Что помогает людям выбирать наиболее оптимальный путь решения возникающих проблем? А что может препятствовать этому? Поиск ответов на эти и подобные вопросы ведется в различных направлениях.

В психологии способы того, как человек справляется со стрессовыми для него ситуациями, называются копинг-стратегиями (или совладающим поведением) [1; 2]. Литературный обзор позволяет утверждать, что на сегодняшний день выявлено около 26 видов копинг-стратегий, объединенных по одной из множества классификаций в три группы [3].

Во-первых, это когнитивные стратегии совладающего поведения, сфокусированные на рациональном отношении к ситуации: например, на анализе проблем, сохранении самообладания, придаче смысла происходящим событиям или же обесценивании, смирении, игнорировании и т. д. Стратегии анализа и активного решения проблем признаются исследователями одними из наиболее эффективных [4], в то время как стратегии избегания и обесценивания считаются неоднозначными [5].

Во-вторых, выделяются эмоциональные стратегии: например, подавление эмоций или эмоциональная разрядка, агрессивность или самообвинение, протест или покорность. В противовес рациональным способам поведения в стрессовых, социально значимых ситуациях эмоциональные стратегии считаются малоэффективными. Однако последние исследования указывают на то, что многие люди способны добиться успеха в критических ситуациях во многом за счет эмоционального подъема и выплеска энергии [6].

В-третьих, существуют поведенческие копинг-стратегии: поиск социальной поддержки, отвлечение, компенсация, активное избегание и т. д. Среди них наиболее эффективной признана стратегия поиска поддержки со стороны значимых людей [7], а компенсация — наиболее пагубным способом преодоления разногласий.

Существующие подходы в исследованиях совладающего поведения человека можно разделить на два типа: стратегии, направленные на решение проблем, и стратегии, направленные на приспособление человека к про-

блеме. Отмечается, что использование одновременно нескольких способов совладания более эффективно, чем выбор единственного способа реагирования на ситуацию [8].

Опираясь на современные исследования, мы задались целью выявить социально-психологические детерминанты продуктивного копинг-поведения в социально значимой ситуации деловой коммуникации у лиц, регулярно вступающих в переговоры в своей профессиональной деятельности. Иными словами, узнать, какие компетенции могут являться ключевыми в достижении успеха, например, в переговорах.

Исследование проводилось в форме анкетирования и заполнения опросников. Объектом эмпирического исследования выступили руководители среднего и начального звена крупного и среднего бизнеса таких предприятий, как ОАО «Кировский завод», ООО «Спика-Металл», ООО «Мор-НефтеГазСтрой», ООО «Морские Комплексные Системы» и др. Каждый участник имел возможность узнать цель, задачи и процедуру исследования, а также в любой момент отказаться от участия в исследовании, прочитав и подписав информированное согласие на участие.

Выборка исследования составила 105 человек, в возрасте от 23 до 59 лет, средний возраст был равен 35,37 годам ( $SD = 8,47$ ). Гендерный состав: 54% составляли женщины, а мужчины — 46% соответственно.

Анкета участника состояла из следующих опросников.

1. Тест «Самооценка делового общения» Н.И. Леонова — для выявления доминирующих стилей ведения переговоров [9].
2. «Методика для психологической диагностики копинг-механизмов» Э. Хейма в адаптации Л.И. Вассермана — для выявления адаптивных и неадаптивных вариантов совладающего поведения [10].
3. «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае и П. Коста (5PFQ) — для оценки индивидуально-психологических особенностей личности.
4. «Шкала толерантности — интолерантности к неопределенности» С. Баднера в адаптации Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой — с целью диагностики толерантности к неопределенности [11].

В результате статистической обработки данных методом логистической регрессии были выявлены статистически значимые взаимосвязи между степенью адаптивности копинг-стратегий и определенными социально-психологическими характеристиками респондентов (табл. 1), где значения представлены в медиане с диапазоном разброса значений с указанием уровня значимости. Первичные факторы методики 5PFQ интерпретировались так, что чем больше значение — тем больше выраженность первого в названии фактора свойства личности, тем меньше значение — второго.

**Таблица 1. Взаимосвязь копинг-стратегий и социально-психологических особенностей респондентов**

Вид копинг-стратегии	Социально-психологические черты	Степень адаптивности копинг-стратегии			p
		Неадаптивные	Адаптивные	Условно адаптивные	
Когнитивные	Ориентация на идеи	9.00 [8.00, 10.00]	8.00 [7.00, 9.00]	9.50 [8.00, 11.00]	0.005
	Понимание — непонимание	8.00 [7.00, 11.00]	10.00 [9.00, 12.00]	12.00 [10.25, 13.00]	0.004
Эмоциональные	Ответственность — безответственность	12.00 [10.00, 12.00]	13.00 [11.00, 15.00]	10.50 [10.00, 11.75]	0.031
	Тревожность — беззаботность	12.00 [10.00, 14.00]	10.00 [8.00, 11.00]	12.00 [7.00, 14.00]	0.020
	Напряженность — расслабленность	11.00 [8.00, 12.00]	8.00 [6.00, 10.00]	10.00 [8.50, 10.75]	0.034
	Депрессивность — эмоц. комфортность	12.00 [11.00, 13.00]	8.00 [6.25, 10.00]	11.50 [10.25, 12.75]	<0.001
	Самокритика — самодостаточность	11.00 [9.00, 12.00]	8.00 [7.00, 10.00]	9.50 [9.00, 11.50]	0.002
	Сензитивность — нечувствительность	11.00 [8.00, 12.00]	11.00 [10.00, 13.00]	10.00 [10.00, 10.75]	0.069
	Поведенческие	Уважение других — самоуважение	11.00 [10.00, 13.00]	13.00 [11.00, 14.00]	11.00 [10.00, 12.00]
Напряженность — расслабленность		10.00 [9.00, 12.00]	7.50 [6.00, 9.25]	9.00 [7.00, 12.00]	0.001

Таким образом, можно сказать, что адаптивные копинг-стратегии чаще используются менее тревожными, эмоционально устойчивыми руководителями, которые в общении с коллегами и подчиненными проявляют уважение, готовность понять и принять точку зрения других, а неадаптивные или условно адаптивные копинг-стратегии — руководителями с высокой тревожностью, эмоциональной неустойчивостью и менее развитыми коммуникативными способностями.

Связь степени адаптивности совладающего поведения с возрастом, стажем работы и отношением к неопределенности руководителей оказалась статистически не значима.

Были выявлены взаимосвязи предпочтения переговорных стилей и особенностей личности респондентов, представленные в таблице 2.

**Таблица 2. Взаимосвязь переговорных стилей и первичных факторов 5PFQ**

<b>Переговорный стиль</b>	<b>Характерные черты</b>
Ориентация на людей	Склонны доверять другим людям, психически пластичны, самодостаточны, деликатны в общении, стремятся понять точку зрения другого человека
Ориентация на действия	Эгоцентричны, самоуверенны, недоверчивы, меньше склонны вдаваться в детали
Ориентация на идеи	Мечтательны, сомневаются в себе, проявляют уважение в общении с другими, стремятся понять точку зрения другого человека
Ориентация на процесс	Реалисты, психически более ригидные, самодостаточны

Данные характеристики в целом соответствуют описанию Н.И. Леонова характерных особенностей людей, использующих тот или иной переговорный стиль, что может свидетельствовать о валидности полученных в данном исследовании результатов.

#### **Выводы:**

Эффективное руководство людьми, успешное общение с партнерами по бизнесу и коллегами, готовность преодолеть любые кризисные ситуации в условиях неопределенности внешней среды — это то, что требует современный уклад жизни от человека, занимающего руководящую должность на любом предприятии: от частного предпринимателя и до крупного промышленного холдинга.

Согласно результатам исследования можно выделить такие черты руководителя, успешно преодолевающего возникающие сложности, как:

- готовность понять и принять мнение окружающих;
- ответственный подход в работе, своевременное выполнение возложенных на него обязательств;
- пониженная тревожность;
- большая степень эмоциональной расслабленности;
- ощущение эмоционального комфорта;
- проявление уважения к окружающим их людям;
- эмоциональная чувствительность в общении с другими людьми и восприятию явлений окружающего мира;
- реалистичность восприятия и анализа новых идей и нововведений.

Именно эти социально-психологические характеристики можно рассматривать как детерминанты использования человеком адаптивных способов совладания в сложных ситуациях и в той или иной мере гарантией их

успешного преодоления. Стоит отметить, что выявленные характеристики зачастую включаются рекрутерами или специалистами ассесмент-центров в описание компетенций кандидатов на руководящие должности, например, «системное мышление», «эффективные коммуникации», «эмоциональная стабильность», «лояльность».

Исследования в области социальной психологии, психологии менеджмента позволяют расширить горизонты научных изысканий, связанных с анализом особенностей поведения и мышления людей в социально значимых ситуациях. Поиск ключевых компетенций успешных руководителей используется в разработке практических рекомендаций в области отбора, оценки и развития персонала на руководящих должностях.

### Литература

1. *Нартова-Бочавер С.К.* Coping Behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. Т. 18, № 5. — С. 20–29.
2. *Lazarus R.S.* Toward better research on stress and coping // *American Psychologist*. — 2000. — Vol. 55 (6). — P. 665–673.
3. *Heim E.* Coping und Adaptivitat: Gibt es Geeignetes Oder Ungeeignetes Coping // *Psychother., Psychosom., Med. Psychol.* — 1988. No 1. — P. 8–17.
4. *Ayers T.S., Sandier I.N., West S.G., Roosa M.W.* (1996) A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping // *Journal of personality*. — 1996. Vol. 64, No 2. — P. 923–958.
5. *Herman-Stahl M.A., Stemmler M., Petersen A.C.* Approach and avoidant coping: Implications for adolescent mental health // *Journal of youth and adolescence*. — 1995. Vol. 24, No. 1. — P. 649–655.
6. *Losoya S., Eisenberg N., Fabes R.A.* Developmental issues in the study of coping // *International Journal of Behavioral Development*. — 1998. No 22 (2). — P. 231–237.
7. *Pearlin L.I., Schooler C.* The structure of coping // *The journal of health and social behavior*. — 1978. Vol. 19, No. 1. — P. 2–21.
8. *Муздыбаев К.* Стратегия совладания с жизненными трудностями // *Журнал социологии и социальной антропологии*. — 1998. Том 1, Вып. 2. — С. 100–111.
9. *Леонов Н.И.* Психология делового общения: учеб. пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2005. — 256 с.
10. *Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В.* Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие. — Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003. — 99 с.
11. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // *Экспериментальная психология*. — 2014. № 1. — С. 92–110.

*К.С. Екимова, Т.Г. Яничева*

### **Атрибуция личностных качеств и точность межличностного восприятия в диадах**

В психологии общения одним из ключевых направлений исследований является выявление особенностей и закономерностей формирования образа собеседника. В процессе познания другого человека происходит эмоциональная оценка собеседника, определение стратегии его поступков и собственного поведения [1]. От точности межличностного восприятия зависит адекватность формирующегося образа, который служит регулятором в построении отношений партнеров по общению [2], в том числе в условиях опосредованного взаимодействия [3]. Изучается влияние возрастных, индивидуальных, профессиональных особенностей [4], актуального состояния [5], самоподачи [6] воспринимающего на межличностное восприятие.

Несмотря на новые концептуальные модели межличностного восприятия и богатый эмпирический материал, разработка проблемы точности межличностного восприятия еще не закончена. В частности, требуется более детальное изучение личностных характеристик воспринимающего и ситуативных характеристик процесса восприятия и особенностей атрибутивных процессов. Разработка данной проблемы имеет как теоретическое, так и прикладное значение.

Целью описанного в статье исследования было изучение вклада актуального состояния воспринимающего в точность межличностного восприятия и особенностей атрибуции качеств при восприятии партнера.

В исследовании приняло участие 80 человек в возрасте от 18 до 36 лет. Среди них было 40 мужчин и 40 женщин (по 50% выборки). Средний возраст участников составил 23,8 года. Стандартное отклонение (SD) — 5,3.

Участники были объединены в пары. Всего было 40 диад: 20 однополых диад (по 10 диад, где было два мужчины и где было две женщины) и 20 разнополых диад.

Средняя продолжительность знакомства партнеров по исследованию составила 5 лет: от 15 дней до 23 лет знакомства (SD = 4,9). 83% участников регулярно общаются несколько раз в неделю или чаще.

Критерии отбора участников:

1. Возраст участников от 18 до 36 лет.
2. Распределение участников по полу должно быть одинаковым.
3. В диады участники распределялись по типу общения и полу. Было выделено два типа общения: где участники реально общались с партнером по исследованию и где участники представляли его. Также диады должны различаться по типу: однополые пары (пары с представителями одного пола) и разнополые пары (с представителями

разного пола). Диады, принявшие участие в исследовании, представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Диады, принявшие участие в исследовании**

Тип общения	Реально общались с партнером			Представляли партнера		
	М + М	М + Ж	Ж + Ж	М + М	М + Ж	Ж + Ж
Тип пары						
Количество диад	10	20	10	10	20	10

Для проведения исследования участники объединялись в пары. При реальном общении с партнером участники лично встречались с исследователем. Исследование проводилось в удобном для обоих участников месте (пр., кафе). Перед началом исследования участники общались друг с другом. Во время прохождения заданий участники уже не могли общаться друг с другом, в частности, обсуждать предложенные задания. Разрешалось задавать уточняющие вопросы исследователю для разъяснения непонятных моментов. При этом на протяжении всего исследования участники находились рядом и могли видеть друг друга.

При втором типе общения участники проходили задания отдельно друг от друга, что являлось обязательным условием. Участникам предлагалась батарея методик, которую они могли заполнить в удобное для них время. Личная встреча с исследователем не была обязательной. Главное, участники не должны были видеть друг друга в процессе заполнения методик и не должны были общаться до и в процессе процедуры. Таким образом, участник во время прохождения исследования мысленно представлял своего партнера по исследованию для ответа на предложенные вопросы.

Участники могли самостоятельно выбирать себе партнера для исследования и формат прохождения. Единственным условием было возрастное ограничение (от 18 до 36 лет), т. е. все участники заранее знали, кто будет с ними в паре.

Респондентам предлагалось заполнить методики в следующем порядке: «САН», «Атрибуция личностных качеств», «Кейсы», дополнение к «САН» (только для диад, где участники реально общались) и «Big Five». В конце предлагалось указать личные данные: пол, возраст, образование, профессия, продолжительность знакомства и актуальная частота общения с партнером по исследованию.

Авторская методика «Атрибуция личностных качеств» была разработана в 2014 году. Апробация методики проводилась в 2014–2015 годах в рамках пилотажного исследования. Обязательным условием выполнения методики является участие в паре с другим человеком, о котором нужно будет отвечать. Методика состоит из двух частей. В первой части участникам пред-

лагается написать 5 качеств их партнера по исследованию (приписываемые качества). Во второй части — то, какие качества написал бы об участнике его партнер по исследованию (ожидаемые качества). Методика позволяет определить точность предсказания качеств, «приписанных мне» партнером.

Авторская методика «Кейсы» была разработана в 2014 году. Апробация была в 2014–2015 годах в рамках пилотажного исследования. Обязательным условием, как и в «Атрибуции личностных качеств», является участие в паре с другим человеком, на вопросы о котором необходимо будет отвечать. Участнику предлагается три кейса. К каждому кейсу задается два вопроса: как бы поступил в описанной ситуации сам участник и как, по мнению участника, поступил бы в этой же ситуации его партнер по исследованию. «Кейсы» позволяют определить точность прогноза поведения партнера.

В дополнение к «САН» участникам предлагалось оценить самочувствие, активность и настроение своего партнера по шкале от 1 до 7. Дополнение позволяет оценить три параметра точности межличностного восприятия: точность оценки самочувствия, активности и настроения партнера по общению.

В статье приводятся результаты проверки двух гипотез основного исследования:

1. Существует взаимосвязь между настроением воспринимающего и точностью межличностного восприятия.
2. С помощью контент-анализа возможно составить ограниченный набор категорий качеств, который с большей вероятностью выделяется при формировании впечатления о партнере.

Для обработки данных были использованы множественный регрессионный анализ (МРА) и контент-анализ. Для проведения МРА использовалась компьютерная программа IBM SPSS Statistics 22. Контент-анализ проводился вручную, с использованием словаря синонимов. В проведении контент-анализа участвовали три эксперта, имеющие знания в области психологии.

Был проведен МРА для определения вклада состояния воспринимающего в точность межличностного восприятия. Используемый метод — пошаговый. Была выделена группа предикторов: «Самочувствие», «Активность» и «Настроение», полученные по результатам «САН». В качестве зависимых переменных использовались переменные точности межличностного восприятия: точность оценки самочувствия, точность оценки активности, точность оценки настроения, совпадение атрибуции качеств и совпадение решения кейсов. Были получены результаты для точности оценки самочувствия и активности партнера по общению и предсказания атрибуции качеств в свой адрес — формулы (1), (2) и (3) соответственно.

Точность оценки самочувствия прогноз =  $-2,175 + 0,407 \times$  (самочувствие), (1)

Точность оценки активности прогноз =  $-2,868 + 0,581 x$  (самочувствие), (2)

Точность атрибуции качеств прогноз =  $-0,320 + 0,294 x$  (настроение). (3)

Доля дисперсии, обусловленная влиянием предикторов на зависимую переменную, составляет 9,8, 16 и 8,5% соответственно для формул (1), (2) и (3).

Был проведен контент-анализ качеств, приписываемых партнеру по общению (первая часть «Атрибуции личностных качеств»); ожидаемых качеств о себе от партнера (вторая часть «Атрибуции личностных качеств»); совпадения приписываемых и ожидаемых качеств (полное или указание синонима); проекции качеств (приписывание партнеру и ожидание от него в свой адрес). Качества распределялись по категориям. За основу классификации были взяты факторы «Big Five»: «Экстраверсия» (пр., веселый, общительный), «Самосознание» (пр., целеустремленный, ответственный), «Сотрудничество» (пр., добрый, отзывчивый), «Эмоциональная стабильность» (пр., вспыльчивый, спокойный) и «Личностные ресурсы» (пр., увлеченный, умный). В шестую категорию «Оценочные суждения» вошли качества, отражающие личное отношение воспринимающего к партнеру (пр., красивый, любимый). Была проанализирована эмоциональная окраска качеств. Результаты контент-анализа по категориям представлены в таблице 2, по эмоциональной окраске — в таблице 3.

**Таблица 2. Контент-анализ качеств по категориям**

Категории	Частота упоминаний общая, %				Частота упоминаний с учетом повторов, %			
	Приписы- ваемые	Ожидаете- мые	Совпа- дения	Проек- ция	Приписы- ваемые	Ожидаете- мые	Совпа- дения	Проек- ция
Экстраверсия	18,6	16,6	28,0	8,8	19,8	15,9	21,3	6,8
Самосознание	30,8	30,9	21,0	24,2	27,9	30,7	29,8	27,3
Сотрудничество	30,5	30,2	37,0	45,0	27,3	26,7	25,5	31,8
Эмоциональная стабильность	7,2	9,5	7,0	6,6	8,7	9,7	10,6	11,4
Личностные ресурсы	11,2	9,5	7,0	11,0	12,8	10,2	12,8	13,6
Оценочные суждения	1,7	3,3	0,0	4,4	3,5	6,8	0,0	9,1

Всего было указано 403 приписываемых качества, некоторые участники указали больше 5 качеств (6 или 7). С учетом повторов количество составило 172 приписываемых качества. При описании партнера люди чаще

используют качества категорий «Самосознание» (30,8%) и «Сотрудничество» (30,5%). Наибольшее количество раз упоминали качества: «добрый» («Сотрудничество») — 21 раз (5,2% всех качеств); «ответственный» («Самосознание») — 17 (4,2%); «веселый» («Экстраверсия») — 15 (3,7%).

Ожидаемые качества указывали 398 раз, некоторые участники не смогли предположить 5 качеств, указав меньшее количество. С учетом повторов было 176 ожидаемых качеств. Наиболее часто участники предполагали, что партнер по исследованию будет описывать их, используя качества категории «Самосознание» (30,9%). На втором месте — категория «Сотрудничество» (30,2%). Наиболее часто упоминали: «добрый» («Сотрудничество») — 24 раза (6,0% всех качеств); «отзывчивый» («Сотрудничество») — 18 (4,5%); «веселый» («Экстраверсия») и «ответственный» («Самосознание») — 14 (по 3,5%).

Всего совпало 100 качеств. С учетом повторов итоговое количество составило 47 качеств. Чаще всего участники могли предугадать качества из категории «Сотрудничество» (37,0%). На втором месте — категория «Экстраверсия» (28,0%). Качества из категории «Оценочные суждения» ни разу не совпадали. Наиболее часто совпадали: «веселый» («Экстраверсия») — 12 раз (12,0% всех качеств); «добрый» («Сотрудничество») — 10 (10,0%); «отзывчивый» («Сотрудничество») — 9 (9,0%).

Было указано 91 качество-проекция. С учетом повторов — 44. Из пяти качеств участник указывал от 1 до 3 качеств-проекции. Из 80 участников у 56 была проекция качеств, т. е. почти у 2/3 выборки. Среди указавших было 29 женщин и 27 мужчин.

Почти в половине случаев участники проецировали на партнера качества категории «Сотрудничество» (45,0%). На втором месте — категория «Самосознание» (24,2%), что составляет примерно 1/4 всех спроецированных качеств. Чаще всего проецировали качества: «добрый» («Сотрудничество») — 14 раз (15,4% всех качеств); «ответственный» («Самосознание») — 7 раз (7,7%).

**Таблица 3. Контент-анализ эмоциональной окраски качеств**

Эмоциональная окраска	Частота упоминаний общая, %				Частота упоминаний с учетом повторов, %			
	Приписываемые	Ожидаемые	Совпадения	Проекция	Приписываемые	Ожидаемые	Совпадения	Проекция
Положительная	80,6	67,8	84,0	91,2	66,9	55,1	72,3	81,8
Отрицательная	13,9	23,4	10,0	5,5	24,4	30,7	17,0	11,4
Нейтральная	5,5	8,8	6,0	3,3	8,7	14,2	10,7	6,8

2/3 приписываемых и ожидаемых качеств имеют положительную эмоциональную окраску и почти 1/4 — отрицательную. Чаще всего совпадали и проецировались положительные качества (84,0 и 91,2% соответственно). Отрицательные и нейтральные качества — примерно в равной степени (10,0 и 6,0% для совпадения; 5,5 и 3,3% для проекции соответственно).

Самочувствие воспринимающего является предиктором точности оценки самочувствия и уровня активности партнера по общению, а настроение — предсказания атрибуции качеств о себе. Человек, у которого плохое самочувствие, больше ориентирован на себя, у него снижается мотивация общаться с другими людьми, он сосредоточен на своем актуальном состоянии и связанных с ним переживаниях. У человека в хорошем самочувствии (здорового, полного сил, работоспособного) фокус внимания больше направлен на окружающих, он лучше способен улавливать невербальные сигналы собеседника. Чтобы правильно предугадать, какие качества укажет о тебе партнер, нужно взглянуть на себя с его стороны. Воспринимающий в хорошем настроении больше ориентирован на других, он способен сменить фокус внимания с собственных мыслей и чувств на другого, что обуславливает большую точность межличностного восприятия.

По результатам контент-анализа количество отрицательно окрашенных качеств почти в два раза больше в группе ожидаемых качеств по сравнению с группой приписываемых качеств, т. е. участник чаще ожидал негативных описаний в свой адрес, описывая своего партнера положительно. Можно предположить, что данный факт связан с влиянием социальных норм на человека, регламентирующих атрибуцию качеств как к самому себе (пр., «Не хвастайся», «Нужно быть скромнее»), так и другому человеку (пр., «Нельзя говорить плохо о других людях»). Под давлением подобных предписаний человек с осторожностью приписывает негативные качества другим, а себе — положительные. Альтернативное объяснение связано с личностью воспринимающего. Заниженный уровень самооценки респондента, сформировавшейся у него негативно окрашенный я-образ, высокий уровень самокритичности могли стать причиной атрибуции отрицательных качеств в свой адрес. А.-М. Gallrein и коллеги указывают на факт наличия симпатии между людьми как возможной причины [7]. D. Leising и коллеги выявили, что словарный запас для описания людей, которые человеку не нравятся, более обширный, чем для описания тех, кто ему нравится (включая его самого), разнообразие негативных описаний сторон человека значительно больше, чем положительных [8].

Выдвинутые предположения требуют дополнительной проверки для подтверждения.

### Выводы:

- Хорошее настроение и самочувствие повышают точность межличностного восприятия. Чем лучше самочувствие воспринимающего, тем точнее он оценивает состояние своего собеседника. В хорошем настроении человек более точен в определении атрибутируемых себе качеств.
- Качества, которые выделяются при формировании впечатления о партнере, могут быть распределены по ограниченному набору категорий. Первые пять выделенных категорий соответствуют пятифакторной модели личности. В шестую категорию вошли качества личного отношения к партнеру. При этом воспринимающий чаще ожидает негативных описаний в свой адрес, одновременно описывая своего партнера положительно.

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.
2. Белинская Е.П., Бронин И.Д. Проблема точности межличностного восприятия: современные концептуальные модели и эмпирические исследования // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. № 1 (61), Т. 1. — С. 109–113.
3. Белинская Е.П., Бронин И.Д. Точность межличностного восприятия в условиях опосредованного знакомства в социальных сетях // Социальная психология и общество. — 2015. Т. 6, № 4. — С. 91–108.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: изд-во Московского университета, 1982. — 200 с.
5. Катанова Я.А., Лапшина Т.Н. Взаимосвязь настроения и межличностного восприятия // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015. № 1. — С. 45–53.
6. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. — СПб.: Речь, 2003. — 352 с.
7. Gallrein A.-M.B., Carlson E.N., Holstein M., Leising D. You spy with your little eye: People are «blind» to some of the ways in which they are consensually seen by others // Journal of Research in Personality. — 2013. № 47. — P. 464–471.
8. Leising D., Ostrovski O., Borkenau P. Vocabulary for describing disliked persons is more differentiated than vocabulary for describing liked persons // Journal of Research Psychology. — 2012. № 46. — P. 393–396.

М.С. Захарова, В.А. Чикер

### Социальный капитал личности и репутация

Нематериальные ресурсы личности и организации привлекают в последнее время внимание многих исследователей в области психологии, поскольку они заключают в себе особые конкурентные преимущества.

Социальный капитал в целом рассматривают как систему доверительных отношений, которые выстраивают люди, группы, организации или же общество в целом [1].

Понятие социального капитала в области исследовательских интересов возникло в конце XX века. Самым же ранним появлением исследований на эту тему считают 30-е годы XIX столетия. В это время А. де Токвиль написал книгу «Демократия в Америке», в которой он изучал жителей США и систему их межличностного общения, которую он называл «искусством соединения» [1]. В научный лексикон понятие «социального капитала» введено в 1916 году Л.Дж. Ханифаном в образовательном контексте для описания общинных школ в сельской местности [2]. Термин пришел из экономических и политико-экономических наук и теорий, а в настоящее время разработан в русле других наук.

В проведенном в 2005 году исследовании социального капитала россиян во взаимосвязи с их экономическими установками (Татарко А.Н., 2007) была предпринята попытка изучить особенности социального капитала молодежи и людей среднего возраста. Были рассмотрены следующие понятия [3]:

- Социальный капитал:
  - уровень межличностного доверия;
  - уровень институционального доверия;
  - характеристики гражданской идентичности.
- Субъективное восприятие экономического положения.
- Социальные и политические установки.

Проведенное эмпирическое исследование в городе Санкт-Петербурге в 2010 году показало (Русинова Н.Л., Панова Л.В., Сафронов В.В.), что социальная интеграция, т. е. накопление социального капитала, обеспечивает людей важными ресурсами, которые необходимы для поддержания их здоровья. Происходит повышение самооенок здоровья с расширением вовлеченности человека в социальные сети. При этом такие тенденции обнаруживаются вне зависимости от социально-демографических характеристик респондентов [4].

В монографии «Социальный капитал личности» Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий, Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, И.В. Кузнецова [1] отмечают, что понятие социального капитала пришло в психологию из политологических работ Р. Патнэма и социологических П. Бурдьё и Дж. Коулмана.

В социологии понятие обозначает «способность и возможность социальных систем предоставлять своим членам доступ к разнообразным ресурсам и повышать эффективность их совместной деятельности» [6]. Социальный капитал, в отличие от других видов капитала, не находится в частной собственности тех, кто извлекает из него выгоду, а является «достоянием всего общества» [7]. Социальный капитал — нематериальный ресурс отдельного человека и общества. Социальный капитал представляет собой ресурс,

который можно конвертировать в человеческий, финансовый, интеллектуальный, культурный капитал, инвестируя в него также собственные вложения и вложения партнеров [6].

П.Н. Шихирев считает, что социальные связи складываются из двух форм и двух процессов. Формы — это доверие внутри организации как интегральное выражение состояния ее внутренних общественных связей и репутация организации как выражение состояния внешних связей. Процессы: стратегия и тактика деловых переговоров как выражение ценностной ориентации субъекта социальных отношений и корпоративное управление как следование принципам и ценностям [8].

Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий, Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, И.В. Кузнецова выделяют следующие специфические социально-психологические характеристики социального капитала [6]:

- Количество межличностных связей (актуальных и потенциальных связей). Под этой характеристикой предполагаются также контакты, которые осуществляются через посредника и с использованием феномена известности определенного человека (индивид не обязательно должен знать всех, кто знает его).
- Диапазон межличностных связей. Количество связей с представителями других групп, разнородность межличностных связей.
- Качество межличностных связей. Уровень доверия, дистанция между людьми, тип отношений, взаимность и симметричность, а также эмоциональная теплота и интенсивность контактов.
- Ресурсы партнеров. Капитал партнеров (материальный, социальный, человеческий) и другие ресурсы.

Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий, Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, И.В. Кузнецова [6] обозначают социальный капитал как систему доверительных отношений, которые выстраивают люди, группы, организации или же общество в целом. Таким образом, социальный капитал представляет продукт социального взаимодействия.

В качестве основных показателей социального капитала выделяют межличностное доверие, членство в общественных организациях, активное и добровольное участие в них, соблюдение норм взаимодействия, репутацию [1].

Истоком понятия «репутация» является французское слово *reputation*, означающее «создавшееся общее мнение о качестве, достоинствах и недостатках кого-либо, чего-либо» [9]. Иногда его заменяют английским словом *goodwill* (гудвилл), которое имеет то же значение, однако употребляется в основном в бизнес-среде и экономике. Также существует латинское словосочетание «*vulgaris opinio*», означающее общественное мнение или репутацию человека [10]. Понятие «репутация» до середины XX века приравнива-

лось к чести и достоинству, сейчас же оно часто синонимично социальной ответственности. Понятие «репутация» имеет большое количество интерпретаций и определений, причем до сих пор в этом нет единого подхода. Каждый автор, работающий с подобной проблематикой, понимает под этим что-то свое. Для кого-то репутация — это качество продукции или услуг компании, для кого-то же — ее эмоциональная привлекательность.

В.В. Фокин в 2009 году выявил, что репутация циклична и повторяется в ситуации, когда нужно делать выбор из похожих объектов. Репутация, по его мнению, помогает экономить энергию в постоянно повторяющейся проблемной ситуации выбора [11]. Это соотносится с мнением Г. Мартина и С. Хетрика, указывающих на тесную взаимосвязь репутации, доверия и уверенности в том, что взаимодействие принесет удовлетворение интересов [12].

Репутация, также как и социальный капитал, — один из основных нематериальных активов, своеобразный «кредит доверия», и ее стоимость сложно оценить. Потерять хорошую репутацию можно в мгновение, а чтобы восстановить ее, уходит очень много времени и сил. Иногда она уже не может быть восстановлена до начального уровня. Только во времена отсутствия альтернатив и выбора репутации можно не уделять особенного внимания. С ростом конкуренции репутация приобретает все более значимый вес и зачастую становится решающим фактором в процессе принятия решения в чью-либо пользу.

Репутация, как личности, так и организации, — ее капитал, обладающий свойствами ликвидности, конвертируемости, способности аккумулироваться и приносить прибыль [13]; конкурентное преимущество личности и организации, элемент бизнес-процессов и бизнес-технологий [10; 12]; инструмент контроля личности и регулятор социальных отношений [14]. Репутация, будучи неотъемлемой частью социальной жизни, преобразуется в двустороннюю коммуникацию и выстраивание долгосрочных взаимоотношений.

R. Varey в книге «Коммуникация в маркетинге» («Marketing communication», 2001) делает акцент на использовании термина «репутация» в бизнес-среде и приводит следующие определения и высказывания о понятии «корпоративная репутация» [16]:

- совместный опыт всех людей, которые взаимодействуют с организацией (Fearnley, 1992: 35–6);
- оценка уважения организации, в которой отражается образ, созданный людьми (Dowling, 1994);
- репутация фирмы является отчасти функцией от ее собственной деятельности (включая PR-действия), а отчасти от поведения тех групп людей, которые проявляют к ней интерес или имеют к ней непосредственное отношение (Bromley, 1993: 162).

Можно сказать, что репутация выражается в форме общественного мнения, социальной оценки субъекта деятельности, группы или же организации, а общественное мнение тесно связано с понятием социального статуса — как индивидуального, так и группового и общественного, а также системы выстроенных социальных связей.

Несмотря на отсутствие единого подхода в трактовке понятия репутации, все специалисты, работающие в этой сфере, сходятся в том, что репутация представляет собой определенную информацию, касающаяся качественного аспекта деятельности человека или организации.

Репутация непосредственно соотносится с понятием престижа (франц. — влияние, воздействие; обаяние), означая авторитет, влияние, которым пользуется кто-либо или что-либо. Таким образом, репутация может выступать средством утверждения престижа, который, в свою очередь, служит условием популярности и авторитета личности и групп. В итоге благодаря репутации устанавливается связь названных субъектов с общественностью [15], накапливается социальный капитал личности.

Таким образом, репутация обладает особенностью, которая заключается в том, что акцент производится на реальных действиях, направленных на ее формирование и опыт взаимодействия, включающий в себя социальные сети.

Репутация может создаваться стихийно, и тогда исход подобного формирования не всегда может быть положительным. Если она создается целенаправленно, иногда даже с привлечением специалистов, работающих в этой сфере, тогда результат будет на порядок выше и будет иметь влияние на все сегменты явления.

Нами проводится исследование взаимосвязи социального капитала личности студентов первого — четвертого курса бакалавриата факультета психологии СПбГУ и репутации факультета. Цель магистерской диссертации — изучение детерминант и динамики репутационного капитала личности. Объект исследования — студенты первого — четвертого курса бакалавриата факультета психологии СПбГУ.

Наша основная гипотеза исследования состоит в том, что существует взаимосвязь социального капитала личности студентов и внутренней репутации факультета, которая изменяется в процессе обучения. Для проверки гипотезы в процессе исследования предполагается использование следующих методик: методика «Компоненты репутации организации» (А.Е. Посохова), анкета «Показатели социального капитала личности» (Л.В. Марарица, А.Л. Свенцицкий, Л.Г. Почебут), методика «Стратегии обращения личности со своим социальным капиталом» (Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий, Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, И.В. Кузнецова).

Исследуя, каким образом проявляется взаимосвязь репутации организации и социального капитала людей, входящих в ее состав в динамике, мы сможем разработать программу поддержки репутационного капитала и изучить вопросы формирования устойчивых профессиональных и межличностных социальных сетей.

### *Литература*

1. Социальный капитал личности: монография / Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий, Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, И.В. Кузнецова. — М.: ИНФА-М, 2014.
2. Горбашкова Ю.С. Социальный капитал личности в организационном контексте / Диссертация на соискание степени магистра психологии. — СПб.: СПбГУ, 2015.
3. Татарко А.Н. Социальный капитал как объект психологического исследования. — М., 2011.
4. Русинова Н.Л., Панова Л.В., Сафронов В.В. Здоровье и социальный капитал (опыт исследования в Санкт-Петербурге) // Социологические исследования. — № 1. 2010. — С. 87–100.
5. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования: монография. — М.: РУДН, 2009.
6. Социальный капитал и его формирование: социально-психологический подход / Л.Г. Почебут, А.Л. Свенцицкий, Л.В. Марарица, Т.В. Казанцева, И.В. Кузнецова // Вестник Санкт-Петербургского университета. — Серия 12. 2009. Вып. 3, Ч. 2. — С. 140–149.
7. Буданов М.А. Влияние социального капитала на эффективность коллективного действия: традиции и перспективы // Вестник Московского университета. Серия ХХI. № 4. 2005. — С. 111–125.
8. Шихирев П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход // Общественные науки и современность. — 2003. № 2. — С. 17–31.
9. Горелов И.Н. Коммуникация // Языкознание: Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
10. Горин С.В. Деловая репутация организации. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
11. Фокин В.В. Социально-психологические факторы управления репутацией / автореф. на соиск. учен. степ. к. психол. наук. — М., 2009.
12. Мартин Г, Хетрик С. Корпоративные репутации, брендинг и управление персоналом. Стратегический подход к управлению человеческими ресурсами. — М.: ООО «Группа ИДТ», 2008.
13. Даулинг Г. Репутация фирмы «Москва». Консалтинговая группа «Имидж-контакт», 2003.
14. Трубецкой А.Ю. Категория репутации в социально-политической коммуникации / дисс... на соискание степени д-ра психол. наук. — М.: МГУ, 2006.
15. Safón V. Measuring the Reputation of Top US Business Schools: A MIMIC Modeling Approach // Corporate Reputation Review, Vol. 12, No. 3, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 204–228.
16. Varey R.J. Marketing communication: Principles and Practice. — Routledge, 2001.

*М.В. Мансурова, Т.Г. Яничева*

### **Исследование межпоколенных отношений в рамках системного подхода к изучению семьи**

Проблема отношений между поколениями для современной России и мира является достаточно актуальной. В обществе, трансформирующемся под влиянием процессов глобализации, межпоколенные отношения по большей части характеризуются напряженностью и конфликтностью. В семье происходят глубокие системные изменения, проявляющиеся в таких явлениях, как социальное неблагополучие, увеличение числа разводов, алкоголизация, переживание одиночества [6]. Субъективная позиция человека в современном обществе проявляется в усилении миграционных процессов, изменении жизненного стиля, качества и количества социальных контактов [6]. В кризисном обществе начинают преобладать индивидуалистические ценности, потребность в связи с поколениями снижается. Согласно представлениям М. Мид, в современной культуре, вследствие ускорения темпов развития, происходит «перевернутая» межпоколенная коммуникация, при которой старшему поколению приходится учиться у младшего, следствием чего может быть обесценивание опыта предшествующего поколения [4]. Кроме того, изменяется сама структура семьи: нуклеарных семей становится больше, чем расширенных [7]. Тем не менее наличие преемственности поколений, принятие опыта предков, знание своей семейной истории является важным ресурсом, позволяющим успешно функционировать человеку в настоящем. Сохранение связи с предшествующими поколениями поддерживает стабильность и благополучие в обществе. Исследование межпоколенного копинга М.В. Сапоровской доказало, что знание своей семейной истории позволяет быть более успешным в преодолении трудных и стрессовых ситуаций [7]. Исследование Гиппенрейтер и Бейкер, посвященное изучению влияния сталинских репрессий на жизнь семей в трех поколениях, показало, что члены тех семей, в которых происходила потеря эмоциональной связи с предками, демонстрировали менее успешное функционирование в третьем поколении [8].

Межпоколенные отношения являются социально-психологическим феноменом, который изучается междисциплинарно, на стыке нескольких дисциплин — социологии, философии, антропологии, психологии [7]. Основы психологии межпоколенных отношений были заложены известными философами (Платоном, И. Кантом, П.А. Флоренским, Н. Бердяевым). Также проблема межпоколенных отношений интересовала антропологов (Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, М. Мид) и социологов (О. Конт, Д.С. Милль, П. Парсонс).

На психологическом уровне исследование межпоколенных отношений тесно связано с изучением семьи и внутрисемейных отношений. По мнению М.И. Постниковой, межпоколенная связь в семье затрагивает два основных аспекта: коммуникативный (конфликт/согласие между поколениями) и эмоциональный (отрицание связи / преемственность поколений) [5]. М.В. Сапоровская выделяет три компонента межпоколенных отношений — когнитивный, эмоциональный и поведенческий [7]. Когнитивный компонент включает знание и социальные представления о «своем» и «других» поколениях в семье, эмоциональный компонент включает положительную или отрицательную оценку «своего» и «других» поколений, поведенческий компонент отражает систему вербального и невербального взаимодействия между членами семьи [7].

Согласно теории известного антрополога М. Мид, современное общество находится на стадии префигуративного типа культуры, при котором опыт предшествующих поколений обесценивается в силу слишком высоких темпов технического и научного прогресса: в результате возникает «перевернутый» тип коммуникации, когда значительная часть опыта старшего поколения оказывается бесполезной для младшего, а дети могут передавать опыт современной культуры родителям, бабушкам и дедушкам [4].

Семья является ведущим общественным институтом. Изменения, происходящие в обществе, оказывают влияние, в том числе, и на семью. По мнению автора теории семейных систем М. Боуэна, семья и общество функционируют по одним и тем же законам, подчиняясь принципу системности [8]. Можно обнаружить сходство их эмоциональных моделей: с одной стороны, как в обществе, так и в семье присутствует потребность в совместности (связи с другими), с другой — в индивидуации (независимости, отдельности) [8]. Эти силы постоянно уравнивают друг друга, а нарушение баланса приводит к возрастанию тревоги и напряжения. Чем более выражен эмоциональный разрыв с прошлым, тем больше вероятность, что последующие поколения столкнутся с проблемами предыдущих поколений и также прибегнут к паттерну эмоционального разрыва (т. е. отрицанию эмоциональной связи с предыдущими поколениями, проявляющейся в физическом или эмоциональном дистанцировании) [5]. Эмоциональный отрыв определяется степенью контакта и его утраты между членами семьи [12].

Теоретической основой нашего исследования послужила теория семейных систем Боуэна, в особенности такие понятия, как «дифференциация Я», паттерны «эмоционального отрыва» и «эмоционального слияния», «Я-позиция», «эмоциональная реактивность». «Дифференциация Я» определяется двумя параметрами: (1) балансом между интеллектуальным и эмоциональным реагированием в значимых отношениях; (2) балансом между

совместностью и автономией [11]. На интрапсихическом уровне дифференциация Я отражает способность разграничивать чувства и мысли, а также выбирать, чем в большей степени руководствоваться в стрессовой ситуации [11]. Более дифференцированные люди лучше справляются со стрессом, являются в большей степени гибкими и успешными в разрешении конфликтов, чем люди с низким уровнем дифференциации [11]. Эмоциональная реактивность предполагает большую или меньшую подверженность эмоциям окружающих. Более дифференцированные люди склонны сохранять более прочную Я-позицию в отношениях: сохранение собственного мнения даже в ситуации давления со стороны окружающих. Кроме того, менее дифференцированные люди склонны вовлекаться в эмоциональное слияние или эмоциональный разрыв с другими (т. е. или в большей степени строить зависимые с другими людьми отношения, или, наоборот, дистанцироваться от окружающих).

Паттерны, заимствованные из внутрисемейных отношений, транслируются в новые отношения. Например, способы коммуникации, характерные для отношений внутри семьи, могут быть использованы во внесемейном пространстве. Человек, разорвавший отношения со своей семьей, скорее всего, прибегнет к такому же способу разрешения тревоги в отношениях с партнером [5]. Из семьи человек заимствует первый опыт привязанности, близких эмоциональных отношений, способы разрешения конфликтов. Еще З. Фрейд писал о значимости ранних детских отношений для дальнейшей судьбы человека. В дальнейшем многие идеи психоанализа были использованы в своей теории психологами, изучающими трансгенерационные связи и способы передачи различных аспектов функционирования человека через несколько поколений (И. Бузормени-Надь, М. Боуэн, А.А. Штуценберг). Процесс наследования паттернов взаимодействия является осознаваемым, проходящим через семейные тексты и нарративы, с другой — неосознаваемым, происходящим через их бессознательное повторение [7].

Каждый человек проходит социализацию, т. е. процесс интеграции в социальную систему, овладение значимыми ценностями, нормами, правилами, позволяющими успешно функционировать в обществе [1]. Социализация невозможна без коммуникации, являющейся основой социального взаимодействия [1]. Мы полагаем, что способы коммуникации, стили взаимодействия с внешним миром и окружающими человек заимствует, в первую очередь, из семьи.

В нашем исследовании мы сосредоточились на когнитивном и осознаваемом компоненте межпоколенных отношений, т. е. представлениях людей об истории своей семьи и отношениях между поколениями, выявляемых в ходе проведения полуструктурированного интервью. Мы предположили, что существует связь между направленностью отношений внутри семьи (в

соответствии с теорией М. Боуэна, склонности к эмоциональному слиянию или дистанцированию) и стилем коммуникации с другими. Целью исследования стало изучение связи между спецификой эмоциональных отношений внутри семьи, а также знанием своей семейной истории и стилями коммуникации во внесемейной прострaнстве.

Представления о межпоколенных и внутрисемейных отношениях изучались с помощью метода проективной генограммы (Каслоу, 2006), и полуструктурированного интервью (Крюкова, Сапоровская М.В., 2012). Вопросы интервью касались знания своей семейной истории, эмоционального отношения к ней, а также субъективной оценки отношений с наиболее значимыми членами семьи.

Примеры вопросов интервью:

- Вспомните и посчитайте количество предков, о жизни которых Вам известно достаточно много.
- Вспомните наиболее запомнившуюся семейную историю, предание, которое рассказывают в Вашей семье.
- О Вашей семье в целом можно сказать «Мы...».
- Есть ли у вас предки, на которых Вам бы хотелось быть похожим? В чем именно?
- В Вашей семье не принято...
- Есть ли такие члены вашей семьи, которые прервали отношения друг с другом или конфликтуют друг с другом?
- Если у вас случается трудная ситуация, кто из членов семьи мог бы вам помочь? В чем выражается эта помощь?
- Как бы вы могли охарактеризовать ваши отношения с каждым из ваших родителей по шкале от 1 до 10 (где 1 — наиболее эмоционально холодные отношения, а 10 — наиболее эмоционально теплые).

По результатам интервью регистрировалась осведомленность респондентов по 3-балльной системе: 1 — отсутствие уверенного знания о предшествующих поколениях; 2 — частичное или неполное представление о жизни предыдущих поколений; 3 — если респондент в основном отвечает «не знаю», «никогда не думал», «не могу ответить» (данная методика оценки основана на проведенном исследовании К. Бейкер и Ю. Гиппенрейтер «Влияние сталинских репрессий конца 30-х гг. на жизнь семей в трех поколениях»).

Также использовался опросник, направленный на определение уровня дифференциации Я (Skowron E.A., Friedlander M.L, 1998). Опросник, нацеленный на определение уровня дифференциации Я, включает следующие шкалы: «Эмоциональная реактивность», «Эмоциональный разрыв», «Я-позиция», «Слияние с другими». Стиль взаимоотношений с окружающими определялся при помощи методики диагностики межличностных

отношений Т. Лири и опросника, определяющего генерализованный тип привязанности (Бортоломью, Горовитц).

Выборку исследования составили 25 человек в возрасте от 20 до 30 лет (15 женщины и 10 мужчин). Следует отметить, что исследование носило пилотажный характер и его результаты являются основанием для проведения исследования с большей выборкой.

Проведенный корреляционный анализ с использованием критерия Манна — Уитни позволил обнаружить статистически значимую взаимосвязь между паттернами эмоционального слияния во внутрисемейных отношениях и зависимым и подчиняемым стилями коммуникации во внесемейном пространстве, а также паттерном эмоционального отрыва и подозрительным стилем коммуникации. Также более низкая осведомленность в отношении семейной истории на уровне статистической тенденции связана с меньшей успешностью в построении коммуникации с окружающими.

Предварительные данные исследования позволяют предположить, что люди, имеющие более низкий уровень дифференциации Я (т. е. проявляющие паттерн эмоционального слияния во внутрисемейных отношениях), демонстрируют похожий стиль взаимодействия с окружающими, формируя взаимодействие с другими по зависимому или подчиняемому типу. При этом люди, склонные прибегать к паттерну эмоционального отрыва, также обладают низким уровнем дифференциации Я, однако для них характерен подозрительный стиль коммуникации с окружающими.

На основе полученных результатов можно предположить, что эмоциональные отношения в семье транслируются в коммуникативную сферу индивида, проявляясь в определенных способах взаимодействия с другими. Теория М. Боуэна сфокусирована, прежде всего, на эмоциональном функционировании семьи, семья рассматривается как эмоциональное поле, в котором действуют силы индивидуации и совместности. Однако, изначально формируясь в семейной системе, уровень дифференциации Я транслируется во внесемейные отношения с другими. Он может проявляться как в форме паттерна слияния (что соответствует зависимому или подчиняемому стилям взаимодействия), так и в форме паттерна отрыва (что соответствует подозрительному стилю коммуникации, или избеганию отношений). Кроме того, в проведенном исследовании находит подтверждение концепция Боуэна об отрицательном влиянии проявления эмоционального отрыва в межпоколенном срезе на функционирование личности в настоящем поколении (на примере коммуникативной сферы).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

- Существует взаимосвязь между внутрисемейными паттернами построения взаимоотношений и способом коммуникации с дру-

гими. Так, эмоциональный отрыв находит свое отражение в подозрительном стиле коммуникации, а эмоциональное слияние — в зависимом и подчиняемом. И отрыв, и слияние — проявления низкого уровня дифференциации Я, предполагающего (1) нарушение баланса между индивидуацией и совместностью в семейной системе и (2) наличие трудностей в разграничении мыслей и чувств.

- Низкая осведомленность о предыдущих поколениях (что может свидетельствовать о прерывании вертикальных межпоколенных связей) связана с менее успешной коммуникацией с другими в настоящем.
- Проведенное исследование позволяет говорить о тенденциях, которые в дальнейшем могут быть исследованы на примере большей выборки. Кроме того, дальнейшее исследование предполагает ориентацию на особенности внутрисемейного взаимодействия в семьях с различной динамикой (т. е. в большей степени системный, нежели индивидуально-ориентированный подход).

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Наука, 1994. — 284 с.
2. Каслоу Ф. Генограмма как проективная техника в психологии и психотерапии. — М.: МПСИ, 2006. 160 с.
3. Конюхов Н.И. Психоэкономика: глобализация, рынки, кризис. — М.; СПб.: Нестор-история, 2012. — 528 с.
4. Мид М. Культура и мир детства. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. — 285 с.
5. Постникова М.И. Психология отношений между поколениями в современной России: авт. дис... — Санкт-Петербург, 2011.
6. Сапоровская М.В. Межпоколенный копинг в семье: социально-психологические механизмы и групповые эффекты // Психологические исследования. — 2016. Т. 9, № 49.
7. Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., Гущина Т.В., Петрова Е.А. Межпоколенный копинг в семье: конфликты и ресурсы. — Кострома: Авантитул, 2012. — 236 с.
8. Теория семейных систем М. Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варга. — М.: Когито-центр, 2012. — 494 с.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. — М.: Академический проект, 2009. — 205 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. — СПб.: Речь, 2003. — 335 с.
11. Skowron E.A., Friedlander M.L. The Differentiation of Self Inventory: Development and Initial Validation. *Journal of counseling psychology*, 1998, vol. 45, No 3.
12. Titelman P. Emotional Cutoff: Bowen Family Systems Theory Perspectives. The Haworth Clinival Practice Presss, 2003. — 500 с.

*Н.А. Орехова*

### **Социальная реклама как агент социализации**

Социальная реклама — достаточно новое явление в российской и общемировой практике, поэтому эта общественная область малоизучена. Однако можно наблюдать возрастающий интерес к этому общественному коммуникативному инструменту. В законе «О рекламе» дается следующее определение социальной рекламы: «Социальная реклама — информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства» [2]. В отличие от коммерческой рекламы «социальная реклама — это реклама не товара, а отношения к окружающей действительности» [5]. Социальная реклама выступает и как «одна из многих коммуникативных связей между властью, бизнесом, общественными организациями и рядовыми гражданами» [6], а также в качестве «саморегулирующегося механизма, оперативного инструмента диагностики и коррекции социальных бед» [3]. Социальная реклама распространяет полезные социальные нормы, ценности, модели поведения, знания, которые помогают членам общества совместно существовать. Целью социальной рекламы «является привлечение внимания широкой общественности к тому или иному, как правило, проблемному явлению общественной жизни» [3], а миссией — «изменение поведенческой модели общества» [1]. Таким образом, социальная реклама выполняет ряд крайне важных общественных функций: информирует о существующих проблемах, показывает причины возникновения этих проблем и их следствия, способствует консолидации общества на основе общечеловеческих ценностей, занимается профилактикой асоциальных явлений и формированием позитивных поведенческих установок. Так, социальная реклама выполняет информационную, просветительскую, консолидирующую и экономическую функции. Но, кроме этого, социальная реклама может выступать в качестве одного из агентов вторичной социализации подрастающего поколения. Ведь сегодня, в эпоху информационного общества, человек обучается, воспринимает нормы поведения, в значительной степени ориентируясь на коммуникативную среду. Социализирующая функция реализуется через воспитание и подготовку к взрослой самостоятельной жизни молодежи, поскольку «быть социализированным (социально адаптированным) в самом широком смысле этого слова — значит быть приобщенным к нормам и ценностям общества» [7].

Социализация — это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении

и деятельности. Она длится на протяжении всей жизни человека. Однако период социализации в подростковом и юношеском возрасте представляется нам особенно важным, поэтому стоит уделить особое внимание подготовке социальной рекламы для молодежной целевой аудитории. Средства массовой коммуникации, безусловно, не могут конкурировать с такими агентами первичной социализации личности, как семья, родственники и друзья, но тем не менее вполне способны выступать в партнерстве с другими агентами вторичной социализации, такими как система образования, сфера молодежной политики и т. д. Социальная реклама относится к альтернативной социализации и, наряду с остальными средствами массовой информации, оказывает все большее воздействие на общественное мнение. Она работает с общественным мнением, предлагая образцы поведения и отношения к тем или иным явлениям окружающей действительности. Выступая в качестве одного из агентов социализации, социальная реклама оказывает воздействие на социальные группы с целью повлиять на стереотипы, ценности, установки, статусы и социальные роли, а также на отношение этих групп к тому или иному явлению общественной действительности. Социальная реклама влияет на протекание двух основных процессов во время социализации личности: интериоризации и экстериоризации. Через интериоризацию внешние образцы поведения и нормы, признанные в обществе, переходят в убеждения и нормы поведения личности. Через экстериоризацию личность проявляет себя вовне, в социуме, переводя установки и убеждения в мысли и поведение. Темы, которым посвящена социальная реклама, очень разнообразны: от проявления заботы к таким социальным категориям, как пожилые люди, дети-сироты, бездомные, до проблем экологии, волонтерства и т. д. Но самое главное то, что инструмент социальной рекламы может служить государству и обществу, работая с причиной асоциальных явлений. Иными словами, как агент социализации социальная реклама должна заниматься воспитанием подрастающего поколения. Но для того, чтобы рекламные сообщения доходили до целевой аудитории, были эффективны, оказывали воздействие на поведенческие установки, стоит проводить предварительные социологические и психологические исследования, прежде чем создавать конкретный рекламный продукт. Так можно понять не только то, на какие темы на сегодняшний день существует запрос, что волнует массовую аудиторию, но и то, как и о чем следовало бы говорить в социальной рекламе, чтобы она доходила до своего реципиента. В качестве примера можно привести результаты исследования, посвященного выявлению инструментальных семейных ценностей для их продвижения средствами социальной рекламы. За основу была выбрана методика ценностных ориентаций Милтона Рокича [4]. При помощи нее была разработана анкета и проведен опрос. В качестве ценности-цели мы

обозначили счастливую семейную жизнь, к которой стремятся многие люди. Нашей целью было выяснить, какие ценности-средства достижения этой цели (инструментальные ценности) люди назовут в качестве наиболее значимых. Полученную информацию и планировалось взять за основу при создании продукта социальной рекламы, посвященной теме семейной жизни. Нами было опрошено 160 человек разного пола, возраста и семейного статуса. Респондент должен был выбрать три приоритетные, инструментальные ценности, которые, на его взгляд, способны помочь достижению счастливой семейной жизни. В список анкеты из методики Рокича попали следующие, на наш взгляд, актуальные для семейной жизни ценности:

- Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи.
- Воспитанность (хорошие манеры).
- Жизнерадостность (чувство юмора).
- Образованность (широта знаний, высокая общая культура).
- Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово).
- Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения).
- Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).
- Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения).
- Честность (правдивость, искренность).
- Чуткость (заботливость).
- Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).
- Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

Наиболее важными для мужчин и женщин всех возрастов стали такие ценности, как терпимость — 56%, ответственность — 49%, честность — 48%, чуткость — 48%, жизнерадостность — 32,5% и широта взглядов — 30%.

При этом мужчины расставили следующие приоритеты: честность — 49%, терпимость — 47,5%, чуткость — 45%, ответственность — 44%. Женщины распределили свои предпочтения таким образом: терпимость — 65%, ответственность — 55%, честность — 47% и чуткость — 39%. Мужчины оставляют приоритет за жизнерадостностью — 34%, в то время как женщины склонны уделять внимание широте взглядов — 32,5%.

Люди, состоящие в браке, отметили, что самой важной ценностью является терпимость — 61%, в то время как неженатые и незамужние молодые люди отдали наибольшее предпочтение честности — 52,5%. По итогам проведенного социального исследования были подготовлены рекламные ролики о честности, терпимости и ответственности в семье, которые действительно вызвали интерес у аудитории и были широко тиражируемы.

Для создания социализирующей социальной рекламы еще предстоит изучить запросы и потребности целевой аудитории. Тогда рекламное воздействие будет направленным, таргетированным и эффективным.

### Литература

1. Голуб О.Ю. Социальная реклама: учебное пособие / О.Ю. Голуб. — М.: издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2011. — 180 с.
2. Федеральный закон «О рекламе» от 13.03.2006 № 38-ФЗ.
3. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: Теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов / Г.Г. Николайшвили. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 191 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. — Самара, 1998. — 524 с.
5. Степанов Е. Социальная реклама: генезис, жанры, эволюция. Комментарии. — М., 2006. — 119 с.
6. Ученова В.В., Старых Н.В. Социальная реклама: учебное пособие. — М.: Индекс-Медиа, 2006. — 304 с.
7. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. — СПб.: Речь, 2006. — 365 с.

Е.А. Юмкина

### Новые методы изучения материально-предметной среды дома

В последнее время растет число работ, посвященных изучению материально-предметной среды дома, рассматриваемой в качестве источника уникальной информации о личности человека и об особенностях внутрисемейного взаимодействия. В последние десятилетия сформировалась отдельная область научного знания, определение которой различается в зависимости от исследовательской традиции. Так, зарубежные авторы склонны говорить о социальной психологии дома [10], отечественные исследователи выделяют социальную психологию жилой среды [4]. Акцент в первом случае ставится на закономерностях отражения в материально-вещественной среде дома уникального мира личности его хозяев. Во втором случае в предмет социальной психологии жилой среды входят закономерности взаимодействия и взаимовлияния членов семьи с материально-предметной средой дома, отражения в ней групповой идентичности и духа эпохи.

Само определение понятия «дом» характеризуется отсутствием единства в отношении главного определяющего критерия: для одних авторов в доме воплощается «Я» человека [10], для других — ценностные ориентации личности [7], для третьих — обобщение конкретных и абстрактных сторон повседневного быта (D. Benjamin).

Очевидно, что в доме переплетается индивидуальная и групповая, физическая и социально-психологическая стороны жизни людей. Учень

эти нюансы возможно в рамках диалектического подхода, с точки зрения которого дом — это исторически обусловленная материально-предметная среда жизнедеятельности и пространство общения членов семьи, в котором происходит удовлетворение базовых потребностей, выражение значимых для семьи отношений и смыслов, формирование и поддержание семейной идентичности.

Необходимо отметить, что, как в любой формирующейся области науки, методология познания материально-предметной среды дома находится в стадии становления. Целью данной работы является структурирование различных подходов к анализу среды существования человека и освещение стандартизированных методик, в частности, шкалы опросника «Семейные отношения и дом (СОД)» [2].

Совокупность имеющихся исследований можно структурировать в зависимости от того, на что устремлен их фокус — на систему отношений «личность — среда дома» или «семья — среда дома».

В системе «личность — среда дома» одна из основных тем — это территориальное поведение, привязанность к месту [5; 11]. Одним из основных методов изучения в этой области служит полуструктурированное интервью и анализ видеоматериалов реальных действий человека в отношении определенного места. В ходе этих процедур проясняется история определения человеком какого-то места как своего, выявляется структура пространственных границ, анализируются реакции на вторжение в персональную зону других людей, а также того, насколько человек стремится воссоздавать однотипную вещественную структуру в новых условиях.

Другая, более глубокая сторона, это персонификация пространства, т. е. наделение какой-то территории глубоким личностным смыслом [1; 3]. Эта сторона разрабатывается в трех направлениях. К первому направлению относятся немногочисленные пока данные по изучению особенностей структурирования пространства дома в соответствии с персональными потребностями [1]. Преимущественным методом выступает анализ конкретных случаев с использованием видеорегистрации и глубинного интервью. В рамках второго направления рассматривается самовыражение, проявление творчества и персональной идентичности в пространстве дома [6; 14]. В арсенал методов включаются анализ гипотетических ситуаций, самооценочные методы (q-сортировка, семантический дифференциал, минимальный контекст).

Третье направление решает проблему отражения в пространстве дома жизненного пути человека [7]. В качестве основного способа получения данных используется биографический метод, глубинное интервью с последующим контент-анализом результатов опроса. Распространен также анализ кон-

кретных случаев. В получаемых результатах освещается динамика обстановки дома в зависимости от определенных жизненных событий, включения или ухода членов семьи, переезда, нормативных и ненормативных кризисов и т. п.

В русле изучения системы отношений «семья — среда дома» также отправной точкой выступает проблема территориальности, но уже в аспекте присвоения пространства и соперничества между членами семьи за определенное место. Исследователи, используя наблюдение с видеорегистрацией, короткие лонгитюдные срезы, получают информацию о том, как распределяются места между членами семьи, кто и по каким причинам занимает наиболее удобные, выигрышные зоны, кто вносит наибольший вклад в обустройство территории, инициирует разнообразные изменения.

Выражение групповой идентичности в пространстве дома оценивается благодаря анализу конкретных случаев [15], в ходе которого учитывается картирование дома, исследуются публичные зоны, учитывается степень их насыщенности значимыми для всех членов семьи вещами (фотографиями, предметами коллективного творчества, семейными реликвиями и т. п.).

Довольно большой объем работ посвящен оценке атмосферы дома, характера межличностных отношений и совместной деятельности в пространстве дома [8; 9; 12]. В этой области используются не только наблюдение, интервью, но применяются проективные методы и разрабатываются стандартизированные опросники (например, шкала оценки домашней среды Т.М. Miser) [12]. Помимо восприятия домашней атмосферы учитывается воздействие физических параметров среды на эмоциональные, интеллектуальные процессы и психические состояния членов семьи [9].

Отдельные, но пока немногочисленные исследования проливают свет на культурную специфику структурирования семьей пространства своей жизни [7]. Эта сфера относится к междисциплинарным, где помимо социальных психологов трудятся антропологи, этнологи, культурологи, историки.

Таким образом, можно констатировать, что для изучения материально-предметной среды дома пригоден практически весь арсенал социально-психологических методик:

1. Наблюдение (направленное и ненаправленное; включенное и опосредованное).
2. Интервью (структурированное; полуструктурированное; глубинное).
3. Проективные методы (рисуночные, ассоциативные).
4. Опросные методы:
  - нестандартизированные (минимального контекста; самооценочные);
  - стандартизированные (шкальные опросники).
5. Экспериментальные (квазиэксперименты).

Для социального психолога, безусловно, одну из центральных задач составляет разработка стандартизированных опросных методов, благодаря которым было бы возможным оценить количественные параметры отношений личности или группы со средой своего существования. В этом плане можно отметить отдельные исследования. Так, L.T. Graham [8] предложил методику «Home Atmosphere» (Атмосфера дома), в которой выделены 6 параметров:

- 1) восстановление сил, здоровья;
- 2) родственные связи;
- 3) аккумулярование памяти (семейной истории);
- 4) стимуляция;
- 5) интимность, близость;
- 6) продуктивность, творчество.

Перечисленные стороны отражают авторское видение функций, которым служит дом, те ключевые потребности, которые он удовлетворяет. В своей сути опросник направлен на оценку межличностных отношений в семье.

Другая методика — это опросник «Функциональность домашней среды», сконструированный С.К. Нартовой-Бочавер с соавторами [3]. Он оценивает общий параметр функциональности жилища, а также позволяет учесть такие свойства жилой среды, как:

- 1) прагматичность;
- 2) развитие;
- 3) стабильность;
- 4) защищенность.

К достоинствам методики относится ее стандартизированность, оценка валидности и надежности, т. е. она является полноценным опросником, пригодным в исследовательских и прикладных целях.

В рамках концепции семейного уклада также была сконструирована шкала оценки благоприятности материально-предметной среды дома [2], которая учитывает степень включенности членов семьи в создание общего жилого пространства дома, баланс частных и публичных зон. На благоприятность среды указывают забота членов семьи об уюте жилища, чистота, стремление наполнить дом значимыми образами, инициирование своевременных и обоснованных изменений в интерьере, гибкость территориальных границ, отсутствие запретов на их нарушение. Обратная ситуация (неблагоприятности) отличается отсутствием интереса к созданию уюта, беспорядок в вещах, захламленность, избыток вещей (в том числе отслуживших свой срок), постоянство в ущерб объективной необходимости изменений, функциональная бедность интерьера, жесткость в зонировании территории, отсутствуют места для общих сборов.

В шкалу оценки благоприятности входят также две подшкалы — «организация интерьера» и «принадлежность пространства дома».

Данная шкала была апробирована на выборке в 116 человек (студентов вузов Санкт-Петербурга, средний возраст 20 лет, 79 девушек и 37 юношей). В качестве методов использовались опросники «Семейные отношения и дом» (В.Н. Куницына, Е.А. Юмкина); «Ценностные ориентации 36 — ЦО-36» (В.Н. Куницына); «Родительско-детские отношения в семье — РОДОС» (В.Н. Куницына). Обработка данных осуществлялась при помощи коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона (IBM SPSS-Statistic 20.0).

В результате получилось, что разобщенность в обустройстве жилища, беспорядок или константность обстановки (когда интерьер не меняется десятилетиями) указывает на высокую степень конфликтности в общении, замкнутость каждого в своем мире. Следствием этого является низкая степень знания другого человека, его глубоких чувств, желаний, смыслов. Это подтверждается взаимосвязями рефлексии организации интерьера с такими параметрами общения, как «семейное согласие» ( $r = 0,348, p < 0,01$ ), «взаимопонимание» ( $r = 0,317, p < 0,01$ ), «семейный сценарий» ( $r = 0,204, p < 0,05$ ). Обедненность общения становится непреодолимой стеной между, казалось бы, самыми близкими людьми. Ощущение непреодолимости усиливается реальными массивными материальными объектами (предметами мебели, перегородками), за которыми члены семьи скрываются друг от друга.

Ощущение неустроенности жилища может вызывать чувство стыда в ситуации приема гостей (положительные связи с «удовлетворенностью от общения с гостями»  $r = 0,452, p < 0,01$ ), мешающего членам семьи чувствовать себя свободно. Обеспокоенная тем, что подумает человек о захламленности или запыленности помещения, семья принимает решение вообще не допускать в дом людей до лучших времен.

Жесткость запретов на вторжение детей в зоны взрослых указывает на далекую социальную дистанцию в общении, скованность поведения каждого рамками принятых нормативов. В таких условиях общение становится формой преимущественно односторонней (вертикальной) передачи сообщений, что разобщает членов семьи друг с другом. Внутренняя обособленность сопрягается также с обособленностью внешней. Формализованность отношений, наличие «табуированных» предметов или зон становится барьером при приеме гостей (положительные связи с «удовлетворенностью от общения с гостями»  $r = 0,289, p < 0,01$ ). Чувство страха за нарушение этих запретов гостем вербально или невербально будет передаваться пришедшему в дом человеку и создавать напряжение в общении с ним (положительные связи с «семейным согласием»  $r = 0,233, p < 0,05$  и «конфликтностью общения»  $r = 0,203, p < 0,05$ ).

Обратная ситуация наблюдается в случае высокой степени вовлеченности членов семьи в создание комфортной среды существования, проявляющейся в перестройке жилища соответственно изменившимся задачам жизненного цикла семьи, поддержании оптимального порядка.

Таким образом, можно констатировать, что в материально-предметной среде дома отражается ряд феноменов, характеризующих общение членов семьи друг с другом. Можно выделить две ситуации, в которых организация интерьера и территориальность оказывают ключевое значение: принятие важных для семьи решений (стратегических или тактических), а также принятие в стенах дома гостей.

В заключение, обобщая имеющуюся литературу, можно обозначить такие перспективные направления в области социальной психологии дома, требующие соответствующего методического оснащения:

- 1) особенности структурирования материально-предметной среды дома и взаимосвязанные с ними характеристики общения членов семьи;
- 2) способы трансляции семейной идентичности в пространстве дома;
- 3) выявление принципов структурирования материально-предметной среды дома в зависимости от потребностей членов семьи;
- 4) сравнительный анализ различных способов структурирования среды дома и реализуемых коммуникативных стратегий;
- 5) восприятие и интерпретация обстановки дома членами семьи и гостями;
- 6) особенности организации и изменения структуры материально-предметной среды дома в различных ситуациях общения (праздники, гостеприимство, изменение интерьера и т. п.);
- 7) культурные особенности коммуникации в среде дома;
- 8) сравнительно-исторический анализ организации материально-предметной среды дома. Это направление намечает контуры особой области: исторической психологии жилой среды, или исторической психологии дома;
- 9) методология изучения жилой среды. Разработка этого направления предполагает сопоставление и взаимное пересечение социально-психологического, этнографического, культурологического и исторического подходов к рассмотрению дома.

### **Литература**

1. Бочавер А.А. Представления о доме как элемент персонального опыта // Психологический журнал. — 2015. Т. 36, № 4. — С. 5–15.
2. Куницына В.Н., Юмкина Е.А. Семейные отношения и дом: метод диагностики внутрисемейных отношений. — СПб.: ЛЕМА, 2015. — 50 с.

3. Метод оценки дружелюбности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» / С.К. Нартова-Бочавер, Н.С. Дмитриева, С.И. Резниченко, В.Б. Кузнецова, Е.И. Брагинец // Психологический журнал. — 2015. Т. 36, № 4. — С. 71–83.
4. Социально-психологические основы среднего образования — тезисы конференции / под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. — Таллин, 1985.
5. *Chow K., Healey M.* Place attachment and place identity: First-year undergraduates making the transition from home to university // *Journal of Environmental Psychology*. — 2008. 28 (4), pp. 362–372.
6. *Csikszentmihalyi M.* The Meaning of Things: Domestic Symbols of the Self / *M. Csikszentmihalyi, E. Rochberg-Halton*. — NY: Cambridge University Press, 1981. — 307 p.
7. *Cieraad I.* Homes from Home: Memories and Projections // *Home Cultures*. 7 (1), pp. 85–102.
8. *Graham L.T., Gosling S.D., Travis C.K.* The Psychology of Home Environments: A Call for Research on Residential Space // *Perspectives on Psychological Science*. — 2015. Vol. 10 (3), pp. 346–356.
9. Chaotic homes and school achievement: A twin study / *K.B. Hanscombe, C.M.A. Haworth, O.S.P. Davis, S.R. Jaffee, R. Plomin* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. — V. 52, № 11. 2011, pp. 1212–1220.
10. *Kron J.* Home-psych: the Social Psychology of Home and Decoration / *J. Kron*. — NY: Clarkson Potter, 1983.
11. *Liu L.S.* A search for a place to call home: Negotiation of home, identity and senses of belonging among new migrants from the People's Republic of China (PRC) to New Zealand // *Emotion, Space and Society*. — 2014. 10 (1), pp. 18–26.
12. *Miser T.M.* Variations in SES, Home Environment, and Childcare on Child Language Abilities. Ohio State University. 2010. — 31 p.
13. *Tapia J.I.A., Amérigo M., Pérez-López R.* Perception of personal identity at home [Percepción de la identidad personal en el hogar] // *Psicothema*. — 2010. 22 (4), pp. 872–879.
14. *Van Patten S.R., Williams D.R.* Problems in place: Using discursive social psychology to investigate the meanings of seasonal homes // *Leisure Sciences*. — 2008. 30 (5), pp. 448–464.
15. *Wilde M.D.* Home is where the habit of the heart is governing a gendered sphere of belonging // *Home Cultures*. — 13 (2), pp. 123–144.

---

---

## СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Т.В. Александрова, М.В. Морева*

### **Влияние ситуации развода родителей на формирование «образа семьи» у старших дошкольников**

В современном мире институт семьи переживает модернизацию всей структуры семьи в российском обществе: семья подвержена трансформации, значение семьи переосмысливается, социально-нравственные нормы изменяются, функционирование семьи все чаще дисгармонично. У зарубежных и отечественных ученых, которые занимались изучением проблемы «образа семьи», сложилось мнение о том, что ценности стремительно перестраиваются. В том числе ценность семьи в глазах ребенка-дошкольника и его родителей занимает уже не первое место [4].

Федеральная служба государственной статистики предоставляет данные о браках и разводах россиян, обновленные 9 июня 2015 года, где отмечается, что на 1000 человек населения приходится 8,4 ситуаций браков и 4,7 ситуаций разводов [6]. Существующие исследования об «образе семьи» констатируют особые трансформации: главным образом изменяются полоролевые модели у мужчин и женщин, которые и приводят к росту разводов, а значит, и увеличению неполных/смешанных семей. Безусловно, семейная ситуация, в которой растет и развивается ребенок, имеет значительное влияние и отражается на формировании личности человека, в частности на формировании «образа семьи» [1]. «Образ семьи», в свою очередь, необходим для гармоничного развития личности, успешной социализации, создания благополучной собственной семьи в будущем, социальном наследовании [7].

Для того чтобы выявить влияние ситуации развода родителей на формирование «образа семьи» и детей дошкольного возраста, следует уточнить, что подразумевает само понятие «ситуация развода». На основе трудов Л.Б. Шнейдер под ситуацией развода родителей, как кризисного явления, понимается процесс распада семьи, вызывающий разнообразные чувства с преобладанием отрицательных эмоций, протекающий по пяти стадиям: отрицания, озлобленности, переговоров, депрессии, адаптации. Учитывая тот факт, что ребенок является членом семьи и непосредственным участником всех семейных процессов, можно предположить, что ситуация развода привносит в развитие ребенка отличительные особенности.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение, нами был проведен констатирующий эксперимент. Целью этого эксперимента является изучение особенностей «образа семьи» у старших дошкольников в ситуации развода родителей через сравнение двух групп: детей из полных семей и детей из семей в ситуации развода родителей.

Для реализации цели и задач констатирующего эксперимента были использованы следующие методики:

1. Проективная методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман) [2].

В контексте данного эксперимента используется с целью исследования содержания «образа семьи», отношений в семье и отношения к членам семьи, определения положения членов семьи в жизни испытуемого.

В ходе эксперимента методика показала, что для детей из разведенных семей ситуация в семье менее благоприятная, чем для детей из полных семей. Дети экспериментальной группы имеют конфликтные отношения с одним из родителей, чаще с отцом. Учитывая результаты методики, родители детей из разведенных семей также имеют между собой конфликтные взаимоотношения. Эти дети чаще испытывают чувства неполноценности и враждебности в семейной ситуации в отличие от детей из полных семей.

2. Цветовой тест отношений «Цветик-восьмицветик» (модификация А.О. Прохорова и С.В. Велieвой) [3].

В данном эксперименте методика используется с целью анализа эмоциональной составляющей «образа семьи» ребенка.

Обобщая полученные результаты по данной методике, стоит отметить, что у детей обеих групп отношение к семье в большинстве положительное. В семье они чувствуют себя безопасно, защищены, и семья позволяет им избегать одиночества. Однако, в отличие от детей из полных семей, дети из разведенных семей чаще испытывают отрицательные чувства к отцам, отстраняя их от семьи. В меньшей степени они испытывают отрицательные чувства к матерям. Как и дети из полных семей, чаще они видят мать эмоционально близким членом семьи, активно взаимодействующим. К себе дети из обеих групп чаще всего относятся ярко выражено положительно или положительно. Основываясь на интерпретации результатов, существует предположение, что дети обеих групп чувствуют себя безучастными в семье. Однако, возможно это демонстративный жест и тем самым они привлекают к себе внимание, что свойственно в данном возрасте.

3. Методика «Кинотеатр» (А.О. Прохоров, С.В. Велieва) [5].

В ходе диагностирования с помощью данной методики представляется возможным проследить эмоциональное отношение к ситуации выполнения

родительской функции и эмоциональное реагирование родителей на ту или иную ситуацию.

Результаты по данной методике показали, что практически все дети позитивно относятся к наличию семьи. Вместе с тем результаты показали, что знания о семье у детей из полных семей несколько шире. В свою очередь дети из разведенных семей больше акцентируют внимание на определенном составе семьи и проявлении заботы друг о друге, в частности заботы родителей о ребенке.

#### 4. Формализованный опросник «Моя семья».

Данная методика является авторской. Опросник содержит в себе 9 вопросов, которые позволяют проанализировать «образ семьи» ребенка с позиции трех составляющих: знания о семье, эмоциональные проявления и действия в семье, а также представления о своей будущей семье.

С помощью опросника было выявлено, что большинство детей положительно относятся к наличию семьи. Однако знания детей о семье у детей из разведенных семей менее конкретные, чем знания детей из полных семей. При беседе было выявлено, что большинство детей из полных семей уделяют большее внимание эмоциональной составляющей, тогда как дети из разведенных семей чаще уделяют внимание вопросу воспитания и послушания. Дети из разведенных семей также акцентируют внимание на составе семьи. Вероятно, что детям из разведенных семей не хватает совместной деятельности со всеми членами семьи, в отличие от детей из полных семей.

#### 5. Фиксируемое наблюдение за сюжетно-ролевой игрой «Семья».

Данный метод использовался для анализа имеющейся модели поведения членов семьи у ребенка в той или иной семейной ситуации. С помощью наблюдения выявлялись способы внутрисемейного взаимодействия и родительское поведение через игровую ситуацию.

Обобщая полученные результаты по данной методике, стоит отметить, что дети обеих групп способны к проигрыванию сюжетно-ролевой игры «Семья». Однако существуют различия в исполнении ролей, качестве и наполнении сюжета. Дети из разведенных семей чаще проявляют агрессию, демонстрируют негативное отношение к другим членам семьи или к исполняемой роли, пытаются наполнить сюжет неадекватными акцентами на основе личного опыта, полученного в ситуации развода родителей.

Важно отметить, что в ходе диагностирования детей фиксировались комментарии и задавались дополнительные вопросы. На основе полученных данных и комментариев можно сказать, что все дети хотели бы в будущем иметь свою собственную семью, несмотря на ту семейную ситуацию, которая присутствует в их родительской семье.

Полученные результаты констатирующего эксперимента указывают на то, что «образ семьи» детей из разведенных семей отличен от «образа семьи» детей из полных семей. Несмотря на то что большинство детей обеих групп имеют определенные знания о семье, положительно относятся к своей семье и в будущем хотели бы иметь свою собственную семью, в «образах семьи» этих групп имеются значимые различия.

Когнитивный компонент «образа семьи» детей из разведенных семей недостаточно содержателен. Говоря о представлениях модели поведения членов семьи в той или иной ситуации, в реагировании на определенную ситуацию встречаются затруднения. Дети из разведенных семей чаще прогнозируют неадекватные выходы из конфликтных семейных ситуаций, периодически агрессивно реагируют на определенные семейные роли. Обращаясь к эмоциональному компоненту, важно заметить, что дети из разведенных семей испытывают неоднозначные чувства к членам своей семьи. Учитывая ситуацию развода родителей и чаще уход отца из семьи, дети исключают его из состава семьи и испытывают к нему отрицательные чувства. Вместе с тем некоторые дети испытывают недостаток внимания отца, желая проводить с ним совместное время, тогда как отца рядом нет. В рамках поведенческого компонента стоит отметить, что особое внимание детей из разведенных семей уделяется вопросу воспитания и послушания. Совместная деятельность становится для них практически незначимой, что также искажает положительный «образ семьи».

Обобщая полученные результаты, можно предположить, что «образ семьи» старших дошкольников в ситуации развода родителей имеет средний уровень сформированности. Дети имеют нечеткие представления о семье и семейных ролях. Имеют сложности во взаимодействии с членами семьи и чаще неудовлетворены эмоциональным контактом с родителями (в большей степени с отцом). По их мнению, определяющей функцией родителей является воспитание, определяющей функцией ребенка — послушание.

Таким образом, представляется необходимым обогатить имеющиеся знания о семье, функциях, строении семьи; структурировать знания о семейных ролях; обратить внимание на значимость эмоциональных проявлений и совместной деятельности; способствовать овладению формами поведения как члена семьи и формами эффективного внутреннего взаимодействия.

### Литература

1. *Александрова Т.В.* Особенности «образа семьи» у старших дошкольников // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.) / ред.: О.Н. Широков и др. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 3 (4). — С. 131–133.

2. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. — М.: Смысл, 2000. — С. 20–21.
3. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. — СПб.: Речь, 2005. — 240 с.
4. Кучмаева О.В., Кучмаев М.Г., Петрякова О.Л. Трансформация института семьи и семейные ценности // Вестник славянских культур. — 2009. № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-instituta-semi-i-semeynye-tsennosti> (дата обращения: 12.02.2017).
5. Прохоров А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. — М.: ПЕР СЭ, 2004. — 176 с.
6. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#) (дата обращения: 12.02.2017).
7. Чернявская В.С., Силич А.А. Образ семьи у детей дошкольного возраста из семей разных типов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. № 6 (июнь). — С. 236–240 [Электронный ресурс]. Режим доступа: — URL: <http://e-koncept.ru/2015/15221.htm> (дата обращения: 11.02.2017).

В.О. Аникина, Г.Р. Идиатулина

### **Особенности нарушений привязанности у детей, проживающих в различных условиях социального окружения**

Понятие поведения привязанности в психологию развития ввел Дж. Боулби, понимавший под ним совокупность поведенческих актов, присущих детям раннего возраста и направленных на поиск близости, успокоения и комфорта, проявляющихся в ситуациях, когда ребенок испытывает стресс, напуган или болен [1]. Поведение привязанности можно наблюдать у детей начиная с 7–9-го месяца жизни, оно проявляется в сдержанном поведении в присутствии незнакомцев, а также в протесте против отделения от близкого взрослого. Однако в условиях, препятствующих гармоничному развитию детей, у детей раннего возраста существует высокая вероятность формирования расстройств привязанности. К таким условиям относятся социальное пренебрежение и депривация в виде отсутствия заботы, стимуляции, эмоционального взаимодействия со взрослым, повторяющаяся смена близкого взрослого в условиях приемных семей и высокая сменяемость ухаживающих взрослых в условиях учреждений, что серьезно ограничивает возможность формирования у ребенка избирательной привязанности [4]. В результате длительного пребывания в таких условиях воспитания у детей формируются расстройства привязанности — реактивное и расторможенное.

Согласно критериям DSM-5, реактивное расстройство привязанности представляет собой устойчивое нарушенное, не соответствующее возрасту

поведение, при котором ребенок редко или минимально проявляет предпочтение фигуры привязанности, когда нуждается в заботе, поддержке, защите или питании. Ребенок минимально откликается на социальные и эмоциональные стимулы, демонстрирует ограниченный позитивный аффект. Эпизоды необъяснимой раздражительности, грусти, боязливости проявляются даже вне взаимодействий со взрослым [4]. В ситуации стресса ребенок, имеющий реактивное расстройство привязанности, не способен принять заботу близкого взрослого и ответить на нее, проявляя таким образом сниженную социальную и эмоциональную взаимность и расстройства эмоциональной регуляции.

Согласно DSM-5 расторможенное расстройство привязанности характеризует нарушение социального поведения, ядром которого является немодулированное, неразборчивое поведение [5], проявление инициативы и отсутствие робости во взаимодействии с незнакомым взрослым, не соответствующее культурным нормам.

Проведенные в последние несколько лет исследования расстройств привязанности у детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях домов ребенка, а также у детей, переданных из таких учреждений в семьи, показывают, что расторможенность проявляется в основном в поведении с незнакомыми взрослыми, тогда как во взаимодействии с предполагаемой фигурой привязанности дети демонстрируют устойчивое поведение, направленное на поиск утешения [7].

Цель исследования заключалась в исследовании особенностей расстройств привязанности у детей, проживающих в различных условиях социального окружения.

Гипотезы исследования: 1) показатели расстройств привязанности детей, проживающих в различных условиях социального окружения, различаются статистически значимо; 2) показатели расстройств привязанности детей, проживающих в домах ребенка, выше показателей детей, проживающих в биологических семьях.

В настоящем исследовании проводилось сравнение показателей расстройств привязанности у детей, воспитывающихся в условиях учреждений, с показателями детей из биологических семей. Первую выборку составляют дети из четырех домов ребенка Санкт-Петербурга. На предварительном этапе различия между показателями детей из различных домов ребенка выявлены не были, что позволило объединить их в одну группу. Объем данной выборки составил 48 детей, средний возраст 31,56 месяца ( $SD = 8,17$ ). Вторая выборка сформирована из детей, никогда не имевших опыт институционализации. Объем второй выборки 43 ребенка, средний возраст 35,46 месяца ( $SD = 6,50$ ).

Для измерения особенностей расстройств привязанности в проведенном исследовании использовалось Интервью расстройств привязанности (DAI — Disturbances of Attachment Interview), которое представляет собой полуструктурированное интервью, разработанное для проведения специалистом-психологом с близким взрослым детей в возрасте от 1 года до 5 лет [6]. Проведение Интервью занимает около 20 минут. Интервью содержит 12 вопросов, 5 из которых направлены на выявление признаков реактивного расстройства привязанности, 3 — расторможенного, остальные 4 — дают информацию об особенностях использования ребенком близкого взрослого в качестве безопасной базы для исследования окружающего пространства [3]. Для настоящего исследования в интервью было включено 2 дополнительных вопроса, выявляющих признаки неадаптивного поведения — проявлений агрессии и стереотипных движений.

Математико-статистические методы обработки данных включали в себя однофакторный дисперсионный анализ.

- Обнаружены статистически значимые различия по общему показателю методики ( $p < 0,001$ ). Средние показатели детей из домов ребенка равны 8,19 ( $SD = 3,89$ ), детей из биологических семей 3,54 ( $SD = 2,87$ ).
- Обнаружены статистически значимые различия по шкале признаков реактивного расстройства привязанности ( $p < 0,001$ ): показатели детей, пребывающих в условиях домов ребенка, достоверно выше (3,31 ( $SD = 2,10$ ) против 0,95 ( $SD = 1,27$ )).
- Обнаружены статистически значимые различия по шкале признаков расторможенного расстройства привязанности ( $p < 0,001$ ): показатели детей, пребывающих в условиях домов ребенка, достоверно выше (2,65 ( $SD = 2,40$ ) против 1,21 ( $SD = 1,49$ )).
- Обнаружены статистически значимые различия по показателю сложностей в использовании взрослого в качестве безопасной базы ( $p < 0,021$ ): показатели детей, пребывающих в условиях домов ребенка, достоверно выше (1,91 ( $SD = 1,58$ ) против 1,19 ( $SD = 1,35$ )).
- Обнаружены статистически значимые различия по шкале признаков неадаптивного поведения, включавшей такие поведенческие акты, как инициирование агрессии и стереотипные проявления. Показатели по этой шкале выше у выборки детей из учреждений (1,19 ( $SD = 1,07$ ) и 0,33 ( $SD = 0,57$ )).

Таким образом, полученные нами статистические данные свидетельствуют о том, что показатели расстройств привязанности детей, проживающих в различных условиях социального окружения, различаются статистически значимо. Показатели выраженности расстройств привязанности по каждой субшкале выше в выборке детей из домов ребенка.

При планировании исследования мы опирались на предположение о зависимости особенностей социально-эмоционального развития ребенка от условий его социального окружения [7].

Дальнейшая разработка темы предполагает исследование особенностей нарушений привязанности у детей, переданных на воспитание из учреждений в приемные семьи, с целью расширения знаний о влиянии смены социального окружения на особенности психического здоровья детей.

### Литература

1. Боулби Дж. Привязанность. — М., 2005.
  2. Attachment and emotional development in institutional care: characteristics and catch up / M.J. Bakermans-Kranenburg, H. Steele, C.H. Zeanah, R.J. Muhamedrahimov, P. Vorria, N.A. Dobrova-Krol, M. Steele, M.H. van IJzendoorn, F. Juffer, M.R. Gunnar // 2011, August. — Monographs of the society for research in child development, 76(4), 62–91.
  3. DAI; Smyke and Zeanah: Disturbances of Attachment Interview. Tulane University; Unpublished manuscript, 1999.
  4. DSM-5 (APA, 2013).
  5. Hornor G. (2008, July/August). Reactive attachment disorder. — Journal of Pediatric Health Care, 22(4). — 234–239.
  6. Vervoort E., Clasiën De Schipper J., Bosmans G., Verschuieren K. (2013, September 11) Screening symptoms of reactive attachment disorder: evidence for measurement invariance and convergent validity. International Journal of Methods in Psychiatric Research, 22(3), 256–265.
  7. Zeanah C.H., Gleason M.M. (2015, February 25) Annual Research Review: Attachment disorders in early childhood — clinical presentation, causes, correlates, and treatment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56 (3). — 207–222.
- \* Исследование проведено при финансовой поддержке Правительства РФ (мегагрант № 14.Z50.31.0027).

В.Е. Василенко, Я.В. Наталенко

### Проявления кризиса одного года в связи с характеристиками семейного взаимодействия

Актуальность изучения кризиса одного года обусловлена тем, что он наименее изучен в эмпирическом плане по сравнению с другими возрастными кризисами детства. Можно назвать две основных причины такой ситуации. Во-первых, кризис одного года протекает не так ярко, как, например, кризис трех лет. Д.Б. Эльконин относит его к «малым кризисам», так как он разделяет два периода одной эпохи — младенчество и ранний возраст [10]. Во-вторых, этот кризис более скрыт для окружающих, так как ребенок в этот период находится обычно только в семье.

Тем не менее феноменология кризиса одного года описана в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной, Л.И. Божович, К.Н. Поливановой, С.А. Минуровой.

Так, Л.С. Выготский выделял три основных новообразования в этот период: освоение ходьбы, появление автономной детской речи (первых многозначных слов) и возникновение гипобулических реакций (первых ярких протестов на запреты) [3]. Таким образом, в период кризиса одного года расширяется как физическое, так и социальное пространство ребенка. При этом Л.С. Выготский полагал, что основным «летучим новообразованием» кризиса одного года можно считать автономную детскую речь, так как она наиболее тесно связана с развитием сознания и с отношениями ребенка со взрослыми. Л.С. Выготский объясняет гипобулические реакции трудностями понимания взрослыми желаний ребенка.

Л.И. Божович выделяет в качестве центрального новообразования кризиса одного года появление «мотивирующих представлений» [1]. Мотивирующие представления — это образы каких-то привлекательных для ребенка предметов или мест, которые вызывают у ребенка желание стремиться к ним. Таким образом, ребенок освобождается от диктата внешних воздействий и превращается в субъект, хотя сам он это еще и не осознает. Л.И. Божович объясняет появление гипобулических реакций у ребенка подавлением потребностей, связанных с мотивирующими представлениями.

Свою интерпретацию происходящих в период кризиса с ребенком изменений предлагает К.Н. Поливанова. Она полагает, что кардинальным моментом является появление в жизни ребенка первых запретов. В предшествующий кризису стабильный младенческий период у ребенка активно развивалась аффективно-потребностная сфера. Но только при столкновении с запретами ребенок начинает «чувствовать» собственные желания и из объекта превращается в субъект своих новых способностей, формируется «Я-желающий». К.Н. Поливанова рассматривает этот процесс в рамках своей концепции «объективации-субъективации» как целостного преобразования социальной ситуации развития [7].

Актуальность нашего исследования связана также с отсутствием эмпирических данных в области изучения взаимосвязей проявлений кризиса одного года и семейного взаимодействия. В то же время имеющиеся исследования кризисов 3 и 7 лет показывают тесные взаимосвязи негативистских и невротических кризисных проявлений со стилевыми характеристиками воспитания и особенностями эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия [5; 9].

Цель исследования — выявление проявлений кризиса одного года у детей в связи с общим уровнем психического развития ребенка и характеристиками семейного взаимодействия.

Основная гипотеза исследования: конструктивные новообразования кризиса одного года положительно взаимосвязаны с благополучием в семейном взаимодействии (включая эмоциональную сторону детско-родительского взаимодействия и удовлетворенность браком родителей), в то время как негативистские проявления — отрицательно.

Исследование проводилось в 2016 году на базе детского развивающего центра «Дочки-сыночки» Колпинского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 71 человек: 25 детей и 25 их матерей, а также 21 отец (21 триада мать — отец — ребенок и 4 диады мать — ребенок).

Выборку составили 11 мальчиков и 14 девочек в возрасте от 10 мес. до 1 года 11 мес. Средний возраст детей — 1 год 4 мес. По фактору возраста дети были разбиты на 2 группы: от 10 мес. до 1 года 5 мес. (15 детей) и от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес. (10 детей). Возраст матерей от 23 до 36 лет, средний возраст — 31 год. Возраст отцов от 24 до 47 лет, средний возраст — 36 лет. Стаж семейной жизни от 1 года до 17 лет, средний стаж — 6 лет. В 70% семей ребенок единственный. 70% родителей имеют высшее образование, 30% — среднее или среднее специальное.

Методы исследования: опросник проявлений кризиса одного года В.Е. Василенко, разработанный на основе схемы наблюдения [2], опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой [6], тест на удовлетворенность браком (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) [4].

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, дисперсионный анализ по факторам возрастной группы и пола, корреляционный анализ по Спирмену.

Рассмотрим результаты изучения кризисных проявлений по опроснику В.Е. Василенко. Выраженность кризисной симптоматики была проанализирована в связи с двумя факторами: возрастная группа и пол ребенка. Значимых различий в связи с фактором пола не выявлено, в связи с этим представим данные по возрастным группам (табл. 1).

Проведенное исследование выявило, что в обеих возрастных группах (дети от 10 мес. до 1 года 5 мес. и от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес.) ярко выражены конструктивные новообразования кризиса одного года и можно говорить о выраженности кризиса в целом. Негативистские проявления кризиса в первой возрастной группе (до полутора лет) еще не выражены, в то время как во второй группе (после полутора лет) уже достаточно выражены.

**Таблица 1. Показатели кризисных проявлений у детей на всей выборке и в двух возрастных группах**

Мах по шкалам = 6, мах по общим показателям = 100%	Вся выборка (n = 25)		Первая возрастная группа (от 10 мес. до 1 года 5 мес.) (n = 15)		Вторая возрастная группа (от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес.) (n = 10)		Значимость различий	
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	F-кр.	Знач.
Развитие моторики, рост интереса к предметам, особое отношение к ходьбе	4,50	1,29	4,60	1,06	4,35	1,63	—	—
Предречевое развитие, появление автономной детской речи	4,94	1,28	4,43	1,40	5,70	0,48	7,50	0,012
Появление мотивирующих представлений	4,14	1,27	4,00	1,46	4,35	0,94	—	—
Капризы, реакции на запреты	2,86	1,52	2,67	1,11	3,15	2,03	—	—
Повышенная эмоциональность, гипобулические реакции	3,30	1,77	3,00	1,85	3,75	1,62	—	—
Возбудимость, агрессия	2,32	1,75	1,80	1,42	3,10	1,97	3,68	0,067
Конструктивные новообразования	75,36	13,97	72,27	14,18	80,00	12,96	—	—
Негативистские проявления	47,08	25,18	41,47	21,19	55,50	29,35	—	—
Общий показатель кризиса	61,24	18,18	56,87	15,81	67,80	20,32	—	—

Перейдем к отдельным кризисным проявлениям. В первой возрастной группе наиболее высокий показатель отмечается по шкале «развитие моторики, рост интереса к предметам, особое отношение к ходьбе», на втором месте находится показатель «предречевое развитие, появление автономной детской речи». Во второй группе показатель развития речи выходит на первое место. У детей после полутора лет также ярко проявляется такое новообразование, как мотивирующие представления. Что касается негативистских проявлений кризиса, то до полутора лет они практически не выражены, после полутора лет выражены в средней степени.

Значимыми оказались два микровозрастных различия: после полутора лет у детей более выражено конструктивное новообразование кризиса «автономная детская речь» ( $p < 0,05$ ) и на уровне статистической тенденции более выражен негативистский симптом «возбудимость, агрессия».

Исследование детско-родительского эмоционального взаимодействия по ОДРЭВ Е.И. Захаровой выявило, что средние показатели по блокам чувствительности, эмоционального принятия и поведенческих проявлений по выборкам матерей и отцов близки к среднему уровню и не достигают критических значений. Частотный анализ показал наиболее благоприятную картину по шкале «безусловное принятие ребенка» (нет ни одного сниженного значения). Отмечается также благополучие по шкалам «позитивные чувства в ситуации взаимодействия», «позитивный фон взаимодействия», «стремление к телесному контакту», «оказание эмоциональной поддержки», «эмпатия» (сниженные значения выявлены только у 10% родителей). 14% родителей имеют низкие показатели принятия себя в качестве родителя и ориентации на состояние ребенка. Наибольшие проблемы в эмоциональном взаимодействии отмечаются в следующих областях: способность воспринимать состояние ребенка (24% матерей и 43% отцов), понимание причин состояния ребенка (19% матерей и 29% отцов), умение воздействовать на состояние ребенка (24% матерей и 19% отцов).

Опросник эмоциональных отношений в семье (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) показал высокий уровень удовлетворенности браком ( $M = 39$  у матерей и  $M = 38,9$  у отцов из возможных 48 баллов).

Корреляционный анализ выявил более тесные взаимосвязи кризисных проявлений у детей с показателями эмоционального взаимодействия с матерями по сравнению с отцами. Так, появление автономной детской речи положительно коррелирует с пониманием матери причин состояния ребенка ( $p < 0,01$ ), ее умением воздействовать на состояние ребенка и с общим показателем по блоку чувствительности матерей ( $p < 0,05$ ). Появление мотивирующих представлений положительно коррелирует с ориентацией матери на состояние ребенка при взаимодействии и с общим показателем по блоку поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия ( $p < 0,05$ ). Противоположный характер взаимосвязи выявлен у конструктивного новообразования «развитие моторики, особое отношение к ходьбе» — он отрицательно коррелирует со способностью матери воспринимать состояние ребенка ( $p < 0,01$ ). Капризы, реакции на запреты и общий показатель негативистских проявлений отрицательно коррелируют с умением матери воздействовать на состояние ребенка ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$  соответственно).

Что касается характеристик отцов, то они имеют другой характер, чем у матерей, за исключением подтвердившейся взаимосвязи «развитие мото-

рики, особое отношение к ходьбе» — он отрицательно коррелирует со способностью отца воспринимать состояние ребенка и с общим показателем по блоку чувствительности отца ( $p < 0,05$ ). Появление мотивирующих представлений у детей отрицательно коррелирует с позитивным эмоциональным фоном во взаимодействии отцов с детьми и с блоком эмоционального принятия у отцов ( $p < 0,05$ ). Общий показатель конструктивных новообразований отрицательно коррелирует со способностью сопереживания у отцов ( $p < 0,05$ ).

Следует отметить, что корреляций общего показателя кризисных проявлений с характеристиками детско-родительского эмоционального взаимодействия не выявлено. Также не выявлено корреляций кризисных проявлений с показателями удовлетворенности родителей браком.

В то же время выявлены две взаимосвязи показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия и удовлетворенности родителей браком. Так, у отцов выявлена положительная корреляция между показателями удовлетворенности браком и чувствами, возникающими при взаимодействии с ребенком ( $p < 0,05$ ). У матерей выявлена отрицательная корреляция между показателями удовлетворенности браком и умением воздействовать на состояние ребенка ( $p < 0,05$ ). Эта взаимосвязь не выглядит закономерной и нуждается в дальнейшем уточнении.

Таким образом, в отличие от результатов исследований кризисов 3 и 7 лет [5; 9], в период кризиса одного года наиболее тесные взаимосвязи с характеристиками семейного взаимодействия отмечаются у конструктивных проявлений кризиса (по сравнению с негативистскими). Можно предположить, что чем младше ребенок, тем больше зависимость «объективного кризиса», т. е. его конструктивных новообразований, от особенностей детско-родительского взаимодействия. Эти данные согласуются с результатами исследования Е.О. Смирновой и М.В. Соколовой, которые говорят о том, что по мере взросления ребенка от двух до восьми лет происходит смена преобладания личностного начала в детско-родительских отношениях на доминирование предметного начала [8].

Содержание выявленных взаимосвязей заключается в том, что появление конструктивных новообразований кризиса одного года сочетается в целом с высокой чувствительностью матерей к ребенку и с их умениями в области воздействия на детей и в то же время с менее выраженным эмоциональным принятием ребенка отцом. Эти данные можно объяснить в свете известного разделения на «безусловную» (в большей степени материнскую) и «условную» (в большей степени отцовскую) любовь к детям. Они также подтверждают важность определенной доли запретов для развития ребенка

в период кризиса одного года [7]. Негативистские проявления кризиса (особенно капризы и реакции на запреты) менее выражены при умении матерей воздействовать на состояние ребенка.

### **Выводы:**

- Протекание кризиса одного года у детей нашей выборки можно охарактеризовать как благополучное — конструктивные проявления преобладают над негативистскими. Негативистские проявления усиливаются после полутора лет, что говорит об условности границ кризиса одного года.
- Эмоциональное взаимодействие родителей с детьми также в целом протекает благополучно — и матери, и отцы демонстрируют высокое эмоциональное принятие своих детей, оказывают им эмоциональную поддержку, проявляют эмпатию и стремление к телесному контакту с ребенком, отмечается позитивный фон взаимодействия. Тем не менее у некоторых родителей отмечаются проблемные зоны по параметрам: способность воспринимать состояние ребенка (24% матерей и 43% отцов), понимание причин состояния ребенка (19% матерей и 29% отцов) и умение воздействовать на его состояние (24% матерей и 19% отцов).
- Выявлены взаимосвязи конструктивных новообразований кризиса одного года с характеристиками эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия. Так, чувствительность матери к ребенку, ее умение воздействовать на состояние ребенка в сочетании с некоторой долей «условной любви» со стороны отцов способствуют более активному развитию автономной детской речи и более раннему появлению мотивирующих представлений у ребенка. Меньшая чувствительность родителей к ребенку и четкая система запретов стимулируют новообразования в моторной сфере, рост интереса к окружающим предметам и появление особого отношения у ребенка к ходьбе. Выраженность негативистских проявлений кризиса снижается при умении матерей воздействовать на состояние ребенка.

В заключение отметим, что гипотеза нашего исследования в целом подтвердилась, но при этом картина взаимосвязей кризисных проявлений и семейного взаимодействия выглядит более дифференцированной в связи с полом родителя. Планируется уточнение полученных данных на более представительных выборках.

### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2009. — 400 с.
2. Василенко В.Е., Манукян В.Р. Возрастные кризисы жизненного цикла: Практикум. — СПб.: изд-во СПбГУ, 2011. — 96 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
4. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е., Еремичева О.О. Методологические программы и методики исследований брака и семьи. — М., 1986. — С. 18–21.
5. Головей Л.А., Савеньшева С.С., Василенко В.Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. — 2015. Т. 36, № 2. — С. 32–43.
6. Захарова Е.И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Семейная психология и семейная терапия. — № 1, 1997. — С. 67–76.
7. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. — М.: Академия, 2000. — 184 с.
8. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. — 2007. № 2. — С. 57–68.
9. Уланова Ю.Ю., Василенко В.Е. Проявления кризиса трех лет в связи с особенностями детско-родительского взаимодействия // Социальная психология и общество. — 2016. Т. 7, № 4. — С. 68–82.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

*В.И. Ветошева, К.И. Камешкорова*

### **Коррекция детских страхов с помощью приемов арт-терапии**

Изучением страха в психологической и педагогической науках занимались как зарубежные (Дж. Боулби, Дж. Рэчмен, Дж. Грэй и др.), так и отечественные ученые (А.И. Захаров, Е.Г. Макарова, А.С. Спиваковская, М.А. Панфилова, Р.В. Овчарова, Ю.Л. Неймер и др.).

В отечественной и зарубежной психологии авторы с разных точек зрения подходят к определению понятия «страх». Так, А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, М.П. Чередникова и др. рассматривают содержание страха как тесно связанное с характером межличностных знаковых социальных взаимоотношений [1]. Другие авторы (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм) определяют страх как аффект, который возникает в субъективной ситуации.

Проблема детских страхов вот уже не первое десятилетие беспокоит психологов, педагогов, родителей. Ведь страх — одна из первых, базовых эмоций, которую человек испытывает в своей жизни, играющая немаловажную роль. С одной стороны, она может уберечь детей от необдуманных и

рискованных поступков, избежать или преодолеть потенциально опасные ситуации. С другой — устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребенка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности [2].

Одним из средств, с помощью которых преодолеваются страхи, является творчество. Воздействие через искусство основано на простой закономерности: страх можно победить, работая с ним символично — нарисовав его, изобразив его с помощью действий, составив его из деталей и т. п. Здесь задействуется особенный терапевтический механизм — творческая деятельность. Искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается, поэтому арт-терапия может быть прекрасным оружием в борьбе с детскими страхами.

Актуальность исследуемой темы заключается в том, что изучение и коррекция детских страхов с детства важны как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований.

Гипотеза — применение приемов арт-терапии снижает количество страхов у детей.

Целью данной работы является сравнительный анализ количества страхов у детей дошкольного возраста до и после проведения коррекционной работы с помощью приемов арт-терапии.

Задачи:

1. Выявление детей с количеством страхов, превышающим норму.
2. Проведение коррекционной работы с помощью арт-терапевтических приемов с данными детьми.
3. Определение количества страхов у детей дошкольного возраста после коррекции.
4. Проведение сравнительного анализа количества страхов у детей дошкольного возраста до и после коррекционной работы.

Работа осуществлялась на базе МБДОУ «Детский сад № 43» г. Сыктывкара в период с 17 февраля 2016 года по 14 апреля 2017 года. В исследовании приняли участие 39 детей, из них 19 девочек и 20 мальчиков, средний возраст которых составил 6 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались методики, такие как «Страхи в домиках», авторами которой являются А.И. Захаров и М.А. Панфилова, проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи». В ходе коррекции детских страхов арт-терапией использовались такие приемы, как изотерапия, игротерапия и музыкотерапия.

Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, каким конкретно страхам они подвержены. Выяснить весь их спектр

можно специальным опросом при условии эмоционального контакта с ребенком, доверительных отношений и отсутствия конфликта. Поэтому диагностическая работа начиналась с методики «Два домика» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой, включающая в себя 28 вопросов. Она предполагает выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.).

Необходимо отметить, что по результатам диагностики у мальчиков в возрасте шести лет преобладали такие страхи, как: собственная смерть, смерть близких или друга, страх наказания, боязнь темноты и животных, неожиданных резких звуков. У девочек же преобладали страхи смерти (собственной, близких, друга), чудовищ, стихийных бедствий, огня, пожара, войны, уколов, боли.

Далее следовала проективная методика «Мои страхи» [3]. После предварительной беседы, актуализирующей воспоминания ребенка о том, что его пугает, ему предлагали лист бумаги и цветные карандаши. В процессе анализа обращалось внимание на то, что ребенок нарисовал, а также на цвета, использовавшиеся им в процессе рисования, нажим, расположение картины на листе бумаги. По окончании работы ребенка просили рассказать о том, что он изобразил, т. е. вербализовать свой страх.

В ходе проведения диагностики были получены следующие результаты: 59% детей (23 ребенка) имеют количество страхов, превышающих норму, у 41% (16 детей) он находится в пределах нормы.

После диагностической работы с дошкольниками была проведена коррекционная программа, направленная на преодоление страхов. Всего в ней участвовало 23 ребенка, из них 13 мальчиков и 10 девочек. Занятия проводились во второй половине дня, примерно с 16:00.

Каждое занятие представлялось в стандартной форме и включало в себя следующие элементы: ритуал приветствия, основное содержание и ритуал прощания. Тренинг включал в себя 5 занятий, которые проводились каждый день в течение недели для достижения максимально положительного эффекта. Каждое занятие включало в себя использование таких приемов арт-терапии, как изотерапия, игротерапия, музыкотерапия. Длительность одного занятия составляла 40–60 минут. Работа осуществлялась в группе детей, не превышающей 8 участников.

После проведения коррекционной программы вновь исследовалось количество детских страхов по методикам «Страхи в домиках» и «Мои страхи». В ходе итоговой диагностики были получены следующие результаты:

1. у 48% (11 человек) детей, включенных в коррекционную программу, количество страхов уменьшилось до уровня нормы;

2. у 43% детей (10 человек), включенных в коррекционную программу, количество страхов уменьшилось, но все равно превышает норму;
3. у 9% (2 человека) детей, включенных в коррекционную программу, количество страхов не изменилось.

Если исходить из количества детей, изначально принявших участие в исследовании (39 человек), то после осуществления коррекционной программы по результатам диагностики, у 69% (27 детей) количество страхов находится в пределах нормы, а у 31% (12 детей) количество страхов превышает норму.

Занятия в группе помогли детям почувствовать себя увереннее, раскрепоститься. Вследствие этого ребята с каждым днем все активнее участвовали в занятиях, высказывали в процессе заданий свои мнения, чувства, помогали друг другу. Музыка из любимых мультфильмов помогла дошкольникам полностью погрузиться в процесс игровой деятельности, участвовать в нем с увлечением.

Таким образом, проанализировав все полученные данные в ходе исследования, мы приходим к следующим выводам:

1. Больше чем у половины детей зафиксирован уровень страха, лежащий за пределами нормы.
2. Профилактика страхов необходима для того, чтобы помочь ребенку избавиться от внутренних переживаний, развивать уверенность в себе, способствовать налаживанию контактов с окружающими людьми; в некоторых случаях коррекция также помогает устранению излишней агрессивности детей.
3. Изотерапия, являясь одной из техник арт-терапии, дает выход чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Игротерапия и музыкальная терапия являются дополнительными приемами, способствующими достижению оптимальных результатов.

### Литература

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей (серия: «Детская психология и психотерапия»). — М.: Речь, 2006. — 320 с.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Нам не страшен серый волк... Книга для родителей, которые хотят помочь своим детям избавиться от страхов. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 202 с.
3. Кулинцова И.Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 169 с.

*А.К. Горшкова, С.С. Савеньшева*

### **Характеристики страхов у дошкольников в связи с особенностями детско-родительских отношений. Современное состояние проблемы**

Старший дошкольный возраст можно обозначить как самый насыщенный страхами период жизни ребенка. Большая часть имеющихся страхов на данном возрастном этапе имеет нормативный, временный характер, будучи обусловленной возрастными особенностями, а именно приобретенным индивидуальным опытом взаимодействия с окружающим миром, особенностями познавательного развития [2]. Однако невротические страхи, возникающие в результате длительных и острых переживаний, субъективно неразрешимых для ребенка, способствуют возникновению различных негативных эмоциональных состояний, мешают в повседневной жизни, оказывают неблагоприятное влияние на общее развитие и формирование личности ребенка [3; 8].

Одними из возможных причин усугубления переживания дошкольниками страхов в настоящее время признаются различные нарушения в сфере детско-родительских отношений [1; 10; 17]: психологическая наука накопила обширный теоретический и эмпирический материал, позволяющий говорить о влиянии внутрисемейных отношений на дальнейшее психическое развитие ребенка и его социальную адаптацию: выявлено психотравмирующее влияние нарушений в детско-родительских взаимоотношениях, семейном взаимодействии, в эмоционально-психологическом климате семьи [4; 11; 14]. Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объективной структуры: многообразием взаимоотношений, видов и форм нарушений в детско-родительских отношениях, их видоизменениями, обусловленными стремительной информатизацией общества, изменениями, происходящими в социально-культурной среде, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие [6; 16]. Таким образом, научная актуальность настоящего исследования определяется необходимостью получения современных данных о форме, содержании и проявлении, возрастной динамике детских страхов, роли детско-родительских отношений в их возникновении для оказания профилактической и своевременной коррекционной помощи дошкольникам.

На основе обобщения работ различных авторов, исследующих возможные причины возникновения страхов у дошкольников [1; 8; 10], мы выделили наиболее часто встречающиеся факторы, относящиеся к сфере детско-родительских отношений, такие как отклонения в стиле воспитания, нарушенные детско-родительские отношения (эмоциональное дистанцирование), неблагоприятные

гоприятная семейная ситуация (загруженность родителей работой, полнота состава семьи, семейная атмосфера, конфликты), а также к личностным особенностям — высокий уровень тревожности детей и родителей; и взяли их в качестве исходных для построения гипотезы исследования.

Целью исследования являлось выявление связи детско-родительских отношений и страхов детей старшего дошкольного возраста, а также изучение проявлений конкретных видов страха в зависимости от особенностей детско-родительских отношений.

Задачи исследования:

1. Изучение уровня выраженности и видов страхов у детей дошкольного возраста с учетом фактора пола.
2. Исследование уровня тревожности у дошкольников и их родителей.
3. Анализ отклонений в стилях воспитания родителей дошкольников и эмоциональной ситуации в семье.
4. Выявление взаимосвязи между особенностями семейного воспитания, эмоциональной ситуацией в семье и возникновением страхов у дошкольников.
5. Исследование взаимосвязи количества, уровня выраженности страхов и уровня тревожности дошкольников и тревожности родителей.
6. Изучение взаимосвязи выраженности страхов у дошкольников и их биографических характеристик, а также предшествующего социального опыта.

Гипотеза исследования:

Частота и выраженность страхов выше у дошкольников при наличии таких факторов, как высокий уровень собственной тревожности, тревожности матерей, а также при отклоняющихся типах воспитания и неблагоприятной эмоциональной ситуации в семье.

В исследовании приняли участие 40 детей (20 мальчиков и 20 девочек) в возрасте от 5 лет 1 мес. до 6 лет 7 мес., 40 родителей, из них 36 матерей и 4 отца, а также 12 воспитателей из старших групп 12 ГДОУ Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

В исследовании использовался следующий комплекс методов: тестирование, анкетирование, проективные методы, методы математико-статистической обработки данных.

Для изучения проявления страхов у дошкольников использовались:

- биографическая анкета для родителей;
- авторская анкета для изучения выраженности детских страхов, предназначенная для родителей и воспитателей групп детского сада (диагностика интенсивности переживания ребенком различных страхов);

- методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой (диагностика типов и выраженности страхов детей) [13].

Для изучения личностных особенностей детей и родителей применялись:

- анкета для родителей (оценка личностных особенностей ребенка родителем);
- шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (изучение уровня тревожности родителей) [9].

Для исследования отношений в семье и стилей воспитания использовались:

- методика «Рисунок семьи» (для ребенка: диагностика эмоционального отношения к родителям, тревожность и конфликтность по отношению к семье) [5];
- методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (диагностика отклонений в стиле воспитания) [14].

Деление страхов на группы с целью сопоставления каждой с особенностями детско-родительских отношений было произведено в соответствии с представлениями М.А. Панфиловой о группах страхов, описанными в методике «Страхи в домиках». Таким образом получились следующие группы: страхи животных, сказочных персонажей, темноты и страшных снов, физического ущерба, смерти, медицинские, социальные и пространственные страхи.

Данные были обработаны с помощью программы SPSS с использованием анализа первичных описательных статистик, сравнительного анализа с применением t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна — Уитни, корреляционного анализа Спирмена, дисперсионного анализа, регрессионного анализа.

Исследование выраженности детских страхов, описания которых были получены с помощью биографической анкеты для родителей, показало, что в среднем мальчики имеют два устойчивых страха ( $M = 2,05$ ), а девочки — два-три страха ( $M = 2,4$ ). Интенсивность переживания страхов детьми в группе умеренная: средний балл по страхам у дошкольников достигает значения в 4 балла из максимально возможных 7 баллов.

Как показала методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой, наиболее выраженными страхами у дошкольников являются страхи темноты и страшных снов, медицинские страхи, социальные страхи, а также страхи сказочных персонажей. Гораздо реже наблюдаются страхи физического ущерба, животных, пространственные страхи и страхи смерти.

В зависимости от предшествующего социального опыта дошкольников были обнаружены следующие различия: у детей, чьи родители загружены работой, и у детей из неполных семей значительно выше количество страхов

и их интенсивность ( $p < 0,01$ ), также у таких детей наблюдается предрасположенность к социальным и пространственным страхам ( $p < 0,01$ ).

Что касается уровня тревожности матерей, было установлено, что 27% опрошенных матерей демонстрируют умеренный уровень ситуативной тревожности, 45% матерей — умеренный уровень личностной тревожности и 32% матерей — высокий уровень личностной тревожности. Чрезмерная личностная и ситуативная тревожность матерей связана с усилением у детей социальных, медицинских страхов и страхов темноты ( $p < 0,01$ ). Тревожность самого ребенка также коррелирует с переживанием страха: тревожные дети имеют большее количество страхов и сильнее их переживают, им чаще снятся страшные сны и они более подвержены медицинским страхам и страхам темноты ( $p < 0,01$ ).

Результаты исследования подтвердили связь переживания детьми страхов и особенностей эмоциональной атмосферы в семье ( $p < 0,01$ ). В конфликтных семьях дошкольники более подвержены страхам физического ущерба ( $p < 0,05$ ), темноты и страшных снов ( $p < 0,05$ ) и социальным страхам ( $p < 0,01$ ). При этом выявлено, что наличие положительного эмоционального контакта с отцом отрицательно коррелирует с количеством и интенсивностью переживания страхов, в частности страхов смерти и социальных страхов ( $p < 0,01$ ), а эмоционального контакта с матерью — со страхами физического ущерба ( $p < 0,01$ ).

Отклонения в стиле родительского воспитания также связаны с проявлением страхов у детей: регрессионный анализ показал, что предикторами страхов у детей являются неустойчивость стиля воспитания ( $p < 0,01$ ), гиперпротекция ( $p < 0,01$ ), чрезмерность санкций ( $p < 0,01$ ), фобия утраты ( $p < 0,01$ ), а также частые конфликты в семье ( $p < 0,05$ ). Гиперпротекция связана с усилением у детей пространственных страхов ( $p < 0,01$ ), чрезмерность санкций — страхов физического ущерба ( $p < 0,01$ ). Неустойчивость стиля воспитания повышает интенсивность переживания социальных страхов, а фобия утраты — пространственных страхов и страхов физического ущерба ( $p < 0,01$ ).

Следует отметить, проведенное исследование продемонстрировало наличие изменений в возрастной динамике детских страхов: для современных дошкольников социальные страхи так же актуальны, как и для младших школьников. Регрессионный анализ выявил, что предикторами социальных страхов у детей являются отклонения в стиле воспитания: неустойчивость стиля воспитания ( $p < 0,01$ ), неразвитость родительских чувств ( $p < 0,01$ ), а также неблагоприятная, конфликтная семейная атмосфера ( $p < 0,01$ ).

Опираясь на результаты исследования, выявившие в группе детей умеренную интенсивность переживания страхов (4 балла из 7, среднее количе-

ство страхов у каждого ребенка — 2–3), можно сказать, что для современных дошкольников проблема страхов по-прежнему является актуальной и значимой.

Наиболее часто отмечаемые детские страхи — это страхи темноты и страшных снов, сказочных персонажей, медицинские, что согласуется с существующими представлениями о возрастной динамике детских страхов [8; 13]. Однако выявленная тенденция усиления переживания у дошкольников социальных страхов указывает на происходящие изменения в социальной ситуации развития дошкольника. На усиление таких страхов может воздействовать чрезмерная нагрузка ребенка, не учитывающая возрастные особенности, завышенные требования-ожидания со стороны родителей, негативно окрашенная информация относительно того или иного события, полученная детьми из рассказов взрослых, из личного опыта или увиденная по телевизору [7].

Высокий уровень тревожности, выявленный у опрошенных матерей, связан с усилением переживания страха детьми, особенно — страхов темноты, медицинских и социальных страхов. Мы предположили, что одной из возможных причин такой связи может служить механизм заражения страхами: родитель невольно заражает ребенка своей тревожностью, которая может проецироваться на любые объекты — реально существующие или нет, что соответствует результатам более ранних исследований [8; 12].

Связь качества эмоциональной атмосферы в семье и наличия у ребенка социальных страхов, страхов физического ущерба можно объяснить тем, что такие страхи связаны с наказаниями, применением физического, эмоционального давления: как известно, в конфликтных семьях родители склонны срывать недовольство на ребенка, втягивать его в конфликт или манипулировать им в своих целях [15]. Доверительные, теплые взаимоотношения с родителями позволяют ребенку ощущать себя в безопасности, создают опору — возможно, поэтому у него реже встречаются страхи.

Помимо тревожности, у опрошенных матерей выявлена склонность к использованию отклоняющихся стилей воспитания, которые показали наличие связи с переживанием страхов у дошкольников. Мы предположили, что совокупность тревожности и отклоняющегося стиля может выражаться в гиперпротекции, усиливающей пространственные страхи детей, ведь, как известно, высокий уровень тревожности родителей может сказываться на стиле воспитания, вызывая страх потери ребенка, потребности постоянно находиться рядом с ним и опекать [10]. Ребенок боится высоты, глубины и т. п., так как взрослый транслирует, что это очень страшно. То же самое относится и к страхам физического ущерба, пространственным страхам, следующим за наличием у взрослого фобии утраты. Неустойчивость стиля воспитания порождает постоянную смену тактик, непоследовательность решений и вызы-

вает страхи наказаний, отвержения взрослым: ребенок не понимает, почему его сегодня за это наказали, а вчера похвалили, не знает, как себя вести [1].

Характерная для современного общества необходимость раннего выхода матери на работу, отсутствие в семье одного из родителей также способствует усилению переживаний страхов дошкольниками. Мы предположили, что родители могут сильно тревожиться, а также пытаться компенсировать недостаток внимания в связи с необходимостью работать, чувствуя вину за невозможность обеспечить ребенку развитие в полной семье, что выражается в повышенной опеке, стремлении оградить от трудностей, ошибок, окружающего мира. Постоянная повышенная психологическая, физическая загруженность вызывает напряжение, усталость, раздражение, что сказывается на взаимоотношениях с ребенком, вызывая конфликты, применение наказаний, непоследовательность в стиле воспитания.

### Литература

1. *Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А.* Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. — 2008. № 4. — С. 35–47.
2. *Акопян Л.С.* Демографическая специфика детских страхов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. — 2010. № 1. — С. 50–55.
3. *Алексеева Е.Е.* Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. 2-е изд. — СПб.: Речь, 2008.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008.
5. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
6. *Гарибашвили Т.И.* Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2006. № 13. — С. 119–120.
7. *Зайцева О.Ю.* Социальные страхи детей как предмет психологического исследования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. № 3. — С. 258–261.
8. *Захаров А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. — СПб.: Речь, 2007.
9. *Карелин А.А.* Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007.
10. *Кулганов В.А.* Ошибки воспитания и невротизация детей // Дошкольная педагогика. — 2015. № 2. — С. 54–57.
11. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009.
12. *Орлов А.Б., Орлова Л.В., Орлова Н.А.* Психологические механизмы возникновения и коррекции внешних детских страхов // Вопросы психологии. — 2011. № 3. — С. 17–32.
13. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. — М.: ГНОМ и Д, 2000.

14. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. 2-е изд. — СПб.: Речь, 2006.
15. Howell K.H. Resilience and psychopathology in children exposed to family violence // *Aggression and Violent Behavior*, 2011, Vol. 16, Issue 6, November-December, 562–569.
16. Pearce L.J., Field A.P. The Impact of “Scary” TV and Film on Children’s Internalizing Emotions: A Meta-Analysis // *Human Communication Research*, 2016, Vol. 42, Issue 1, 98–121.
17. Peleg-Popko O., Dar R. Marital quality, family patterns, and children’s fears and social anxiety // *Contemporary Family Therapy*, 2001, Vol. 23, Issue 4, 465–487.

*О.В. Заширинская, В.С. Зуева, И.Т. Морарь, Е.И. Николаева*

### **Восприятие дошкольниками рекламных образов сказочных персонажей**

Процессы глобализации сказываются на всех отраслях жизни человека. Увеличение темпа жизни, постоянно возрастающий рынок заставляет специалистов по рекламе прибегать ко всевозможным способам манипуляции сознанием человека, чтобы завладеть его вниманием и спровоцировать попутку приобрести зачастую ненужный продукт. Особенно остро проблема манипуляторного воздействия рекламы сказывается на детской аудитории. Уже с малых лет дети активно влияют на потребительскую корзину семьи, особенно в отношении продуктов питания и косметических средств [3]. Именно в детском возрасте закладывается культура потребления, которая будет сопровождать ребенка на протяжении всей жизни. К сожалению, в нашей стране практически не существует законов, которые бы защищали детей от воздействия рекламы. Данный факт связан с недостаточной изученностью условий, которые оказывают наиболее сильное воздействие на выбор ребенка. Основные исследования и законопроекты на тему рекламного воздействия связаны с телевизионной рекламой, но, к сожалению, не только она может оказывать воздействие на наш выбор. Известно, что 73 процента решений о покупке сделаны в момент нахождения перед товаром, причем ключевым индикатором выбора являлась упаковка [4]. В этом случае оригинальную упаковку товара или его изображение на рекламном щите следует рассматривать не как обособленный, оторванный от рекламируемого объекта образ, но и как непосредственную характеристику самого товара, которая своей узнаваемостью или, напротив, новизной и необычностью привлекает внимание [1]. В возрасте 5–6 лет ребенок начинает понимать цели рекламы, что связано со сформированностью модели психического [2]. Особенности развития ребенка в этом возрасте позволяют предположить, что выбор продукта осуществляется не совсем при преимущественной реализации эмоционального компонента. Таким образом, была поставлена задача

проанализировать восприятие рекламного образа сказочного персонажа на упаковках молочной продукции детьми старшего дошкольного возраста и соотнести глазодвигательные реакции при зрительном восприятии упаковок в зависимости от сформированности модели психического.

Целью нашего исследования было выявить особенности восприятия рекламных образов сказочных персонажей на упаковках молочной продукции детьми старшего дошкольного возраста.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что ведущими эмоциональными аттракторами в дизайне упаковки продуктов питания являются рекламные образы сказочных персонажей, которые будут оказывать наиболее существенное воздействие на выбор ребенком молочных продуктов.

Объектом исследования стал процесс восприятия рекламных характеристик продуктов питания детьми старшего дошкольного возраста. Предмет исследования — восприятие рекламных образов сказочных персонажей, оказывающих аттрактивное влияние на дошкольников.

Для проведения исследования специально подбирался и разрабатывался стимульный материал для дальнейшего предъявления через программу Ogama. Согласно нашим целям и задачам исследования стимульным материалом являлись фотографии молочных продуктов питания, на упаковке которых присутствует рекламный образ сказочного персонажа. Всего для предъявления было выбрано 8 изображений молочных продуктов питания из двух категорий — молочный коктейль брендов «Несквик», «Растишка», «Смешарики», «Лента» и творожки брендов «Растишка», «Агуша», «Чудо-Детки», «Демик». Каждая категория была максимально однородна по вкусу. Молочный коктейль содержал три продукта со вкусом шоколада и лишь один с клубникой. Творожок содержал три продукта с клубничным вкусом и один с нейтральным. В каждой группе были как популярные бренды, так и мало известные. Все изображения были сделаны на фотокамеру Nikon D3100 с расстояния 20 см для получения одинаковой цветопередачи и площади продукта на мониторе. На каждом продукте были выделены персонажи, которые обладают аттрактивным воздействием на ребенка.

Для достижения поставленных задач был использован психодиагностический метод исследования, который включал 1) игровой метод — «Салли — Энн тест»; 2) метод опроса — структурированное интервью детей; 3) метод экспертных оценок — авторская анкета для родителей.

Аппаратный метод регистрации движений глаз (айтрекинг) применялся с использованием трекера Eye-Tracker Tribler и программного обеспечения Ogama.

«Салли — Энн тест». Данный тест широко применяется в исследованиях модели психического и обладает высокой валидностью. Именно задача на

неверное мнение признается многими авторами ключевой для модели психического и используется как стандартизированный тест на наличие модели психического. Тест включает разыгрывание истории с помощью кукол. Вначале показывались две куклы: одну зовут Салли, а другую Энн. Ребенку говорили, что у Салли есть корзинка, а у Энн — коробка. Затем показывали и проговаривали, что Салли кладет шарик в свою корзинку, затем уходит погулять на улицу и больше не видит свою корзинку. Пока Салли не было, Энн взяла шарик и положила в свою коробку. После этого Салли вернулась домой. Ребенку задается вопрос: «Где Салли будет искать свой шарик?»

Для решения данной задачи ребенок должен сопоставить свои знания с мнением Салли, т. е. ребенок должен быть способен сопоставлять свое представление о психическом (мнение) с психическим Другого (в данном случае мнением Салли). Если ребенок понимает, что Салли будет искать шарик в своей корзине, значит, он может посмотреть на ситуацию с точки зрения Салли и у него сформирована модель психического.

Выборка составила 30 детей в возрасте 5–6 лет ( $M = 5,8$   $SD = 0,407$ ). Распределение по полу обследованных являлось достаточно равномерным — 43% мальчиков и 57% девочек. Модель психического оказалась «не сформирована» у 50% детей, среди которых было 53% мальчиков.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. На мониторе компьютера предъявлялся стимульный материал и задавались вопросы на выявление знания о продукте, желание его приобрести и т. д. После этого следовала диагностическая методика «Салли — Энн тест» на определение сформированности модели психического.

В ходе исследования на упаковках питания был выделены зоны, являющиеся наиболее привлекательными для детей, на основе экспертных оценок родителей. Наибольшее число родителей, 32% признают влияние сказочного персонажа на упаковке молочных продуктов на предпочтения и выбор ребенка. Кроме этого, 29% родителей считают, что яркая упаковка (без учета сказочного персонажа) сама по себе привлекает внимание дошкольника. Таким образом, основной интерес для исследования упаковки с использованием айтрекера представили такие зоны интереса ребенка на упаковке, как:

- «бренд» — надпись на упаковке названия продукта в типичных рекламных цветах.
- «вкус» — визуальная репрезентация вкусовой добавки.
- «персонаж» — изображение рекламного героя.

Выделение на упаковках молочной продукции зон интереса ребенка (в дальнейшем АОИ — Area of Interest) — «персонаж», «вкус», «бренд» — позволило нам вычислить длительность просмотра определенной зоны, ее процентное отношение к длительности просмотра всего стимула, определить

число фиксаций и, как следствие, доказать неравномерность распределения внимания ребенка в ситуации рассмотрения упаковки молочной продукции и в ситуации выбора дошкольником одного товара из четырех предложенных.

С применением t-Стьюдента для зависимых выборок были получены статистически значимые различия в длительности просмотра персонажа и зон вкуса и бренда (табл. 1). При визуальном восприятии упаковки большая часть внимания ребенка направлена на рекламный образ сказочного персонажа, это можно объяснить психологическими особенностями данного возраста: доминированием непроизвольного внимания, ведущей игровой деятельностью, которая позволяет мультипликационным и сказочным персонажам обладать особым аттрактивным свойством.

**Таблица 1. Сравнение длительности просмотра зон интереса «персонаж», «вкус», «бренд» при восприятии упаковки молочной продукции по критерию t-Стьюдента**

Сравнение длительности просмотра зон интереса ребенка	t- критерий Стьюдента	Число степеней свободы	p-уровень значимости (2-х сторонняя)
«персонаж» — «бренд»	5,812	29	0,000
«персонаж» — «вкус»	2,986	29	0,006
«бренд» — «вкус»	-6,673	29	0,000

Получено, что со статистически достоверной разницей дети в возрасте 5–6 лет смотрят на сказочный персонаж дольше, чем на вкус ( $t = 2,986$ ;  $p = 0,006$ ) и бренд ( $t = 5,812$ ;  $p < 0,001$ ).

В момент выбора продукта внимание ребенка также распространяется неравномерно по зонам «Вкус» и «Персонаж» с большим перевесом в зону рекламного образа сказочного персонажа (выбор 1:  $\chi^2_{Эмп} = 135,957$   $p < 0,001$ ; выбор 2:  $\chi^2_{Эмп} = 95,234$   $p < 0,001$ ).

Поведение ребенка в ситуации выбора значительно отличается от рассматривания одной упаковки молочной продукции. В момент выбора у ребенка запускаются процессы сопоставления вариантов и наиболее четко выделяются критерии, обуславливающие его предпочтения как в выборе продукта, так и в визуальной составляющей упаковки, что отражается в таком показателе глазодвигательных реакций, как длина саккады.

Нам удалось выявить значимое различие в способе восприятия продуктов в ситуации выбора детьми со сформированной и несформированной моделью психического. У детей со сформированной моделью психического средняя длина саккады в ситуации выбора длиннее, чем у детей с несформированной моделью психического (табл. 2).

**Таблица 2. Средняя длина саккады в ситуации выбора у детей со сформированной и несформированной моделью психического**

Модель психического Выбор	сформирована		не сформирована	
	М	среднеквадратичн. откл.	М	среднеквадратичн. откл.
Выбор № 1*	345	85	282	84
Выбор № 2**	334	129	195	96

\* Выбор № 1. Предъявление упаковок четырех коктейлей различных брендов одновременно для предоставления выбора ребенку.

\*\* Выбор № 2. Предъявление упаковок четырех творожков различных брендов одновременно для предоставления выбора ребенку.

Выявлена статистически достоверная положительная связь по результатам ANOVA ( $p < 0,001$ ) между переменными «модель психического» и «средняя длина саккады» в ситуации выбора одного продукта из четырех предложенных. У детей со сформированной моделью психического длина саккады больше, они стараются оценить все варианты одновременно и переходят от варианта к варианту активнее, стараясь сопоставить не только собственный взгляд на продукт, но и мнение других. У детей с несформированной моделью психического происходит застревание на персонаже, который изначально оказал сильное эмоциональное влияние.

### **Выводы:**

- По результатам исследования выделены элементы упаковки, наиболее часто привлекающие внимание дошкольников, — зоны интереса «персонаж», «вкус», «бренд». Доказана статистически значимая разность в длительности просмотра области сказочного персонажа и вкуса/бренда как при простом рассмотрении одной упаковки, так и при предъявлении четырех упаковок одновременно, с целью выявить предпочтения ребенка. Длительность просмотра зоны рекламного образа сказочного персонажа на упаковке значительно дольше, чем длительность фиксации на зонах вкуса и бренда.
- Выбор продуктов питания у детей дошкольного возраста строится преимущественно на эмоциональном компоненте, выраженном в симпатии к герою, изображенному на упаковке.
- Понимание целей рекламы не оказывает влияния на уменьшение аттрактивности сказочного персонажа на упаковке. Дети вне зависимости от сформированности модели психического смотрят на сказочного персонажа дольше, чем на изображение вкуса и название бренда.

- Выявлены особенности глазодвигательных реакций у детей при выборе продуктов питания, в зависимости от сформированности модели психического. При сформированной модели психического ребенок одновременно пытается охватить взглядом и сопоставить все варианты молочной продукции, предоставленные для выбора, что отражается в увеличении длины саккады. Восприятие ребенка с несформированной моделью более фрагментарно, так как он почти сразу выбирает продукт и обращает внимание только на упаковки рядом с выбранным товаром.

### Литература

1. *Лебедев-Любимов А.Н.* Психология рекламы. — СПб.: Питер, 2002.
  2. *Сергиенко Е.А., Таланова Н.Н., Лебедева Е.И.* Телевизионная реклама и дети. — М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 184 с.
  3. *Elizabeth S. Moore and Richard J. Lutz.* Children, Advertising, and Product Experiences: A Multimethod Inquiry // *Journal of Consumer Research.* — 2000. Vol. 27, No 1. — P. 31–48.
  4. *Ogba I., Johnson R.* How packaging affects the product preferences of children and the buyer behaviour of their parents in the food industry // *Young Consumers.* — 2010. Vol. 11 Iss: 1, pp. 77–89.
- \* *Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов», проект Российского научного фонда № 14-18-02135.*

А.А. Макарова

### Исследование представлений родителей о состоянии тревожности детей

В дошкольном возрасте ребенок активно развивается, познает окружающий мир. Восприятие и познание происходит через эмоциональную сферу дошкольника, вследствие чего психика ребенка очень гибкая и незначительное негативное воздействие на нее может привести к возникновению тревожности. Так как высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается на становлении личности ребенка, взрослым, в первую очередь родителям, необходимо вовремя выявить данное состояние и помочь ребенку справиться с ним. Однако не все родители могут вовремя заметить состояние тревожности у своего ребенка и адекватно его оценить, это обуславливает актуальность настоящей работы.

В соответствии с актуальностью была поставлена цель данной работы: исследование представлений родителей о состоянии тревожности собствен-

ных детей и актуального состояния тревожности детей дошкольного возраста. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) исследование представлений родителей о состоянии тревожности детей;
- 2) диагностика уровня тревожности детей дошкольного возраста;
- 3) проведение корреляционного анализа представлений родителей о состоянии тревожности детей с актуальным уровнем тревожности дошкольников.

Объектом исследования работы являются родители и их дети старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования — представления родителей о тревожности детей старшего дошкольного возраста, тревожность детей старшего дошкольного возраста.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто следующее предположение: представления родителей о тревожности их детей старшего дошкольного возраста расходятся с актуальным уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте для ребенка особенно важны теплые взаимоотношения с родителями. Семья выступает основным институтом социализации, ребенок перенимает поведение родителей, старается оправдать их надежды. По мнению А.М. Прихожан, тревожность детей напрямую зависит от состояния родителей, более вероятно, что при эмоциональном благополучии хотя бы одного из взрослых ребенок будет испытывать тревожность [5]. О нарушении детско-родительских отношений как основной причине повышения уровня тревожности ребенка говорила К. Хорни [6]. Особое влияние имеют отношения матери и ребенка, так как нарушение именно этих отношений вызывает разрушение ощущения безопасности. Родитель, обеспечивая полный необходимый уход за ребенком, создает благоприятные для него условия развития. Повышение уровня тревожности ярко отражается в поведении ребенка, проявляется не только в его психическом, но и в физическом состоянии [4]. Если анализ психической стороны может осуществить только специалист, то признаки повышения тревожности в физическом состоянии могут наблюдать сами родители.

Исследование проводилось на базе детского сада № 43 г. Сыктывкара, выборку составили 70 человек (35 родителей детей дошкольного возраста и 35 детей старшего дошкольного возраста). В ходе исследования родителям дошкольников было предложено заполнить тест А.И. Захарова, направленный на оценку уровня тревожности ребенка. Он включает 15 утверждений о поведении детей и предназначен для родителей детей от 4 до 10 лет [3]. Для диагностики уровня тревожности детей дошкольного возраста использовались: «Тест тревожности» Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена и методика «Паровозик». Обе методики предполагают индивидуальную работу с дошкольниками

от 2,5 до 7 лет. Тест тревожности позволяет исследовать тревожность ребенка в естественных для него жизненных ситуациях [2]. Методика «Паровозик» на основе настроения, состояния тревоги и страха выявляет особенности психоэмоционального состояния ребенка [1]. Результаты исследования статистически обработаны с использованием корреляционного анализа Спирмена.

Анализ полученных данных показал, что представления родителей о состоянии тревожности детей расходятся с актуальным уровнем тревожности дошкольников как по «Тесту тревожности» ( $r = -0,14$ ;  $p = 0,001$ ), так и по методике «Паровозик» ( $r = 0,21$ ;  $p = 0,001$ ). Следует отметить, что 31,5% родителей оценили состояние детей как положительное, т. е. отсутствие повышенного уровня тревожности, однако у данных детей при исследовании актуального уровня тревожности по обеим методикам наблюдается высокий или близкий к высокому уровень тревожности. У остальных 48,5% родителей представления о тревожности также расходятся с актуальным уровнем тревожности детей, но данное несоответствие выражено не в такой высокой степени. Из общей выборки лишь у 20% родителей представления об уровне тревожности не расходятся или расходятся незначительно с актуальным уровнем. Следовательно, можно предположить, что родители не осуществляют должного полноценного ухода за ребенком. Тем самым родители не создают весь спектр благополучных условий, необходимых для полноценного и гармоничного развития ребенка, вследствие чего может нарушиться межличностное общение между ребенком и родителем, затормозиться общее психическое развитие ребенка. Возможными причинами несоответствия представлений родителей о состоянии тревожности детей с актуальным уровнем тревожности старших дошкольников могут выступать: нарушение детского-родительских отношений, в особенности нарушение отношений между матерью и ребенком, недостаточные знания родителей о тревожности, малое время личного проведения с ребенком, низкая сензитивность родителей по отношению к своим детям, авторитарный или попустительский стили воспитания.

Исходя из полученных результатов, представляется необходимой разработкой коррекционно-развивающей программы для родителей и детей старшего дошкольного возраста. В данную программу видится необходимым включение занятий как отдельно родителей и детей, так и совместные занятия ребенка с родителем.

Подводя итог вышеизложенного материала, можно заключить, что представления родителей о состоянии тревожности их детей расходятся с актуальным уровнем тревожности детей, следовательно, поставленная рабочая гипотеза подтвердилась. Данное несоответствие негативно сказывается на психической и физической сфере ребенка и неблагоприятно влияет на ход общего развития дошкольников.

### Литература

1. *Велиева С.В.* Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. — СПб.: Речь, 2012. — 240 с.
2. *Головей Л.Ф., Рыбалко Е.Ф.* Практикум по возрастной психологии. — СПб.: Речь, 2010. — 704 с.
3. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / сост. Н.Д. Денисова. — Волгоград: Учитель, 2015. 200 с.
4. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. — М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2009. — 206 с.
5. *Прихожан А.М.* Явления, причины, диагностика // Школьный психолог. — 2004. № 8 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psy.1september.ru>.
6. *Сидоров К.Р.* Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского ун-та. Философия. Социология. Психология. Педагогика. — 2013. № 2. — С. 42–52.

*М.В. Матвеева, Н.С. Явленская*

### **Эмоциональные проблемы детей с дисгармоничным стилем воспитания и возможности их коррекции**

У современных школьников отмечается увеличение проблем в эмоционально-личностной сфере. Среди факторов дезадаптирующего характера выделяют интенсификацию учебного процесса, недостаточный учет в школьном обучении индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка и т. д. Но чаще всего причинами эмоционально-личностных проблем, детерминирующих школьные трудности, выступает неблагоприятная семейная ситуация. Целый ряд отечественных и зарубежных авторов, таких как Е.С. Бабунова, А.И. Захаров, О.В. Карабанова, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.А. Осипова, Н.Н. Стрельникова, Э.Г. Эйдемиллер, Р. Бернс, К. Хорни, Э. Эриксон и многие другие исследователи, изучающие модели воспитания и взаимодействия в различных семьях, приходят к выводу, что формирование тех или иных психологических качеств и эмоциональных проблем детей напрямую зависит от типов взаимоотношений в семье между родителями и ребенком.

Между тем сегодняшняя семья изобилует неблагоприятными тенденциями, среди которых большое количество разводов, рост брачно-семейных деструкций, нарушений детско-родительских отношений, что усугубляет проблему гармоничного развития ребенка, особенно в кризисные возрастные периоды. Младший школьный возраст в этом плане особенно уязвим из-за большого объема задач и трудностей, возникающих в их быстро меняющейся жизни. Однако, несмотря на изученность этой темы, остается недостаточно освещенной проблема личностного и эмоционального развития современных младших школьников из семей с дисгармоничными стилями

воспитания, а также эффективной коррекции их эмоциональных проблем и негативных личностных особенностей.

В связи с этим целью эмпирического исследования, проведенного в 2016–2017 году, выступило изучение особенностей личностного развития и эмоциональных проблем младших школьников в связи со стилем семейного воспитания. В исследовании, проведенном в 2016 году, приняло участие 80 человек: 40 детей, обучающихся в четвертом классе МАОУ «Гимназия № 2» г. Великого Новгорода, и 40 матерей. Для выявления стиля семейного воспитания использовалась методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; в целях диагностики выраженности состояний агрессии был использован опросник Басса — Дарки; для выявления уровня самооценки и уровня притязаний младших школьников была использована методика Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан; для определения уровня общей тревожности применялась методика Филлипса.

В результате эмпирической работы выяснилось, что 25% исследуемых родителей обладают дисгармоничными стилями семейного воспитания, остальные 75% родителей придерживаются гармоничных стилей воспитания. Были выявлены следующие стили дисгармоничного воспитания: потворствующая гиперпротекция (40%); доминирующая гиперпротекция (30%); повышенная моральная ответственность (20%); эмоциональное отвержение (10%).

Далее нами была проведена статистическая обработка данных с целью выявления достоверности полученных различий между детьми младшего школьного возраста из семей с разными стилями воспитания. Для сравнения средних значений двух выборок и определения статистической значимости их различий был применен вариант t-критерия Стьюдента. Полученные данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты исследования эмоционально-личностной сферы детей из семей с разными стилями воспитания**

Показатель	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p — уровень значимости различий
	Гармоничный стиль воспитания	Дисгармоничный стиль воспитания		
Агрессивность (max. = 34)	14,9	20,2	-4,148	0,001
Тревожность (max. = 22)	10,3	15	-3,145	0,004
Самооценка (max. = 100)	72,9	44,1	4,867	0,001

Как следует из таблицы 1, в результате сравнения показателей агрессивности у детей, воспитывающихся разными стилями, было выявлено, что агрессивность у детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания значимо выше, чем у детей из семей с гармоничным стилем воспитания. Анализ конкретных результатов свидетельствует о том, что подавляющее большинство детей (70%) из семей с гармоничным стилем воспитания имеют низкий уровень агрессивности, а уровень «выше нормы» не показал ни один ребенок. Как показали результаты диагностики детей из семей с дисгармоничным стилем воспитания, 20% детей обладают повышенной агрессивностью, причем интересен тот факт, что эти дети воспитываются в таком дисгармоничном стиле, как «доминирующая гиперпротекция». У детей с данным стилем воспитания высокие баллы по таким конкретным шкалам методики, определяющей агрессивность, как «раздражение» и «физическая агрессия». Такой результат может быть обусловлен тем, что ребенок проявляет негативные переживания по поводу чрезмерного контроля и подавления независимого поведения на сверстниках и посторонних взрослых. Такой результат зафиксирован и в других исследованиях и интерпретируется тем, что, поскольку эмоциональные отношения в таких семьях обычно сдержанные и по отношению к родителям в основном переживаются чувства уважения и страха, эмоции этих детей находят свое отражение в социальном взаимодействии [2].

Также предсказуемым и закономерным результатом выступил тот факт, что дети из семей с такими дисгармоничными стилями воспитания, как повышенная моральная ответственность и эмоциональное отвержение, показали высокие баллы по шкалам данной методики «чувство вины», в то время как показатели по этой шкале у младших школьников, воспитывающихся в семьях с гармоничным стилем воспитания или с потворствующей гиперпротекцией, находятся в норме. Эти данные подтверждают распространенное в научной литературе мнение о том, что дети, имеющие в семьях чрезмерный уровень требования и санкций, испытывают вину перед родителями за неоправданные ожидания [1].

Результаты исследования самооценки у младших школьников из семей с дисгармоничными стилями обнаруживают критическую ситуацию: среднее значение показателя «самооценка» у детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания существенно ниже, чем у детей из семей с гармоничным стилем семейного воспитания (табл. 1). При этом существенны следующие конкретные показатели: 70% младших школьников имеют заниженную самооценку и только 20% детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания имеют нормальный уровень самооценки. В то же время у детей из семей с гармоничным стилем воспитания нормальный уровень самооценки в 2 раза выше (43%), а низкую самооценку показывают

только 27% этой категории детей. Интересно то, что самые низкие показатели уровня самооценки характерны для детей из семей с такими стилями воспитания, как эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность и доминирующая гиперпротекция.

В отношении конкретных дисгармоничных стилей существенно, что именно в случае воспитания по типу «эмоциональное отвержение» у детей наблюдается низкое оценивание себя по всем шкалам. Дети характеризуют себя как неуверенных, неспособных, не имеющих авторитета. Эта тенденция отражает данные других исследователей и отражает закономерность выводов авторов о том, что дети оценивают себя негативно по причине таких позиций родителей, как глобальное недовольство ребенком, постоянное ощущение родителей, что он не «тот», не «такой», стремлением родителя избежать тесных контактов [3].

Дети из семей с повышенной моральной ответственностью и доминирующей гиперпротекцией оценивают себя как глупых и неспособных. Общим для этих стилей воспитания является то, что родители, во-первых, предъявляют большое количество требований, иногда не соответствующих возрасту и реальным возможностям ребенка, а во-вторых, окружают ребенка мелочным контролем. Именно это может провоцировать сложившееся у детей негативное мнение о себе, неуверенность в своих силах и умениях [1].

Интересны и результаты оценки тревожности у детей с разным стилем воспитания. Как следует из таблицы 1, анализ результатов с использованием методов математической статистики показал, что среднее значение показателя «тревожность» у детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания существенно выше, чем у детей из семей с гармоничным стилем воспитания. В отношении распределения по уровням самооценки следует отметить, что только 10% детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания имеют нормальный уровень тревожности, в то время как процент детей из семей с гармоничным воспитанием с нормальным уровнем в 5 раз выше (50%). Также у детей из семей с дисгармоничным стилем воспитания значительно чаще встречается повышенный и высокий уровни тревожности. Процентный показатель детей из семей с дисгармоничным стилем воспитания, имеющих повышенный уровень тревожности, в 1,6 раза превышает такой же показатель у детей с гармоничным стилем семейного воспитания; а имеющих высокий уровень тревожности — выше в 2,3 раза.

Причем для каждого из обнаруженных отклонений в дисгармоничном стиле семейного воспитания характерно наличие у младших школьников тех или иных тревожных синдромов. Например, дети из семей с доминирующей гиперпротекцией обнаруживают «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «страх самовыражения», что может являться последствием

подавления родителями инициативы детей, которое сформировало неуверенность в собственных силах и нежелание раскрываться перед другими. Дети со стилем воспитания «потворствующая гиперпротекция» отличаются низкой физиологической сопротивляемостью стрессу, по-видимому из-за того, что родители в рамках данного стиля воспитания ограждают ребенка от проблем и возможных переживаний, тем самым лишая его развития способности справляться с трудностями и препятствиями. Дети, воспитывающиеся с помощью стиля «повышенная моральная ответственность», показывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих, что подтверждает выводы Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса о стимуляции развития черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации характера с помощью этого стиля воспитания [3].

Также выступает существенным, что младшие школьники из семей с эмоциональным отвержением имеют высокие показатели тревожности по нескольким факторам, но наиболее часто по факторам «переживание социального стресса» и «фрустрация потребности в достижении успеха». Такой результат подтверждает утвердившееся в психологии мнение о негативном влиянии эмоциональной депривации на психическое и эмоциональное состояние ребенка.

Далее необходимо проанализировать взаимосвязи между шкалами родительского отношения и эмоционально-личностными особенностями детей, полученные при корреляционном анализе с использованием рангового коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона. Так, наибольшее число статистически достоверных связей с негативными эмоционально-личностными чертами младших школьников имеют такие показатели родительского отношения, как чрезмерность требований, чрезмерность запретов и санкций, игнорирование потребностей ребенка.

В частности, показатель чрезмерности требований имеет прямую связь с показателями враждебности и тревожности, а также обратную взаимосвязь с показателем самооценки. Это означает, что чем больше требований предъявляет родитель к младшему школьнику, тем выше уровень тревожности и враждебности ребенка и ниже самооценка.

Существенная прямая взаимосвязь обнаружена у показателей чрезмерности запретов и чрезмерности санкций с показателями враждебности и обратная взаимосвязь с показателем самооценки, из чего следует, что дети из семей с повышенным уровнем ограничений и наказаний имеют преимущественно низкую самооценку и повышенный уровень выраженности негативных черт.

Также существенно, что показатель игнорирования потребностей ребенка имеет обратную связь с показателями самооценки и уровня притязаний. По всей вероятности, дети, потребности которых в полной мере не

удовлетворяются в семье, имеют низкую самооценку и не имеют уверенности в своих силах, не стремятся достигать высоких целей.

На втором месте по числу статистически достоверных связей разместился такой тип отклонения в воспитании, как гипопротекция. Из этого следует, что чем меньше времени родители уделяют ребенку, тем ниже его самооценка и выше индекс враждебности. Мы связываем это с тем фактом, что ребенок, обделенный вниманием родителей, склонен испытывать зависть и ненависть к более удачливому, по его мнению, окружающим, при этом неадекватно оценивая себя в связи с деструктивным родительским отношением.

Интересно отметить, что в ходе корреляционного анализа не было установлено значимых связей между эмоциональными и личностными проблемами детей и такими показателями родительского отношения, как недостаточность требований/запретов, минимальность санкций. Негативное влияние на эмоционально-личностные особенности оказывают преимущественно доминирующие и жесткие стили воспитания.

Полученные результаты позволяют наметить направления коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания, а именно: снятие психоэмоционального напряжения, повышение самооценки, уменьшение количества таких психологических проблем, как тревожность, враждебность, агрессивность. При выборе форм и методов психолого-педагогической поддержки необходимо учитывать основные потребности и особенности данного возраста — ориентацию на сверстников, стремление к самоутверждению и признанию со стороны взрослого, поэтому психокоррекционную работу необходимо выстраивать в групповом взаимодействии под руководством авторитетных взрослых. При этом, в связи с особой чувствительностью психики к различному оцениванию, семейные проблемы необходимо обсуждать в форме индивидуальной беседы. Также необходимо работать по повышению психолого-педагогической компетентности родителей. При выборе форм и методов такой работы необходимо активизировать потенциал интернет-индустрии, в частности вебинары, индивидуальные онлайн-консультации, группы в социальных сетях, электронные библиотеки, интернет-статьи и др., выставляя акценты на доступности, оперативности и качестве взаимодействия.

### Литература

1. Титаренко В.И. Семья и формирование личности. — М.: Мысль, 1987. — 176 с.
2. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 512 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Питер, 2002. — 656 с.

*И.Е. Мельникова, Т.В. Поколина*

### **Особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками**

Проблемы развития общения детей со сверстниками начали изучаться относительно недавно, но в то же время достаточно актуальны. Родоначальником этой области возрастной психологии является Ж. Пиаже. В 30-х годах именно он поднял вопрос о значимости сверстника в развитии ребенка как фактора социального и психологического развития. Ж. Пиаже определяет общение как одну из основных составляющих жизнедеятельности ребенка и подчеркивает: насколько ребенок успешно овладеет навыками общения, будет зависеть его благополучное и гармоничное развитие в процессе взросления.

В трудах ученых и исследователей общение рассматривается как важное условие психического становления человека, индивидуализации, социализации и формирования личности. Каждый ученый вкладывает в этот термин свое значение. Например, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина говорят об общении как о ласкательной речи взрослого, направленной к младенцу. М.С. Каган рассматривает общение между человеком и природой и человека с самим собой. Г.А. Балл, В.Н. Брановицкий и А.М. Довгялло говорят об общении между человеком и машиной. Существует множество подходов и формулировок данного понятия. Так, А.А. Леонтьев отмечает, что к 1969 году в англоязычной литературе насчитывалось около 96 интерпретаций понятия общения [3].

Общение определяется как сложный многогранный процесс, который может одновременно выступать как процесс взаимодействия индивидов, как информационный процесс, как отношение людей друг к другу и как процесс их взаимовлияния друг на друга, как процесс соперничества и взаимного понимания [3].

А.А. Бодалев отмечает, что особенностью общения является взаимность, т. е. люди рассчитывают на ответ со стороны партнера по общению. Б.Ф. Ломов определяет общение как взаимодействие двух или более людей с целью объединения и согласования усилий для достижения общего результата. Общение является актом не просто действия, а взаимодействия [1].

Понятие коммуникации соотносится с понятием общения. В системно-коммуникативно-информационном подходе акт общения оценивается и рассматривается по следующим компонентам: адресат (субъект общения), адресант (кому направлено сообщение), сообщение (передаваемое содержание), код (средства передачи сообщения), канал связи, результат. Этот под-

ход рассматривается в работах Г.М. Андреевой, Ч. Осгуда, Ю.А. Шерковина, Дж. Миллера и др. [1].

В психологическом подходе общение определяется как коммуникативная деятельность. Основоположниками данного подхода являются С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев [3].

Рассмотрим особенности общения детей 6–7 лет. С каждым годом взросления для ребенка становятся все важнее контакты и конфликты со сверстниками. В одном из исследований Н.И. Ганощенко и И.А. Зальсина были получены следующие результаты: дети, находившиеся в состоянии эмоционального возбуждения, зрительно обращались к сверстнику в два раза чаще, нежели к взрослому, а с помощью речи — в три раза чаще. Эмоциональность обращений к сверстникам намного выше, чем при обращениях к взрослому. Дошкольники дружат, обижаются, ревнуют, мирятся, ссорятся, помогают друг другу [4]. Стиль общения, положение в кругу сверстников влияет на чувство спокойствия и удовлетворенности ребенка и на то, как он осваивает правила взаимодействия со сверстниками. Опыт общения формирует отношение ребенка к самому себе, к окружающим и к миру в целом. У многих детей формируется негативный опыт общения уже в дошкольном возрасте и тем самым развивается отрицательное отношение к окружающим, что может за собой повлечь отдаленные негативные последствия. В кругу сверстников быстро формируется некая иерархия и появляются предпочитаемые и отвергаемые дети. Конечно, своевременно определить проблемы в общении у ребенка — важнейшая задача родителей. В период кризиса у ребенка возникает противоречие — родители имеют влияние, но главным становится учитель, различные требования, часто противоположные друг другу, приводят ребенка в замешательство. Причиной объективной или субъективной изоляции ребенка от сверстников в первую очередь является устойчивый внутренний конфликт, что заставляет ребенка ощущать себя одиноким [5].

В период поступления ребенка в школу кардинально меняется весь его уклад жизни, его социальное положение. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность, которая становится обязанностью первоклассника. Ребенок входит в новый коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться и взрослеть. Начиная с первых дней пребывания в школе у ребенка начинает формироваться отношение к школе, к педагогам и сверстникам, начинают осознаваться основы их социального поведения. Именно в этот период происходит формирование личности и закладывается умение дисциплинировать себя, умение организовывать личную деятельность и деятельность со сверстниками в группе, осознается ценность сотрудничества и взаимодействия в процессе совместной деятельности, усваиваются нормы

и правила общения. Отличительной чертой младшего школьного возраста можно назвать общительность без особого избирательного характера, т. е. школьники могут найти общий язык практически со всеми. Таким образом, влияние детского коллектива на каждого отдельного ребенка очень велико.

К 6–7 годам ребенок способен к внеситуативному общению, т. е. дети могут рассказывать о событиях прошлого или описывать планы на будущее, дают оценку качествам других детей. Иногда дети этого возраста способны к сопереживанию. Интерес к сверстнику как к личности выходит на первый план. Появляются устойчивые избирательные привязанности. В случае отсутствия взаимности в таких отношениях ребенок может серьезно переживать. Таким образом, у детей 6–7 лет выражена высшая форма коммуникативной деятельности — внеситуативно-личностное общение [4]. Общение отличается эмоциональной насыщенностью и это проявляется бурной радостью, криками и смехом. Контакты со сверстниками носят доверительный характер. Также важной чертой контактов старших дошкольников является нестандартность и нерегламентированность, т. е. их поведение раскованно и естественно. Еще одной отличительной особенностью общения сверстников старшего дошкольного возраста является преобладание инициативных действий над ответными [5].

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является изучение особенностей общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

В исследовании принимало участие 54 ребенка в возрасте 6–7 лет ГБОУ «Гимназия № 196 Красногвардейского района Санкт-Петербурга» и ГБОУ «НОШ № 300 Центрального района Санкт-Петербурга».

Были выбраны следующие диагностические методики:

- Диагностика принятия других по шкале В. Фейя.
- Диагностика развития общения со сверстниками И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой.
- Оценка самоконтроля в общении по М. Снайдеру.

По результатам проведенной диагностики принятия других В. Фейя было выявлено, что 3,2% детей имеют низкий уровень, 51,6% — средний, ближе к низкому, 45,2% — средний, ближе к высокому уровень принятия других. Высокий уровень принятия не показал ни один ребенок. Среднее значение баллов, полученное всеми испытуемыми — 42,2, что говорит о среднем уровне принятия других с тенденцией к низкому. Этот показатель характеризует детей, которые в процессе общения заиклены на самих себе. Не учитывают эмоциональное состояние и, возможно, не уважают своего партнера.

По результатам диагностики развития общения со сверстниками И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой, 19,4% детей показали низкий уровень

развития коммуникативных навыков, 48,4% — средний, 32,3% — высокий уровень. Средний полученный балл по данной методике — 2, что подразумевает средний уровень развития коммуникативных навыков.

В результате оценки самоконтроля в общении по М. Снайдеру 12,9% детей показали низкий уровень коммуникативного контроля, 71% — средний уровень, 16,1% — высокий уровень самоконтроля в процессе общения. Средний балл — 4,9 (средний уровень коммуникативного контроля). Это значение свидетельствует о том, что дети искренни со своим собеседником и считаются с чужим мнением, но часто не сдержанны в эмоциональных проявлениях. Подводя итог, 22,2% (12) детей, прошедших диагностику, испытывают трудности в общении со сверстниками.

Можно заключить, что в необходимости совместной деятельности старшие дошкольники либо взаимодействуют в случае крайней необходимости, либо полностью игнорируют сверстника. Особенностью таких детей является отсутствие желания сотрудничества с другими детьми, равнодушные к инициативе и просьбам о помощи. Также эти дети характеризуются неумением договариваться, приходиться к общему решению и аргументировать собственную точку зрения, часто не могут справиться с собственными эмоциями. Итак, основными причинами, которые вызывают проблемы межличностного взаимодействия у ребенка, поступившего в школу, в классном коллективе, являются:

- трудности, связанные с неумением вести себя, незнанием, что и как сказать;
- трудности, связанные с непониманием эмоционального состояния и неприятием партнера по общению;
- трудности, связанные с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру;
- трудности, вызванные общей неудовлетворенностью человека общением.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимание ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений.

Решение трудностей в межличностном общении детей, поступивших в первый класс и переживающих кризис семи лет, напрямую зависит от:

- своевременной поддержки, внимания и охраны со стороны всех специалистов образовательного учреждения, работающих с детьми младшего школьного возраста, и их родителей;

- социальной компетентности учителя;
- учета возрастных особенностей детей младшего школьного возраста;
- взаимопонимания учителя и учащихся;
- конструктивных способов разрешения конфликтов;
- использования различных способов создания ситуаций их общения (игры, тренинги);
- адекватной конкретной оценки и самооценки высказываний и поступков учащихся;
- стремления к выражению своей истинно человеческой сущности: проявления доброты, великодушия, порядочности, благородства, совестливости, честности, чуткости, отзывчивости, трудолюбия, смелости, самостоятельности, гражданственности, патриотизма.

### Литература

1. *Галигузова Л.Н.* Ступени общения: от года до семи лет. Б-ка воспитателя детского сада / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. — М.: Просвещение, 1992. — 143 с.: ил.
2. *Клюева И.В.* Учим детей общению / И.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. — Ярославль, 1997. — 207 с.
3. *Леонтьев А.А.* Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. — 368 с.
4. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2009. — 276 с.
5. *Мельникова И.Е.* Особенности адаптации детей и подростков к различным видам деятельности / И.Е. Мельникова. — СПб.: Речь, 2005. — С. 164.

*Е.А. Стрюкова, М.Н. Швецова*

### **Развивающие возможности мультипликационной продукции для детей категории «0+»**

В современной реальности мультфильмы зачастую выступают главным «помощником» родителей в воспитании детей. Благодаря яркому, интенсивному и музыкальному содержанию, динамичности мультфильма дети готовы сидеть часами у экранов телевизоров. При этом родители могут спокойно заниматься собственными делами, а дети в это время не мешают им. Вопрос о соответствии мультфильма возрасту перед родителями вообще не стоит — если малыш смотрит, значит, ему интересно.

Об актуальности соответствия мультфильмов возрасту ребенка свидетельствуют не только многочисленные публикации психологов, педагогов, культурологов [4; 23; 26], но и недавно принятый Федеральный закон от

29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 29.06.2015) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [5].

Широкой аудитории новый закон стал известен в связи с появлением в радио- и телепрограммах так называемой возрастной пометки: 0+ , 6+, 12+, 16+, 18+ (глава 2, статьи 7, 8, 9, 10, 12). Закон вводит обязанность для производителей или разработчиков маркировать выпускаемую продукцию (глава 3, статья 12). Следует отметить, что глава 4 данного закона посвящена экспертизе информационной продукции, в статье 17 обозначены общие требования к экспертизе информационной продукции, в статье 18 — требованиям к экспертному заключению. Хочется отметить, что экспертиза информационной продукции проводится по инициативе органов государственной власти, органов местного самоуправления, юридических лиц, индивидуальных предпринимателей, общественных объединений, граждан на договорной основе (глава 4, статья 18). Таким образом, это свидетельствует о том, что экспертиза выпускаемой продукции является не обязательной для разработчика или производителя, что повышает риск выпуска недоброкачественной продукции.

Например, за 2015 год было выпущено 18 мультфильмов, большинство которых имеет маркировку 6+. При этом 5 из них имеют знак 0+ (например, «Снежная королева — 2: Перезаморозка» (Россия), «Медведи-соседи: Зимние каникулы» (Китай) и др.) длительностью от 80 до 108 минут. Однако если обратиться к САНПиН и рекомендациям педагогов и психологов, то можно обнаружить, что детям в возрасте от 3 до 6 лет рекомендован просмотр мультфильмов не более 20 минут в день. А в возрасте от 0 до 3 лет вообще не рекомендуется смотреть на экран как таковой, так как «раннее (до 3 лет) приобщение и чрезмерное потребление видеопродукции приводит к серьезным негативным последствиям: недоразвитию корковых отделов мозга, нарушениям общения, зависимости от экранной информации, гиперактивности, агрессивности, недоразвитию речи и пр.» [7; 8]. Таким образом, можно говорить о том, что маркировка мультфильмов со знаком 0+ является грубым нарушением возрастных норм, а также вводит в заблуждение многих родителей, которые безосновательно доверяют данному знаку: пишут — значит можно.

Задавшись вопросом, сколько же находится мультфильмов в открытом доступе с маркировкой «0+», нами было проведено мини-исследование, предполагающее экспертную оценку отдельных экземпляров подобной анимационной продукции. На первом этапе исследования были определены наиболее популярные поисковые системы в сети Интернет, к которым относятся, прежде всего, такие как Yandex, Google, а также видеохостинг YouTube. Так, на запрос «мультфильмы 0+» поисковая система Yandex выдает более 1

млн ответов, при этом раздел «Видео» насчитывает более 4 тыс. мультфильмов. Поисковая система Google на тот же самый запрос — примерно 298 000 ответов, а раздел «Видео» предлагает 87 200 сюжетов. При этом видеохостинг YouTube незначительно опережает систему Yandex и по запросу «видео» предоставляет информацию о наличии 4 800 сюжетов. В целом система Google с большим отрывом лидирует по доступности и количеству предлагаемых для просмотра мультфильмов. На втором этапе нами был выбран один из популярных мультфильмов, расположенный на всех трех сайтах — “Tiny Love”, рекомендованный к просмотру для детей в возрасте от 0 до 2 лет. На «Яндексе» данный «развивающий» мультфильм насчитывает 5 335 просмотров, «Гугл» направляет к просмотру мультфильма “Tiny Love” на сайт видеохостинга «Ютюб», который насчитывает 8 млн 237 тыс. просмотров. Заметим, что имеется еще более популярная ссылка на тот же мультфильм все на том же видеохостинге, которая насчитывает 39 млн 952 тыс. просмотров. В общей сложности можно говорить о том, что обобщенно данный мультфильм был просмотрен 48 млн 194 тыс. раз за последние 3 года, в среднем — 44 тысячи раз в день.

Третий этап исследования был посвящен психолого-педагогической экспертной оценке развивающего мультфильма “Tiny Love”, рекомендованного с 0+.

При проведении экспертизы в целях классификации информационной продукции оценке подлежат: ее тематика, жанр, содержание и художественное оформление; особенности восприятия информации детьми определенной возрастной категории; вероятность причинения содержащейся в ней информацией вреда здоровью и (или) развитию детей.

Общие сведения (по данным, представленным на сайтах <http://multyasha.com>; <http://online-mult.net>) об анализируемом анимационном продукте:

*Название:* Тини Лав

*Оригинальное название:* Tiny Love

*Страна-производитель:* Израиль

*Производитель:* компания Tiny Love — производство детских товаров

*Авторская группа:* не указана

*Год выпуска:* 2007

*Категория:* Развивающие мультфильмы

*Жанр:* Образовательный

*Адресная аудитория:* для детей от 0 до 3 лет

*Длительность:* 58 мин.

*Перевод:* Дублированный

*Содержание и художественное оформление:* главными героями мультфильма выступают корова, собака и баран. Причем идентифицировать

собаку и барана возможно только после того, как появляется звуковое сопровождение «Аф-аф» и «Бе-бе». До этого момента персонажи выступают в роли «неведомой зверюшки». Кроме того, корова в мультфильме произносит «пам-пам», что формирует у ребенка неадекватные представления о звуках, издаваемых животным.

На теле персонажей вместо пупка находится кнопка, которая символизирует некий маркетинговый ход: производитель данного мультфильма заодно рекламирует выпускаемую детскую продукцию одноименной компании «Тини Лав». Уши зверей абсолютно прозрачные, что, исходя из традиционной интерпретации, существующей в проективной диагностике, может указывать на нежелание слушать критику в свой адрес. При этом шаги героев «тяжелые» и придают некую неустойчивость персонажам. Следует также отметить, что в сюжете, где корова призывает детей петь песенку про барабан вместе с ней, после призыва разворачивается и уходит в противоположную сторону, что может привести к центрации на аутичноподобном поведении детей.

Мультфильм не имеет связанного сюжета и целостной линии фабулы, одни действия сменяются другими, причем логика событий полностью нарушена. Например, непонятно, для чего в мультфильме наряду с рисованными персонажами появляются то настоящие животные, которые «прячутся», как может показаться ребенку, за каждой дверью или сидят в чемодане, то появляются маленькие дети в возрасте от 1,5 до 2 лет, которые весело играют с мячами.

По данным исследований А.В. Запорожца, восприятие информации детьми определенной возрастной категории от 0 до 3 лет характеризуется следующими особенностями: рассматривая какую-либо картинку, ребенок ограничивается тем, что бросает на нее беглый взгляд или же останавливается на какой-либо одной детали, не воспринимая объект целостно (Запорожец А.В. Психология. Развитие восприятия у детей) [4]. А вот по данным Е.Е. Кравцовой и Е.Г. Макаровой, ребенок видит целое раньше его частей, а в данном случае, целостная линия повествования как раз и нарушена, а фрагменты в совокупности не задают этой целостности.

Развитие в раннем возрасте происходит, в первую очередь, в предметной среде, т. е. ребенок использует не только зрительный анализатор при знакомстве с предметом, но и учится манипулировать самим предметом. При этом желательно, чтобы действия ребенка сопровождалось речевым подкреплением взрослого. В такой ситуации взаимодействия со взрослым ребенок не только узнает свойство предмета, но и то, как он называется и какие действия с ним можно выполнять (функциональное назначение предмета) [4; 9]. Несмотря на то что в мультфильме «Тини Лав» происходит знакомство со многими предметами, ребенок, по сути, не имеет возможности непосредственно познакомиться с их свойствами. В результате такого фраг-

ментарно-формализованного по содержанию и ограниченного по форме знакомства ребенка с объектами возникающие у него образы воспринимаемых предметов оказываются неточными и несовершенными: ромб, например, смешивается с треугольником, игрушечная овечка — с собакой.

Следует обратить внимание на такие моменты: сюжетная линия мультфильма сопровождается красками неестественных цветов, что не позволяет ребенку сосредоточиться на происходящем. Музыкальное оформление мультфильма с первых секунд предельно фокусирует внимание маленького зрителя. Энергичные ритмы и веселые песни не позволяют малышу отвлечься от экрана. Разработчики, не стесняясь, используют манипулятивные приемы управления вниманием ребенка, основанные на быстрой смене деятельности. Благодаря этому становится понятной необоснованная смена сюжетов, оказывающая негативное влияние на развитие у ребенка функции произвольной концентрации внимания, общей сенсорной культуры.

Вывод: просмотр ребенком данного мультфильма без участия взрослого и непосредственного действия с предметами, задействованными в сюжете, не имеет самостоятельного развивающего потенциала. Очевидно, что данный анимационный материал может использоваться исключительно как дополнительное методическое пособие именно для родителей и педагогов при организации ими развивающих мероприятий с детьми, но не как самостоятельное средство обучения и воспитания ребенка.

Подводя итог, можно отметить, что не всегда лучшим «помощником» родителей являются мультфильмы и разного рода другие детские анимационные программы. Воспитание ребенка — это одна из самых сложных родительских функций, требующая от него способности любить, быть внимательным, добрым, заботливым, терпеливым и т. д. Но вместе с тем это — самая высокорезультативная деятельность, благодаря которой родители обретают счастье видеть «горящие» глазки ребенка, его радость, интерес к жизни и жажду познания, уважение к окружающим и любовь к родным и близким! Те чувства и эмоции, переживаемые родителем в процессе общения с ребенком, бесценны для обоих! Так почему же родители с такой легкостью доверяют воспитание своего малыша «умному», но холодному телевизору, который только транслирует, но не может любить и не способен к выражению человеческих чувств и эмоций?

### Литература

1. Анимация в эпоху инновационных трансформаций : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. «Анимация как феномен культуры», 21–23 мая 2008 г., Москва / сост. и науч. ред. Н.Г. Кривуля. — М.: ВГИК, 2008. — 358 с.

2. Белобрыкина О.А. Влияние телевидения на психическое здоровье дошкольника // Актуальные проблемы возрастной наркологии: Материалы региональной научно-практической конференции (Челябинск, 19–20 ноября 2009 г.). — Челябинск: ООО «Полиграф», 2009. — С. 82–84.
3. Белобрыкина О.А. Рефлексия опыта обучения студентов освоению позиции эксперта // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании = Psychological and pedagogical technologies in the context of innovative processes in medicine and education: материалы VI Международной научно-практической конференции (Кемер, Турция, 26 апреля — 7 мая 2015 г.) / под науч. ред. В.И. Хаснулина, М.Г. Чухровой, О.А. Белобрыкиной. — Новосибирск: изд-во ОО «Немо Пресс», 2015. — С. 93–100.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1.: Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
5. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 29.06.2015) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [сайт]. Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/) (дата обращения 29.05.2013).
6. Пацлаф Р. Застывший взгляд. Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей. — М.: Evidentis, 2003. — 224 с.
7. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков // Культурно-историческая психология. — 2014. Т. 10, № 4. — С. 4–11.
8. Смирнова Е.О. Мультфильмы для дошкольников — как правильно выбирать [Электронный ресурс] // Центр игры и игрушки [сайт]. Режим доступа: URL: <http://www.pytoys.ru/articles/multfilmy-dlya-doshkolnikov-kak-pravilno-vybirat-0> (дата обращения 29.05.2016).
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. — 416 с.

---

---

## СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО, ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

*С.А. Богомаз, Д.А. Прохоренко*

### **Мотивация к компетентности и достижениям социально активных старшекласников с высоким личностным потенциалом с точки зрения системного подхода**

Личностный потенциал, по мнению психолога Д.А. Леонтьева, имеет системную природу: большинство показателей образуют некоторую систему связанных между собой элементов — личностных свойств (самодетерминация, мотивация, рефлексия, самоорганизация и др.) [2]. Из этого следует, что изучать данные элементы нужно тоже системно.

Специальной задачей в концепции личностного потенциала является вопрос о том, какие личностные свойства внутренне связаны с личностным потенциалом, а какие — не связаны и лишь ситуационно коррелируют с ним. Д.А. Леонтьевым совместно с его группой в настоящее время были использованы некоторые психологические методики и шкалы (методика незаконченных предложений Вашингтонского университета, версия «Теста диспозиционного оптимизма», «Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна, «Опросник самоорганизации деятельности» и другие методики и шкалы).

В наших психологических исследованиях личностного потенциала выделяется психологическая подсистема деятельности, в которую входят целеустремленность, планирование, удовлетворенность жизнью и рефлексия, поскольку они системно связаны, с точки зрения теории П.К. Анохина. Традиционно для системы деятельности мы используем следующие методики: «Опросник самоорганизации деятельности» (автор Е.Ю. Мандрикова), «Шкалу удовлетворенности жизнью» (автор Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) и методику дифференциальной диагностики рефлексивности (авторы Д.А. Леонтьев и др.). Ранее нами были посчитаны нормы показателей этих методик для российской молодежи [1].

В последние годы, изучая личностный потенциал и психологическую систему деятельности, мы расширили свои исследования и включили такие

феномены, как компетентность и достижения. Эти феномены, по нашему мнению, напрямую связаны с успешностью деятельности.

Изучение и оценка личностного потенциала, мотивации к достижению целей и компетентности у старших школьников важна, поскольку они стоят на пороге одного из решающих событий в жизни любого человека — профессионального самоопределения. Именно в этом возрасте зачастую намечается дальнейший путь и судьба большинства людей, и от того, с какими качествами и целями человек входит в этот период, зависит его будущая жизнь.

Целью исследования было выяснить, входят ли потребности в достижении целей и компетентности социально активных подростков в подсистему деятельности, входящей в структуру личностного потенциала.

Под личностным потенциалом понимается интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации [2].

В исследовании личностного потенциала и мотивации социально активных старшеклассников приняли участие 85 человек. Данная выборка включила социально активных, преуспевающих школьников в ряде видов деятельности (участие и организация различных мероприятий) от 15 до 18 лет, проживающих на территории Томской области, а также участников XVIII Сибирской молодежной ассамблеи. Все респонденты заполняли специально созданные бланки, состоящие из различных батарей тестов в объеме пяти страниц. Собранные данные обрабатывались и анализировались статистически. Во избежание такого фактора, как социальная желательность, опрос был проведен анонимно.

Использовались следующие методики исследования личностного потенциала как сложного системного феномена:

Для оценки показателей достижения и компетентности применялись:

1. Шкалы достижения и общительности (Personalresearchform PRF; Jackson, 1984) [4].

Оригинальные версии опросников Д. Джексона представлены пятью формами. Наиболее известная и используемая форма PRF-E оценивает 22

личностные диспозиции, состоит из 352 утверждений и предназначена для тестирования лиц старше 12 лет. Высокая популярность формы по изучению личности обусловлена достаточной валидностью и широтой психологического измерения личности.

2. Шкалы потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми (К.М. Sheldonand, J.C. Hilpert, в апробации Д.А. Леонтьева) [5].

Кеннон Шелдон и Джонатан Хильперт разработали методику в 2012 году. Она включила в себя оптимальное количество пунктов, затрагивающих такие моменты, как удовлетворение и неудовлетворение психологических потребностей в автономии, адекватности поведения (компетентности) и межличностных взаимоотношений. Пункты опросника расположены по 5-балльной шкале от 1 (полное несогласие) до 5 (полное согласие).

3. Шкала системной рефлексии;
4. Методики дифференциальной диагностики рефлексивности (авторы Д.А. Леонтьев и др.);
5. Шкала удовлетворенности жизнью (УЖ, автор Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина);

Шкала удовлетворенности жизнью (УЖ) была разработана Э. Динером в соответствии с его теоретической концепцией субъективного благополучия. В зарубежных странах эту шкалу систематически используют в массовых опросах и межнациональных мониторингах. Англиязычная версия содержит 5 пунктов, которые испытуемым предлагается оценить по 7-балльной шкале. На русский язык шкала Э. Динера была переведена Д.А. Леонтьевым в 2003 году и использовалась в ряде исследований по изучению личностного потенциала, проведенных на протяжении 2003–2007 гг. группой кафедры общей психологии факультета психологии МГУ. Как отмечает сам Д.А. Леонтьев, русскоязычная версия Шкалы удовлетворенности жизнью обладает достаточно высокими психометрическими характеристиками, коррелирует с широким рядом показателей субъективного и психологического благополучия и может быть использована в социологических и психологических исследованиях. Она измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности. Показатель удовлетворенности жизнью обнаруживает несколько более слабые взаимосвязи с другими мерами субъективного благополучия, однако следует ожидать, что он будет более тесно взаимосвязан с объективными показателями успешности жизни индивида;

6. Опросник самоорганизации деятельности (автор Е.Ю. Мандрикова) с вычислением индексов;
7. Индекс самоорганизации деятельности (СД) — среднеарифметическое показателей «Наличие целей», «Настойчивость», «Планирование», «Фиксация», «Самоорганизация» и «Ориентация на настоящее»;
8. Индекс целеустремленности — среднеарифметическое показателей «Наличие целей» и «Настойчивость»;
9. Индекс планирования — среднеарифметическое показателей «Планирование», «Фиксация» и «Самоорганизация» (С.А. Богомаз) [1; 2].

ОСД был создан Е.Ю. Мандриковой и предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации. Он отображает степень самоорганизации и саморегуляции деятельности благодаря структурированию личного времени, построения планов, целеполагания. Эта методика также описывает степень сформированности способностей к тактическому планированию и стратегическому целеполаганию. Опросник самоорганизации деятельности представляет собой попытку формализовать и измерить параметры, влияющие на эффективность самоорганизации деятельности личности. Практическое использование подобного инструмента психодиагностики позволяет точнее дифференцировать феномен структурирования времени личности и определить оптимальные пути повышения степени самоорганизации деятельности. Кроме того, в процессе разработки ОСД были использованы относительно новые методы статистического анализа данных (например, конфирматорный факторный анализ), что может представлять отдельный интерес с методической точки зрения. За основу опросника первоначально был перенят опыт у австралийских психологов Н. Физера и М. Бонда, которые ввели в научное обращение конструкт «структура времени» (timestructure) [3].

Средние значения показали, что выраженными шкалами являются «системная рефлексия» ( $39,1 \pm 4,89$  балл) и «индекс целеустремленности» ( $27,3 \pm 4,91$  балл). Данная выборка достаточно нестандартная, это дает основания полагать, что у особенных школьников в сравнении с остальными сильнее развиты рефлексия, стремление познать себя, анализ собственных действий и повышена целеустремленность. Однако в остальном средние показатели у них и студентов вузов приблизительно равны (полученные данные сравнивали с аналогичным исследованием, которое было проведено в 2016 году над обширной выборкой томских студентов из разных вузов и по разным специальностям).

**Таблица 1. Средние значения (в баллах) параметров достижения, компетентности и личностного потенциала у старшеклассников (n = 85)**

Шкалы	Среднее значение	Станд. отклонение
Достижение	4,13	1,6
Общительность	3,96	0,66
Связность	0,35	0,61
Компетентность	0,85	0,54
Автономия	0,23	0,45
Индекс самоорганизации деятельности	18,2	2,76
Индекс целеустремленности	27,3	4,91
Индекс планирования	15,3	3,27
Системная рефлексия	39,1	4,89
Удовлетворенность жизнью	16,7	3,83

Корреляционный анализ показал, что потребность в компетенции связана со шкалами «самоорганизация» ( $r = 0,436$ ;  $p = 0,000$ ), «целеустремленность» ( $r = 0,361$ ;  $p = 0,001$ ), «планирование» ( $r = 0,314$ ;  $p = 0,004$ ) и «рефлексия» ( $r = 0,315$ ;  $p = 0,004$ ). Индексы «самоорганизация» и «целеустремленность» у испытуемых меньше связаны с «потребностями в достижении» ( $r = 0,228$  и  $p = 0,037$ ;  $r = 0,229$  и  $p = 0,036$ ). Это говорит о стремлении достигать результата, но одновременно и о нехватке настойчивости и самоорганизованности. То есть школьники стремятся быть компетентными и разбираться в важных, на их взгляд, областях. Они строят планы и знают, к чему стремиться. Интересно то, что в аналогичном исследовании у студентов не выявлено связи между общительностью и самоорганизацией с целеустремленностью, но у последних сильнее связь показателей «связность» и «удовлетворенность». Шкалы «общительность» и «связность» ( $r = 0,290$ ;  $p = 0,008$  и  $r = 0,270$ ;  $p = 0,012$ ) выше, чем «достижения». На данном жизненном этапе школьникам важнее поддерживать коммуникацию со сверстниками, не отбиваться от коллектива, чем планомерно идти к своим целям. У шкалы «удовлетворенность» присутствует только средней силы связь со «связностью», по остальным параметрам связи не наблюдается. Это говорит о том, что у современных старшеклассников очень низкое субъективное переживание удовлетворенности от своей жизни, что может объясняться высокой потребностью в компетенции и целеустремленностью к чему-то большему. Показатель «автономия» вообще не связан с личностным потенциалом (в том числе и у студентов). Из чего можно сделать вывод, что свобода личности по большому счету не является определяющим фактором будущей успешности.

**Таблица 2. Корреляции достижения и компетентности с параметрами личностного потенциала у старшеклассников (n = 85)**

Показатели	Индекс СД	Целеустремленность	Планирование	Рефлексия	УЖ
Достижение	0,2284	0,2287	0,1082	0,218	0,0364
	p = ,037	p = ,036	p = ,327	p = ,046	p = ,742
Общительность	0,289	0,2772	0,1798	0,4257	0,2094
	p = ,008	p = ,011	p = ,102	p = ,000	p = ,056
Связность	0,2742	0,2799	0,1859	0,1471	0,243
	p = ,012	p = ,010	p = ,091	p = ,182	p = ,026
Компетентность	0,4356	0,3609	0,3142	0,3146	0,1733
	p = ,000	p = ,001	p = ,004	p = ,004	p = ,115
Автономия	0,1636	0,1569	0,1048	0,1111	0,1952
	p = ,137	p = ,154	p = ,343	p = ,314	p = ,075

Факторный анализ, проведенный с использованием метода главных компонент и вращением варимакс (n = 85, 8 показателей, факторная нагрузка больше 0,45), выявил два фактора, которые объясняют 51,6% общей дисперсии. Один из факторов — «системная деятельность», объединил показатели целеустремленности, планирования, рефлексии и потребности в достижении и общении. Другой фактор — «самодетерминация», включил показатели связность, компетентность и автономия.

**Таблица 3. Результаты факторного анализа в выборке у старшеклассников (n = 85)**

	Фактор	Фактор
Целеустремленность	0,684894	0,228062
Планирование	0,618570	0,136411
Рефлексия	0,773225	0,067110
Связность	0,141768	0,850601
Компетентность	0,382283	0,645349
Автономия	-0,024795	0,851836
Достижение	0,483695	-0,037763
Общительность	0,535934	0,225367
Общ. дис.	2,137625	1,992963
Доля общ.	0,267203	0,249120

Результаты корреляционного и факторного анализов показывают, что потребность в достижении и компетенции у социально активных школьников в значительной степени связана с разными показателями личностного потенциала. Потребность в достижении связана с качествами успешной деятельности — самоорганизацией и планированием, тогда как потребность в компетентности связана с качествами успешной личности. По результатам исследования можно сказать о том, что потребности в достижении и компетентности входят в структуру личностного потенциала.

### **Литература**

1. *Богомаз С.А.* Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека. — Вып. 5: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17–19 апреля 2014 г., г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. — Ижевск: ERGO, 2014. — С. 275–279.
2. *Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011.
3. *Мандрикова Е.Ю.* Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. — 2010. № 2. — С. 59–60.
4. *Кондаков И.М.* Методика для изучения мотивационных особенностей школьников // Журнал прикладной психологии. — 1998. № 24. — С. 99–113.
5. *Sheldon K., Hilpert J.* The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction // *Motivation & Emotion*; Dec2012, Vol. 36 Issue 4, p. 439.

\* *Выполнено при поддержке РГНФ № 15-06-10803.*

*В.М. Бызова, Е.И. Перикова*

### **Субъективные представления молодежи о саморегуляции поведения**

Молодежь всегда находилась в зоне риска, и особенно в современный момент развития общества [1; 2]. За короткий период от окончания школы до поступления в вуз студенты меняют свою социальную среду, систему жизнедеятельности, переезжают в другой город и постоянно находятся в ситуации оценивания. Для студентов ситуации экзамена являются одними из наиболее значимых в жизни, однако не всегда учащимся удается реализовать достигнутую к экзамену подготовленность. Бывают случаи, когда чрезмерное волнение и перенапряжение не позволяют продемонстрировать имеющиеся знания из-за того, что студенты растеряны, не собраны, взвинчены [1]. Снижению уровня стресса способствует применение стратегий саморегуляции [3; 4] Цель нашего исследования направлена на описание представ-

лений молодежи о способах саморегуляции поведения в трудных ситуациях, в частности в условиях экзаменационного стресса. Многочисленные исследования позволяют сделать вывод, что студенты весьма беспокоятся в ситуациях оценивания. В связи с этим выборку нашего исследования составили студенты естественнонаучного направления, в программе курсов обучения которых мало представлены практические вопросы саморегуляции и стратегий самопомощи.

В исследовании приняли участие 70 студентов Санкт-Петербургского государственного университета, в том числе 48 девушек и 22 юноши в возрасте 18–20 лет (средний возраст 19,5 лет).

С целью изучения способов саморегуляции поведения в условиях экзаменационного стресса была разработана авторская анкета, вопросы которой направлены на самоанализ эмоциональной сферы и идентификацию переживаемых чувств и актуальных состояний, а также выявление собственных ресурсов личности [5]. По итогам заполнения анкеты с каждым респондентом проведена клинико-психологическая беседа, направленная на уточнение данных.

Мы предлагали респондентам оценить собственную стрессоустойчивость и поделиться своим секретом, однако среди опрошенных 40% подчеркнули свою уязвимость перед стрессообразующими факторами: «Если бы знать секрет, то жизнь стала бы раем». 25% юношей указали на необходимость опыта успешного преодоления стрессовых ситуаций, а часть юношей выражали сомнения: «Вряд ли это возможно! Полная неуязвимость не может быть свойством здорового человека. Исключение — Будда». 10% юношей предлагали «не заикливаться на проблемах, а стараться искать положительные стороны», «решать проблемы, не впадая в уныние», «проще относиться к незначительным проблемам», «ориентироваться на медитацию и юмор».

В качестве стратегии стрессоустойчивости девушки предлагали работать над собой — «своим полем и внутренней силой» (20%). Некоторые девушки желали и были готовы изменить свое отношение к неудачам, «разработать стратегию действий», «изменить взгляды на жизнь», «представлять, что лет через 10 нынешние проблемы будут казаться смехотворными», «понять, что жизнь на этом не заканчивается». 10% девушек мечтали научиться «абстрагироваться и забывать о проблемах».

Обращает на себя внимание, что согласно данным анкетирования 20% юношей не имели представлений о способах саморегуляции, респонденты не сумели описать способы преодоления стрессовых ситуаций, в частности экзаменационных.

На основе анализа данных анкетирования и клинико-психологической беседы были выделены следующие стратегии саморегуляции: когнитивные, эмоциональные, поведенческие, социальные, волевые, духовные.

Когнитивные стратегии саморегуляции оказались более популярны в выборке девушек (25%), чем юношей (10%). Девушки были нацелены на сбор информации и получение знаний о непосредственных условиях стрессовой ситуации (25%). Также они предлагали осознать и принять то, что «есть для тебя», «осмыслить ситуацию и свое поведение», «понять свои чувства и эмоции» (рефлексивность) — 30%.

Юноши отмечали склонность к размышлению о причинах собственной тревожности, стремились убедить себя в «иллюзорности своих страхов и опасений», «быть открытым новому и не заикливаться на своих негативных представлениях». Юноши подчеркивали, что осознание своих негативных состояний помогает достижению поставленных целей: «необходимо подумать», «успокоиться», «узнать свои психологические триггеры», «непредвзято оценивать ситуацию» и «разобраться в причине потери контроля». Однако были юноши, которые переживали «отсутствие жизненного смысла» (5%), что затрудняло осознание возможных ресурсов и стратегий самопомощи.

Эмоциональные стратегии описывали 30% девушек и лишь 5% юношей. Девушки ориентировались, прежде всего, на внимание к собственным переживаниям, к своей телесности, отмечали способность к открытому выражению сильных чувств «в трудные минуты», «принятие себя», «развитие позитивного отношения к себе», «внутреннего позитивного настроения». А также девушки предлагали «полюбить себя» и «получать удовольствие от того, что имеешь».

Лишь в редких случаях юноши были готовы «принять себя таким, каков ты есть».

Поведенческие стратегии были в целом одинаково свойственны как юношам (35%), так и девушкам (30%). Молодежь предлагала в качестве стратегий саморегуляции: «видеть хорошее в жизни», «замечать красивое в обыденности», «восхищаться каждым прожитым днем», «концентрироваться на хороших воспоминаниях».

В частности, юноши предлагали реализацию своих негативных убеждений с целью понять, что «негативное мышление искажает картину мира и необходимо перейти к другому мышлению». Обращает на себя внимание, что 10% юношей предлагали использовать психоактивные вещества и аффирмации. Единичные ответы юношей были связаны с предложениями «подавлять негативные реакции», «стабилизировать условия среды» и «вести дневник».

Девушки стремились давать конкретные советы по саморегуляции: «вести более активный образ жизни», «периодически менять обстановку», «избегать негативных ситуаций».

Социальные стратегии самопомощи были наиболее характерны для девушек (33%), в отличие от юношей. В частности, девушки рекомендовали «послушать тех, кто больше разбирается в жизни», «общаться с людьми с иным типом мышления», «ориентироваться на образ человека психологически благополучного». Барышни отмечали необходимость надежного социального взаимодействия, формирования доверительных отношений с родными и друзьями, «быть более терпимым и более добрым к людям», «заботиться о ком-то».

Юноши в качестве стратегии предлагали обсуждать проблемы с близкими (5%), вести откровенные разговоры с собой и с равным себе человеком, делиться с кем-либо своими переживаниями.

Выявлены две группы стратегий саморегуляции, специфичные для юношей и девушек. В выборке юношей (25%) подчеркивались стратегии, связанные с волевыми решениями: «начать верить в себя и в свои силы», «сосредоточиться на позитивном», «стремиться преодолевать трудности», «не ждать от окружающих решения своих проблем», «верить в существование смысла жизни и в свою значимость». Юноши предлагали встречать свои проблемы «лицом к лицу», «решать проблемы и двигаться дальше», «быть решительным», «не бояться трудностей, а преодолевать их».

В выборке девушек (25%) была выделена стратегия, которая определена нами как духовная с нацеленностью на самореализацию: «стремление к раскрытию своих талантов», «реализации своего потенциала», «творческое самовыражение», «поиск источников вдохновения». В этом контексте девушки предлагали работать над собой и поверить в то, что «все будет хорошо и хватит сил все преодолеть».

В качестве творческого задания было предложено подобрать метафоры и фразеологизмы, отражающие суть переживания трудных ситуаций, в частности экзаменационных.

Метафоры, предложенные юношами, были связаны со снижением общего тонуса и эмоциональным спадом: «пасть духом», «опустить руки», «опустить голову», «если потерял веру в себя, то потерял все», «не с той ноги встал», «как в воду опущенный», «устать от жизни», «лист измятой и разглаженной бумаги». Некоторые юноши в свои ответы вкладывали проблему нереализованности и «дружости»: «сизифов труд», «неприкаянная душа», «белая ворона».

В выборке девушек мы обнаружили две группы метафор, одна из которых связана с негативной самооценкой: «стукнутый на всю голову», «белены

объелся», «как мертвому припарка», «чувствовать себя не в своей тарелке», «сам не свой», «не в ладах с собой»; другая группа метафор направлена на описание несправедливости мира: «жизнь — обман», «беда не приходит одна».

Результаты исследования выявили широкий спектр представлений о способах и стратегиях саморегуляции. Однако эти знания, согласно мнению самих студентов, мало способствуют повышению стрессоустойчивости. Проведенное исследование свидетельствует о необходимости введения факультатива по обучению студентов практическим навыкам саморегуляции.

### Литература

1. *Бызова В.М.* Негативные эмоции и состояния молодежи как фактор риска психосоматических нарушений // Психология человека в условиях здоровья и болезни. Материалы 5-й Международной научно-практической конф. 5–6 июня 2015 г. — Тамбов, 2015. — С. 324–327.
2. *Муртазина И.Р.* Психологические факторы жизненного выбора в ситуации принятия решения о переезде в другой город (на примере поступления в иногородний вуз): автореферат дис. ... канд. психол. наук. СПбГУ, 2017 г. — 24 с.
3. *Дикая Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека. — М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — С. 80–106.
4. *Ryan R.M.* Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? / R.M. Ryan, E.L. Deci // J. Person. — 2006. Vol. 74. — P. 1557–1585.
5. *Дмитриев И.В.* Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры. — М., 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.psyfactor.org/lib/k-a.htm>. 10 (дата обращения: 20.05.2015).

*В.Е. Василенко, Е.С. Рычихина*

### Проявления возрастного кризиса у подростков в связи с особенностями детско-родительских отношений

В настоящее время в психологии утвердилась линия нормативности возрастных кризисов, К.Н. Поливанова полагает, что кризис — это психологическое пространство, в котором совершается акт развития [5].

Подростковый возраст — важный экзистенциальный период в жизни человека, когда перестраивается система существующих внутрисемейных отношений и ценностей. Кризис подросткового возраста принято считать наиболее продолжительным и болезненно переживаемым периодом взросления. Связано это с высокими темпами умственного и физического развития, способствующими появлению новых потребностей, которые не могут

быть удовлетворены в рамках сложившегося представления о внешнем мире и ввиду недостаточной зрелости личности подростка.

Новообразование подросткового кризиса связаны со сменой интересов [3], появлением чувства взрослости [2], развитием самосознания и изменением временной перспективы [5]. Наиболее типичные поведенческие реакции подростков описаны психотерапевтом А.Е. Личко [4]. Он относит к ним реакцию оппозиции, реакцию имитации, реакцию группирования, реакцию гиперкомпенсации, реакцию эмансипации, хобби-реакцию (появление новых увлечений). Эти реакции можно рассматривать как симптомы подросткового кризиса, также к ним можно отнести аффект неадекватности и появление интереса к внутреннему миру [1].

В периоды возрастных кризисов вся семейная система испытывает напряженность. Однако сохранение доверия в детско-родительских отношениях и нахождение новых стратегий воспитания может помочь подросткам преодолеть этот период. В связи с этим имеет актуальность выявление взаимосвязей проявлений подросткового кризиса и детско-родительских отношений, что и стало целью представленного пилотажного исследования.

Гипотеза исследования заключалась в том, что позитивное восприятие детско-родительских отношений и семейной ситуации может выступать ресурсом для благополучного протекания подросткового кризиса.

Выборка пилотажного исследования состояла из 17 подростков 15–16 лет, учащихся 9-го класса лицея № 214 Санкт-Петербурга.

В качестве методов использовались опросник выраженности симптомов подросткового кризиса, форма для подростков (В.Е. Василенко), методика «Психологические проблемы подростков» (Л.А. Редуш, Е.В. Алексеева, А.В. Орлова, Ю.С. Пежемская), ADOR «Подростки о родителях» (Э. Шафер, модиф. З. Матейчик, П. Ржичан), «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программ SPSS-22. Использовались описательная статистика и корреляционный анализ по Спирмену.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод о том, что среди опрошенных обучающихся 9-го класса кризис подросткового возраста выражен в средней степени (табл. 1). При этом в большей мере выражена конструктивная составляющая возрастного кризиса: наиболее высокие баллы были получены по шкалам «хобби-реакции» и «интерес к внутреннему миру». Такие симптомы, как «реакция группирования», «эмоциональная» и «поведенческая эмансипация», оказались выраженными менее всего.

**Таблица 1. Показатели симптомов по опроснику выраженности симптомов подросткового кризиса. В.Е. Василенко**

Показатель (max = 12)	Общие данные	
	Среднее значение	Стандартное отклонение
Аффект неадекватности	5	2,56
Реакция имитации	4,67	1,92
Реакция оппозиции	4,83	2,55
Реакция гиперкомпенсации	8,5	1,93
Реакция группирования	4,33	2,02
Эмоциональная эмансипация	4,25	3,19
Нормативная эмансипация	5,58	2,54
Поведенческая эмансипация	4,42	2,64
Пространственная автономия	6,42	3
Хобби — реакции	7,25	2,38
Интерес к внутреннему миру	7,92	1,73
Общий показатель кризиса, %	47,85	12,3

Общий уровень проблемной озабоченности находится в пределах нормативных значений. Старших подростков в большей степени беспокоят проблемы, связанные с развитием общества ( $M = 3,49$ ), со школой ( $M = 2,87$ ), организацией досуговой деятельности ( $M = 2,38$ ) и с самим собой ( $M = 2,78$ ). Показатели по этим шкалам превышают нормативный уровень. Слабо выражено беспокойство относительно своего будущего ( $M = 2,48$ ), взаимоотношений с родителями ( $M = 2,19$ ), здоровья ( $M = 2,16$ ) и общения со сверстниками ( $M = 2,07$ ).

Анализ особенностей восприятия родительского отношения показал, что в среднем подростки считают, что их матери проявляют к ним больше позитивного интереса и менее враждебны в отношении своих детей, нежели отцы. При этом мать характеризуется в первую очередь как автономная личность (снисходительная, нетребовательная), проявляющая искренний интерес к жизни подростка. Показатели по соответствующим шкалам имеют средний уровень выраженности. В меньшей степени подростки считают своих матерей враждебными. В свою очередь отцы воспринимаются также как автономные, что в отношении отца интерпретируется как недостижимость для членов семьи. Также подростки склонны считать их воспитательные меры непоследовательными. Среднее значение имеет и шкала «позитивного интереса». Слабо выраженной стилиевой характеристикой отца является его директивность, т. е. подростки считают, что их отцы не склонны навязывать им свои правила и нормы поведения.

Результаты проективного теста «Кинетический рисунок семьи» показывают, что в среднем подростки воспринимают ситуацию в семье как благоприятную. Менее всего в их восприятии выражена враждебность в семье. В то же время у многих подростков отмечаются признаки тревожности.

Перейдем к результатам корреляционного анализа, направленного на выявление взаимосвязей между симптомами подросткового кризиса и показателями восприятия родительского отношения, стилевых характеристик воспитания и семейной ситуации. Выявлено, что общая выраженность симптомов кризиса положительно коррелирует с «автономностью» матери ( $p < 0,05$ ), «враждебностью» отца ( $p < 0,01$ ) и отрицательно с «позитивным отношением» отца ( $p < 0,01$ ). Это означает, что более остро переживают симптомы подросткового кризиса те подростки, которые отмечают отсутствие эмоциональной привязанности к матери, относящейся к воспитанию в большей степени формально, не проявляющей требовательности и редко обращающейся к похвале, а также те, которые считают, что отец психологически не принимает их, или воспринимают его как сверхтребовательного и зависимого от мнений окружающих по поводу своего ребенка.

Из отдельных симптомов кризиса в центре структуры взаимосвязей лежит «реакция группирования», которая положительно коррелирует с уровнем «автономности» ( $p < 0,05$ ) матери и в то же время с ее «позитивным отношением» к ребенку ( $p < 0,05$ ). Также данный симптом связан с директивностью отца ( $p < 0,01$ ), враждебностью с его стороны ( $p < 0,05$ ) и непоследовательностью его воспитательных мер ( $p < 0,05$ ). Более того, он отрицательно коррелирует с позитивным отношением отца ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что потребность в аффилиции более свойственна тем подросткам, кто воспринимает мать как «автономную», имеет негативно окрашенные отношения с отцом, т. е. воспринимают его как строгого, сверхтребовательного, непредсказуемого в применении воспитательных мер, а также как неспособного психологически принять своего ребенка. Это может объясняться стремлением ребенка найти тепло и поддержку в другой группе.

В то же время реакция группирования выражена и у подростков, которые имеют благополучные отношения с матерью, что подтверждает нормативность этого симптома кризиса.

Также реакция группирования связана с выраженной тревожностью подростка ( $p < 0,05$ ), что можно объяснить попыткой подростка снизить свои переживания путем общения со сверстниками.

1. Помимо перечисленного, проявляющийся у подростков интерес к внутреннему миру положительно коррелирует с враждебностью отца ( $p < 0,01$ ). Эта, на первый взгляд неожиданная, взаимосвязь

может объясняться тем, что при восприятии отцовской фигуры как враждебной подросток еще больше погружается в свой внутренний мир. Можно также предположить, что те старшие подростки, которые интересуются самопознанием, воспринимают своих отцов как сверхтребовательных и желающих, чтобы их ребенок был идеальным.

2. Нормативная эмансипация также взаимосвязана с враждебностью отца ( $p < 0,01$ ) и имеет отрицательную связь с позитивным отношением отца ( $p < 0,01$ ). Иначе говоря, те старшие подростки, которые разрабатывают собственную систему норм и ценностей, как правило, воспринимают своих отцов сверхтребовательными и неспособными принять личность ребенка.
3. Симптом «поведенческая эмансипация» также имеет значимую отрицательную связь со шкалой «позитивное отношение» отца ( $p < 0,01$ ). Данный симптом положительно коррелирует также с «враждебностью» матери ( $p < 0,05$ ).

Итак, отстаивать свои права на принятие самостоятельных решений и стремиться освободиться от родительского контроля склонны те старшие подростки, которые считают, что отец не проявляет к ним искреннего интереса и не принимает их как личность, а мать, по их мнению, сохраняет дистанцию с остальными членами семьи, как бы возвышаясь над всеми. Таким образом, отсутствие эмоциональной близости с родителями подталкивает подростка к большей самостоятельности в жизни.

Наличие положительной корреляционной связи симптома «эмоциональная эмансипация» с показателем «автономность» матери ( $p < 0,05$ ), а также его отрицательной связи с «позитивным отношением отца» ( $p < 0,01$ ) указывает на то, что психологическое непринятие отцом ребенка наряду с формальным отношением к воспитанию у матери ведет к стремлению освободиться от эмоциональной зависимости от родителей. В данном случае эмоциональная эмансипация объясняется тем, что подросток уже отмечает отсутствие эмоциональной привязанности с родителями.

«Автономность» матерей имеет положительную корреляционную связь с реакцией гиперкомпенсации ( $p < 0,01$ ). Автономные матери редко делают своим детям замечания, а также редко хвалят их. Возможно, желая добиться признания матери, подростки стремятся показать, что они способны преодолеть свои неудачи.

Шкала «аффект неадекватности» имеет отрицательную связь с «автономностью» отца ( $p < 0,01$ ). Излишне бурные неуправляемые реакции и переживание мнимого чувства несправедливости свойственны подросткам, которые считают, что отец заинтересован в проблемах семьи и активно

участвует в воспитании. Данную реакцию можно объяснить стремлением подростка обратить внимание на себя, он знает, что это действенный метод ввиду того, что родитель не стремится показать свой авторитет в семье и готов принимать участие в решении проблем своих детей.

Рассмотрим взаимосвязи основных проблем подростков с показателями восприятия родительского отношения, стилевых характеристик воспитания и семейной ситуации.

- Общий показатель проблемной озабоченности подростков имеет положительную связь со шкалой «агрессивность в семье» ( $p < 0,05$ ) и отрицательную с «благополучием в семье» ( $p < 0,05$ ). Подросток, который субъективно воспринимает ситуацию в семье как неблагоприятную и видит агрессивность между членами семьи, в большей степени озабочен проблемами в разных сферах своей жизни. Это может быть связано с тем, что ребенок в любых жизненных ситуациях ждет поддержку и понимание от родителей. Если же этого не происходит, то подростку тяжелее справиться со всеми проблемами в одиночку.
- Проблемы с родителями возникают, когда отец воспринимается «директивным» ( $p < 0,05$ ): проблемная озабоченность семейной ситуацией выше, если подростки воспринимают своих отцов строгами, стремящимися показать свой авторитет.
- В свою очередь, директивность матери, выражающаяся в жестком контроле и строгости, имеет положительную корреляционную связь с проблемами подростка, связанными с его будущим ( $p < 0,05$ ). Директивная мать не приветствует выражения своего мнения ребенком, поэтому он может ощущать себя беспомощным, неспособным повлиять на события своего будущего.
- «Враждебность» со стороны отца ( $p < 0,05$ ) и «непоследовательность» воспитательных мер матери ( $p < 0,05$ ) отрицательно коррелирует со шкалой «проблемы со сверстниками». Те подростки, у которых не возникает сложностей в общении со сверстниками, считают воспитательные меры матерей непоследовательными, а отца воспринимают как враждебно настроенного, с отвергающим отношением. Можно предположить, что невозможность получить эмоциональный комфорт в семье способствует поиску теплых отношений со сверстниками, которые не станут предъявлять к подростку завышенных требований.

### **Выводы:**

Анализ результатов проведенного исследования показал, что чем благоприятнее подростки воспринимают общую ситуацию в семье и отношение

к ним родителей, тем менее остро они переживают проблемы в разных сферах жизни и отмечают более низкую степень выраженности симптоматики кризиса в целом. При проблемных отношениях с родителями большинство подростков стремятся к объединению со сверстниками и эмансипации от родителей.

Теплые и открытые отношения с отцом позволяют снизить уровень выраженности значительного ряда симптомов подросткового кризиса: реакции группирования, стремления ко всем формам эмансипации. Эмоциональная привязанность матери к ребенку способствует снижению потребности в аффилиации, гиперкомпенсации и эмоциональной эмансипации.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась: позитивное восприятие детско-родительских отношений и семейной ситуации могут выступать ресурсами для благополучного протекания подросткового кризиса, что выражается в снижении негативистской симптоматики кризиса и проблемной озабоченности у подростков.

### **Литература**

1. *Василенко В.Е., Манукян В.Р.* Возрастные кризисы жизненного цикла: учебное пособие. — СПб.: СПбГУ, 2006. — 64 с.
2. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой.* — М., 1967. — 360 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
4. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е, доп. и перераб. — Л.: Медицина, 1983. — 256 с.
5. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. — М.: Академия, 2000. — 184 с.

*Д.С. Вахрушев, Е.В. Зиновьева*

### **Сформированность гендерной идентичности и удовлетворенность жизнью в подростковом и юношеском возрасте**

В современной психологической науке понятие удовлетворенности жизнью тесно связано с понятием психологического благополучия личности и занимает одно из важнейших мест в нашей жизни, влияя на ее восприятие и присваивание ей определенных смыслов. Многие известные психологи, такие как А. Маслоу, В. Франкл, Р.Р. Мэй, Е.В. Бенко, рассматривали в своих работах роль удовлетворенности в связи с существованием человека. В настоящее время проводятся многочисленные исследования по этой теме, описываются различные структурные взаимосвязи с факторами как психологической, так и физиологической и социальной природы. В нашей работе

мы попытались выделить новый исследовательский фокус, направленный на поиск факторов, влияющих на субъективное ощущение удовлетворенности жизнью. Этот фокус связан с гендерной идентичностью человека, ее сформированностью и направленностью.

Под гендерной идентичностью чаще всего понимают аспект самосознания, описывающий переживания человеком себя как представителя определенного пола [1]. Такое место отведено гендерной идентичности неспроста. Традиционно человечество делится на два пола. Каждый пол имеет ряд своих преимуществ и ограничений, что накладывает различные социальные ожидания и установки на представителей каждого пола. Это позволяет предполагать, что гендерная идентичность, а именно степень ее сформированности и целостности, связана с чувством удовлетворенности или, наоборот, неудовлетворенности жизнью.

Известно, что в подростковом возрасте происходит биологическая перестройка, влияющая на переживание себя как мужчины или женщины, с одной стороны, с другой стороны, именно в этом возрасте происходит множество важных личностных и социальных изменений, начиная от процессов сепарации и развития самосознания и вплоть до изменения ценностной структуры личности. Поэтому для этого возрастного периода гендерная идентичность и удовлетворенность жизнью выходят на первый план.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение связи статуса и направленности гендерной идентичности со степенью удовлетворенности жизнью.

В качестве объекта исследования выступила гендерная идентичность и сфера психологического благополучия личности. Предметом — взаимосвязь сформированности и статусов гендерной идентичности и степени удовлетворенности жизни у подростков и юношей.

Нами были сформулированы следующие гипотезы: удовлетворенность жизнью подростков и юношей связана со сформированностью гендерной идентичности, соответствующей принятым в социуме традиционным нормам; статусы гендерной идентичности по-разному связаны с субъективным ощущением благополучия у подростков и юношей с разным уровнем удовлетворенности своей жизнью.

В исследовании приняли участие 100 юношей в возрасте от 14 до 18 лет.

Предварительно выборка была разделена на три группы по критерию общего уровня удовлетворенности жизнью, полученного с помощью методики «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера (SWSL) [2]. У нас получилась группа с высоким уровнем удовлетворенности жизнью — 26 человек, 39 с низким уровнем удовлетворенности жизнью и 35 со средним. Для выполнения задач нашего исследования группа со средним уровнем удов-

летворенности жизнью была исключена, выбраны только крайние группы. Далее респонденты двух групп участвовали в обследовании с помощью следующих диагностических методик: анкета, содержащая биографические данные и вопросы по поводу реализованности в разных сферах своей жизни, в которую вошла «Анкета жизненных ориентиров» (М.В. Данилова, 2015); шкалы удовлетворенности жизнью в целом и удовлетворенности основных жизненных потребностей, методики экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) О.С. Копиной [3]. Для изучения статуса и направленности гендерной идентичности респондентов были использованы методики «Маскулинность — фемининность» С. Бем [4] и «Методика изучения гендерной идентичности (МИГИ)» [5].

Исследование проводилось в октябре 2015 года. Полученные данные были подвергнуты процедуре математической обработки с помощью программы SPSS 20 и анализировались посредством описательной статистики, сравнительного анализа по *t*-Стьюдента и *U* Манна — Уитни, а также корреляционного анализа.

По результатам исследования на основании полученных данных были сформулированы следующие выводы: в подростковом и юношеском возрасте у молодых людей общая удовлетворенность жизнью имеет прямую связь с удовлетворенностью основных жизненных потребностей ( $p < 0,05$ ). Подростки и юноши с маскулинной и андрогинной идентичностью чаще имеют высокий общий уровень удовлетворенности жизнью, в то время как подростки и юноши с фемининной идентичностью характеризуются низкой удовлетворенностью. Данный факт позволяет предположить, что наличие традиционной гендерной идентичности позволяет индивиду более успешно адаптироваться в обществе и, как следствие, иметь более высокий уровень удовлетворенности жизнью.

Анализ взаимосвязей полученных данных показал наличие различий между группами по взаимосвязям степени удовлетворенности жизнью и сформированности гендерной идентичности.

В группе с высоким общим уровнем удовлетворенности жизнью не было обнаружено прямых связей статуса сформированности гендерной идентичности и уровня удовлетворенности жизнью. В группе с низким уровнем были обнаружены прямые взаимосвязи между уровнем удовлетворенности жизнью и диффузным состоянием гендерной идентичности респондентов. Можно предположить, что избегание вопросов, связанных со становлением собственной мужественности, опыта самостоятельных выборов и решений позволяет юношам субъективно ощущать ситуативный комфорт, но в целом быть неудовлетворенными своей жизнью. Это позволяет размышлять о том, что диффузный статус гендерной идентичности оказывает влияние на общий уровень удовлетворенности жизнью. Отсутствие активного участия

подростка в собственном самоопределении, скорее всего, создает зону субъективного комфорта, позволяя довольствоваться текущей ситуацией.

Таким образом, можно говорить о том, что гипотезы в нашем исследовании подтвердились. А центральная идея исследования, заключающаяся в поиске связи между уровнем сформированности гендерной идентичности, ее направленностью и удовлетворенностью жизнью, дает возможность иначе взглянуть на поиск ответов на вопрос, что обеспечивает или препятствует достижению психологического благополучия личности в подростковом и юношеском возрасте.

### Литература

1. Ильин Е.П. Пол и Гендер. — СПб.: Питер, 2010.
2. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. Satisfaction with Life Scale (SWLS), 1985.
3. Копина О.С., Сулова Е.А., Заикин Е.В. Психоэмоциональное напряжение и его источники у населения г. Клинцы Брянской области // Здоровоохранение Российской Федерации. — 1994. № 5.
4. Реан А.А. Психология изучения личности: учебное пособие. — СПб., 1999.
5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. — М., 2007.

Е.К. Веселова, Р.В. Лебедева

### Характеристики морально-этической ответственности у молодежи с субъектной и объектной ориентацией

В сложившихся социально-экономических условиях становится важным и актуальным изучение особенностей нравственной сферы личности современной молодежи [2]. Важно, чтобы потенциал субъектности молодого человека, его социальная активность реализовывались в социально-позитивном направлении. В связи с этим возникает вопрос о взаимосвязи жизненных ориентаций личности и ее нравственной направленности, который в настоящее время мало изучен.

Цель статьи состоит в изучении нравственной направленности личности молодых людей с различными типами жизненных ориентаций. В качестве объекта изучения выступили молодые люди в возрасте 18–21 года (133 человека), обучающиеся в вузах Республики Саха (Якутия).

Предметом исследования выступила нравственная направленность личности молодежи с субъектным и объектным типами ориентаций в жизненных ситуациях.

Гипотеза исследования: нравственная направленность личности молодых людей с субъектным и объектным типами жизненных ориентаций будет иметь различия по ряду показателей.

Нравственная направленность личности проявляется в определенных жизненных ситуациях, требующих актуализации и конкретного внешнего проявления нравственных и моральных качеств в действиях и поступках [2]. Наиболее явным образом нравственная направленность личности проявляется в особенностях просоциального поведения, которое может выражаться в широком диапазоне вариантов социального поведения [5].

Нравственная направленность проявляется в таких личностных качествах, как осознание моральной необходимости исполнения социальных и личностных норм, а также в способности индивида адекватно воспринимать справедливую оценку совершаемых поступков; в оценивании собственных действий с позиций гуманности и в соответствии с голосом совести [1]. Морально-этическая ответственность личности в концепции Тимощука включает в себя оценку рефлексии на морально-этические ситуации (моральная рефлексия, или рефлексия, актуализирующаяся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами); оценку интуиции в морально-этической сфере (нравственная интуиция); оценку экзистенциального аспекта ответственности (ответственность человека за моральные поступки и его моральный выбор); оценку альтруистических эмоций в поведении; оценку морально-этических ценностей личности [6].

Наличие эмпатии также может рассматриваться как составляющая нравственной направленности, поскольку является способностью личности сопереживать другому человеку, чувствовать то, что он чувствует, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним. Как показали исследования, наличие эмпатии отражает уровень развития навыков взаимодействия с людьми, которое обязательно включает нравственные аспекты. Методика Меграбяна позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции личности, такие как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии [7].

Просоциальная направленность личности — это совокупность содержательных и динамических характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом [5]. Зарубежные исследователи Gustavo Carlo и Brandy A. Randall (2002) утверждают, что просоциальное поведение — это многогранная, неоднородная структура, которая может быть детализирована в различных просоциальных поступках через разнообразные контексты (чрезвычайная ситуация, эмоциональные или анонимные ситуации) и мотивы (альтруистический или гедонистический). На этом основании

авторы идентифицировали шесть различных типов просоциального поведения: уступчивый тип (оказание помощи, когда просят), публичный (оказание помощи в присутствии других людей), анонимный (помогающий анонимно), экстренный (помогающий в чрезвычайных ситуациях), эмоциональный (помогающий в эмоциональных ситуациях) и альтруистический (помогающий без ожидания награды) [8].

Степень субъектной включенности в жизнедеятельность, понятая посредством анализа взаимодействия человека с жизненными ситуациями, характеризует меру зависимости внутреннего мира личности от внешней жизненной ситуации. Субъект-объектные ориентации личности в жизненных ситуациях являются тем понятием, с помощью которого можно описать направление реализации потенциала субъектности человека. В работах Е.Ю. Коржовой показано, что в процессе жизнедеятельности субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях реализуются в двух формах: субъектной (внутренняя картина жизнедеятельности как интериоризованная субъектность) и объектной (выбор стратегий поведения как экстериоризованная субъектность), взаимосвязанных в поле жизнедеятельности [3; 4]. Вся выборка респондентов была разделена на две выборки по показателю типа ориентации в жизненных ситуациях: на субъектно и объектно ориентированные (по методике Е.Ю. Коржовой).

Как показали результаты по методике И.Г. Тимошука, рефлексия на морально-этические ситуации, экзистенциальная ответственность и нравственные ценности более выражены у субъект-ориентированных респондентов в жизненных ситуациях.

По методике Меграбяна, эмпатия выражена у объект-ориентированных респондентов. Типы респондентов с объектным типом жизненной ориентации больше проявляют эмоциональное сочувствие и сопереживание к людям.

По результатам исследования по методике К. Рендалла просоциальная направленность поведения имеет тенденцию выраженности у объект-ориентированных респондентов. Это можно объяснить детерминацией внешними жизненными событиями и ситуациями у данных типов личности, предполагая просоциальную направленность поведения.

Как показали результаты исследования, выявлены достоверные различия у типов личности в показателе «рефлексия на морально-этические ситуации». Это означает, что у молодых людей с субъектной жизненной ориентацией личности чаще актуализируется моральная рефлексия в ситуациях, связанных с морально-этическими конфликтами и коллизиями, так как у субъект-ориентированных типов личности внутренняя картина жизнедеятельности представляется интериоризованной субъектностью.

**Таблица 1. Средние значения выраженности показателей нравственной направленности респондентов с субъектной и объектной жизненными ориентациями**

Показатели нравственной направленности		Тип жизненной ориентации личности		Достоверность различий по критерию Манна — Уитни
		Субъектная N = 71	Объектная N = 62	
Методика И.Г. Тимошука	Рефлексия на морально-этические ситуации	1,63 ± 1,16	1,15 ± 1,01	P ≤ 0,05
Методика Г. Карло, Б.А. Рендалла	Публичный тип просоциального поведения	2,79 ± 0,88	3,12 ± 0,75	P ≤ 0,05

А респонденты с объектным типом жизненной ориентации характеризуются детерминацией жизнедеятельности преимущественно внешними факторами среды — внешними жизненными ситуациями, тем самым они чаще проявляют публичный тип просоциального поведения. Так как публичный тип просоциального поведения предполагает оказание помощи при наличии окружающих, то людям, оказывающим помощь, необходима оценка действия со стороны других, им необходимо знать мнение значимых для них лиц или общественного мнения в целом об их поступке.

Кроме того, оказалось, что у респондентов с субъектным типом жизненной ориентации альтруистические эмоции положительно коррелируют с моральной интуицией ( $r = 0,404$ ,  $P \leq 0,001$ ). То есть наличие альтруистических эмоций у данных типов личности связано с проявлением интуиции в морально-этической сфере.

Тип альтруистического просоциального поведения у респондентов с субъектным типом жизненной ориентации положительно коррелирует с альтруистическими эмоциями при моральных поступках ( $r = 0,393$ ,  $P \leq 0,001$ ) и общей морально-этической ответственностью ( $r = 0,433$ ,  $P \leq 0,001$ ). Респонденты, оказывающие бескорыстную и благотворительную помощь без личной выгоды, обладают более высокой морально-этической ответственностью и проявляют альтруистические эмоции. У респондентов с объектным типом жизненной ориентации эмпатия положительно коррелирует с уступчивостью ( $r = 0,376$ ,  $P \leq 0,001$ ). Это означает, что когда объект-ориентированные типы респондентов идут на уступки при оказании помощи, то это чаще происходит в момент эмоциональной отзывчивости и сочувствия к нуждающимся.

Таким образом, мы можем сказать, что нравственная направленность личности респондентов с субъектными и объектными типами жизненных ориентаций имеет свою специфику.

### Литература

1. *Веселова Е.К.* Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность. — СПб.: изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. — 316 с.
2. *Веселова Е.К.* Проблема воспитания социальной ответственности и моральной надежности у студентов инженерно-строительных профессий // в сб.: Педагогика высшей школы: диалог эпох. Материалы Международной научно-практической конференции. — СПб., СПбГАСУ, 2013. — С. 415–423.
3. *Коржова Е.Ю.* Духовно-нравственные аспекты исследования жизненного пути личности // Вестник РХГА. — Том 11, вып. 2. 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru>.
4. *Коржова Е.Ю.* Личность как инструмент взаимосвязи внутриспсихической организации и внешнего мира человека.
5. *Кухтова Н.В.* Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» / Г. Карло, Б.А. Рэндалл // Вестник ГрГУ. — 2011. № 2 (113). — С. 102–107.
6. *Тимошук И.Г.* Семантика понятия ответственность в дискурсах по психоанализу и клиент-центрированной психотерапии // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина 2. — Херсон: ПП Вишемирський В.С. 2009. — С. 484–498.
7. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik\\_metodiki\\_shkala\\_emocionalnogo\\_otklika\\_a.\\_megrabyana\\_i\\_n.\\_epshteyna](http://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik_metodiki_shkala_emocionalnogo_otklika_a._megrabyana_i_n._epshteyna) (дата обращения 13.03.2017).
8. *Carlo G.* Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents / G. Carlo, A. Hausmann, S. Christiansen, B.A. Randall // The journal of early adolescence. — 2003. V. 23. — P. 107–134.

*С.В. Горбатов, Е.Л. Красько*

### **Внутрисемейные детерминанты межличностного взаимодействия младших школьников**

Учебная деятельность является ведущей для детей младшего школьного возраста. От того, насколько успешно ребенок будет осваивать информацию, насколько комфортно будет чувствовать себя в классе, зависит психическое развитие и физическое здоровье.

Данная работа направлена на выявление тех особенностей детско-родительских отношений, которые препятствуют успешному взаимодействию ребенка со сверстниками, что в дальнейшем позволит осуществлять профилактическую и консультативную работу в школах и семьях.

Целями данной работы явились сравнительный анализ детско-родительских взаимоотношений и особенностей межличностного взаимодействия младших школьников в двух группах детей: успешных во взаимодействии со сверстниками и имеющих трудности во взаимодействии со сверстниками, а также выявление внутрисемейных детерминант межличностного взаимодействия младших школьников.

Гипотезой данного исследования стало предположение о том, что проблемы во взаимодействии со сверстниками у младших школьников обусловлены нарушениями детско-родительских отношений.

Для достижения выдвинутых целей были поставлены следующие задачи: 1) выявление и сравнительный анализ типов негармоничного воспитания в двух группах: у детей, успешных во взаимодействии со сверстниками, и детей, имеющих трудности во взаимодействии со сверстниками; 2) изучение субъективной оценки семейной ситуации и внутрисемейных отношений в двух группах младших школьников: у детей, успешных во взаимодействии со сверстниками, и детей, имеющих трудности во взаимодействии со сверстниками; 3) выявление и описание типов взаимодействия младших школьников; 4) выявление взаимосвязей между детско-родительскими отношениями и особенностями межличностного взаимодействия младших школьников; 5) выявление внутрисемейных детерминант особенностей взаимодействия младших школьников в двух группах младших школьников: у младших школьников, успешных во взаимодействии со сверстниками, и младших школьников, имеющих трудности во взаимодействии со сверстниками.

Всего в исследовании приняли участие 144 человека, а именно 72 мальчика в возрасте от 7 до 10 лет, обучающихся в 1–4-х классах общеобразовательной школы, и их матери. Все дети из полных семей. На основе экспертной оценки учителей и школьного психолога испытуемые были распределены на две группы:

1. 36 мам и 36 мальчиков, которые успешно взаимодействуют со сверстниками.
2. 36 мам и 36 мальчиков, имеющих трудности во взаимодействии со сверстниками.

Распределение мальчиков по возрасту носит следующий характер: 7 лет — 21 школьник, 8 лет — 22 школьника, 9 лет — 15 школьников, 10 лет — 14 школьников.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- Метод наблюдения;
- «Кинетический рисунок семьи (КРС)» Р. Бернса и С. Кауфмана;

- опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса;
- «Фильм-тест» Рене Жиля;
- метод экспертной оценки;
- математико-статистические методы обработки данных (первичная статистика: вычисление средних рангов, расчет критерия U Манна — Уитни для независимых выборок; корреляционный анализ; кластерный анализ; множественный регрессионный анализ).

Метод наблюдения был направлен на выявление особенностей межличностного взаимодействия младших школьников и заключался в следующем: все мальчики класса (8–12 человек) выполняли задание, предложенное исследователем. Мальчики были поделены на 2 группы, но детям не была дана установка, что группы должны соревноваться. Для каждой группы был выделен только один набор материалов (1 скотч, 1 ножницы и т. д.). Для анализа взаимодействия младших школьников были выделены отдельные компоненты поведения, регистрируемые для каждого испытуемого. Далее был использован метод кластерного анализа, с целью группирования выделенных на основе объективного наблюдения отдельных проявлений межличностного взаимодействия младших школьников в кластеры. Каждый компонент взаимодействия был включен только в один кластер. Таким образом, были выделены семь типов взаимодействия.

Дружественный тип взаимодействия проявляется в том, что ребенок активно участвует в выполнении предложенного исследователем задания, при этом он выдвигает идеи и обсуждает эти идеи с другими участниками группы. При этом ребенок не проявляет ни физической, ни вербальной агрессии, директивности по отношению к одноклассникам, состоящим в его команде, и участникам другой команды. Школьник делится материалами с представителями другой команды и не отвечает агрессией на проявленную к нему со стороны сверстников агрессию.

В дружественный тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- выполняет задание в команде;
- выдвигает идеи;
- обсуждает с другими задание;
- никак не отвечает на агрессию.

Директивный тип взаимодействия характеризуется тем, что ребенок директивно распределяет задания в группе сверстников. Часто дети, у которых директивный тип был доминирующим типом взаимодействия, по ходу выполнения задания использовали в своей речи глаголы повелительного наклонения по отношению к своим сверстникам (например, «Дай»,

«Отрежь», «Помогай» и т. д.). При этом школьник часто повышает голос на своих одноклассников, не принимает в рассмотрение чужие идеи, оспаривает их, а также обвиняет других в плохой работе.

В директивный тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- директивно распределяет задание;
- повышает голос;
- обвиняет других в плохой работе;
- оспаривает чужие идеи.

Активно-агрессивный тип взаимодействия характеризуется в первую очередь проявлением физической агрессии по отношению к сверстникам. Ребенок бьет, толкает других участников группы, портит то, что делает другая команда, использует предоставленные материалы с целью нанести вред другому. При этом все это ребенок делает первым, а не в ответ на агрессию. Также дети, у которых наблюдался данный тип взаимодействия, паясничали и провоцировали одноклассников.

В активно-агрессивный тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- бьет первый;
- провоцирует на агрессию;
- паясничает;
- использует материалы для агрессии;
- толкает;
- портит чужое.

Пассивно-агрессивный тип взаимодействия характеризуется низкой активностью. Ребенок обижается или огрызается на других участников. Также оспаривает роль лидера, не терпит, когда кто-то пытается навязать свою точку зрения или заставить его что-то делать. В случае прямой агрессии склонен не проявлять физическую или вербальную агрессию непосредственно на обидчика, а портить то, что было сделано другой командой.

В пассивно-агрессивный тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- обижается;
- надувается;
- оспаривает роль лидера (огрызается на лидера);
- портит чужое в ответ на агрессию.

Вербально-агрессивный тип взаимодействия выражается в том, что школьник обзывает своих сверстников, угрожает им. В ответ на агрессию также обзывает обидчика и угрожает ему. Может сам не выполнять зада-

ние, но при этом подгоняет других. Практически не использует физическую агрессию, только в случае прямой провокации.

В вербально-агрессивный тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- обзывает первый;
- обзывает в ответ на агрессию;
- подгоняет, но сам не делает задание;
- бьет в ответ;
- угрожает.

Сопернический тип взаимодействия характеризуется направленностью на участников другой команды и выражается в том, что ребенок часто вступает в спор с другой командой, показывает язык, дразнит участников другой команды, смеется над тем, что делает другая команда, а также над отдельными ее участниками. Не делится предоставленными исследователем материалами с другой командой.

В сопернический тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- показывает язык;
- вступает в спор с другой командой;
- не отдает материалы;
- смеется над другой командой.

Отчужденный тип взаимодействия характеризуется низкой активностью в выполнении задания в команде. Ребенок, как правило, играет сам с собой вместо участия в командной работе или выполняет предложенное исследователем задание сам, вне команды. Если ребенку для выполнения задания необходимы материалы, используемые командой, он склонен не спрашивать их, вступая во взаимодействие со сверстниками, а просто брать или же отбирать их.

В отчужденный тип взаимодействия были включены следующие компоненты:

- отбирает материалы;
- играет сам с собой;
- делает задание сам по себе, вне команды.

Далее с помощью суммирования значений полученных компонентов в каждом выделенном типе были подсчитаны общие значения по каждому типу взаимодействия. Таким образом, тип взаимодействия выступает как отдельный параметр.

Что касается результатов исследования, то с помощью сравнительного анализа результатов по методике «Анализ семейных взаимоотношений» в двух группах матерей было выявлено, что матери детей, имеющих проблемы

во взаимодействии со сверстниками, чаще, чем мамы детей, успешных в общении, используют различные негармоничные стили воспитания. Сравнительный анализ по методикам «Кинетический рисунок семьи» и «Фильм-тест» Рене Жиля в двух группах детей, в свою очередь, показал, что младшие школьники, имеющие трудности во взаимодействии со сверстниками, субъективно оценивают свою семью как менее благополучную и более враждебную, а также хуже относятся к матери и отцу, чем дети, успешные в общении со сверстниками.

В наблюдаемом поведении младших школьников во время их совместной деятельности, у детей с проблемами в общении преобладают неконструктивные типы взаимодействия. Они склонны вести себя агрессивно, соперничать со своими одноклассниками либо вовсе не принимать участия в совместной работе.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что:

- склонность младших школьников к соперничеству со своими сверстниками взаимосвязана с наличием у ребенка братьев и сестер;
- проявление пассивно-агрессивного поведения во время совместной деятельности младших школьников связано с чрезмерным количеством предъявляемых к ребенку родителем обязанностей, а также с проекцией родителями собственных нежелательных качеств на ребенка и неустойчивостью стиля воспитания;
- отчужденный тип поведения, связанный с тем, что ребенок не принимает участия в общей деятельности с одноклассниками, взаимосвязан с вынесением конфликта между родителями в сферу воспитания ребенка;
- проявление вербальной агрессии в группе младших школьников взаимосвязано с недостаточным количеством предъявляемых ребенку родителями санкций за нарушение требований, а также с враждебностью в семейной ситуации;
- дружественный стиль взаимодействия, характеризующийся активностью ребенка в общении со сверстниками, связан с низким уровнем конфликтности в семье.

Так как корреляционный анализ не дает информации о влиянии одной переменной на другую, а дает лишь информацию о наличии взаимосвязи между переменными, для выявления внутрисемейных детерминант межличностного взаимодействия младших школьников был использован множественный регрессионный анализ.

В качестве зависимых переменных выступали типы взаимодействия, выделенные с помощью кластерного анализа. В качестве независимых переменных были использованы шкалы типов негармоничного наблюдения по

методике «Анализ семейных взаимоотношений»; шкалы, отражающие отношение ребенка к матери, отцу, родителям как супружеской чете, близким родственникам по методике «Фильм-тест» Рене Жилия, а также шкалы субъективной оценки ребенком семейной ситуации по методике «Кинетический рисунок семьи». Так как было взято довольно большое количество независимых переменных, удобнее было использовать прямой пошаговый метод множественного корреляционного анализа.

В результате изучения моделей, полученных в ходе регрессионного анализа, во внимание была принята только одна — в группе младших школьников, имеющих проблемы во взаимодействии со сверстниками, где зависимой переменной выступал агрессивный тип взаимодействия. Коэффициент множественной детерминации ( $R^2$  квадрат) окончательной модели достаточно большой ( $R^2 = 0,755$ ). Данная регрессионная модель объясняет более 75% дисперсии зависимой переменной.

**Таблица 1. Модель, полученная в ходе регрессионного анализа. Зависимая переменная — активно-агрессивный тип взаимодействия**

Модель № 5	Бета	Знач.
Расширение родительских чувств (РРЧ)	0,474	0,000
Предпочтение мужских качеств (ПМК)	0,483	0,000
Потворствование (У+)	-0,870	0,000
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК)	0,304	0,005
Гиперпротекция (Г+)	0,401	0,001

Из данной таблицы видно, что вклад в зависимую переменную «Активно-агрессивный тип взаимодействия» вносят следующие независимые переменные: расширение родительских чувств (РРЧ), предпочтение мужских качеств (ПМК), потворствование (У+), вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК) и гиперпротекция (Г+). При этом переменные РРЧ, ПМК, ВК и Г+ вносят положительный вклад в зависимую переменную, а показатель У+ вносит отрицательный вклад в зависимую переменную.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что агрессивный тип взаимодействия младших школьников, связанный с применением физической агрессии ребенком в отношении его одноклассников, детерминирован целым комплексом негармоничных стилей воспитания, характеризующимся тем, что, во-первых, родители склонны выносить конфликты между собой в зону воспитания ребенка, где они могут открыто выражать недовольство друг другом, и, во-вторых, тем, что мать склонна к предпочтению в сыне мужских качеств и расширению родительских чувств в отношении ребенка.

Если попытаться проинтерпретировать полученные результаты, можно предположить, что у родителей детей с проблемами во взаимодействии, существует конфликт, который они выносят в сферу воспитания ребенка (что подтверждается статистически значимыми различиями между двумя группами мам, а также субъективным восприятием детей, имеющих трудности в общении, семейной ситуации как неблагополучной и враждебной). Каждый из родителей получает возможность открыто выражать недовольство супругом. Так как методику «Анализ семейных взаимоотношений» заполняла мать ребенка, мы можем сделать предположение, что отношения матери ребенка с его отцом носят деструктивный характер, возможно, обусловленный невыполнением супругом своих супружеских обязанностей, вследствие чего, мать, возможно, не осознавая того, хочет, чтобы сын удовлетворил часть потребностей, которые должны быть реализованы в супружеских отношениях, о чем говорит расширение родительских чувств и гиперпротекция со стороны матери. К тому же, предпочитая в мальчике мужские качества и всячески подкрепляя поведение, которое, по мнению матери, должно соответствовать настоящему мужчине, мать пытается воспитать из ребенка идеального партнера для себя. Такое поведение матери провоцирует агрессивное поведение сына, который в этом случае, возможно, является «носителем симптома» семьи [3].

Таким образом, можно предположить, что за агрессивным типом взаимодействия ребенка со сверстниками лежит комплекс негармоничных типов воспитания, причиной которых изначально выступает конфликт между родителями ребенка, отношения между которыми носят деструктивный характер в силу различных причин.

### Литература

1. Бернс С., Кауфман Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / пер. с англ. 2-е изд., стереотипное. — М.: Смысл, 2003. — 146 с.
2. Диагностика семьи: методики и тесты: учебное пособие по психологии семейных отношений. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара: издательский дом БАХРАХ-М, 2004. — 736 с.
3. Системная семейная психотерапия / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. — СПб.: Речь, 2003. — 336 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.
6. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. № 1.

*И.Б. Дерманова, М.А. Залеская*

### **Совладающее поведение в связи с самоотношением и удовлетворенностью жизнью в подростковом возрасте**

Изучение совладания человеком с трудными жизненными ситуациями ресурсов совладания входит в круг интересов большого количества исследователей в области психологии и на протяжении достаточно длительного времени. (R. Lazarus, S. Folkman, C.S. Carver, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский и др.).

Совладающее поведение рассматривается как способность человека тем или иным способом реагировать на сложные обстоятельства, на новую окружающую обстановку, непривычность или внезапность происходящего. Оно обеспечивает регуляцию и саморегуляцию субъекта, сохраняя жизненное равновесие и относительную эмоциональную стабильность. Изначально копинг-поведение (то же, что и совладающее) рассматривали как способ адаптации к стрессу (Р. Лазарус, С. Фолкман). В современной трактовке совладающее поведение принято рассматривать как сознательную и целенаправленную активность, влияющую на дееспособность индивида, на его здоровье и личность и на другие важные жизненные сферы и проявляющуюся не только в ситуации стресса, но и в ситуациях повседневных жизненных трудностей. Особое значение в исследованиях совладающего поведения придается личностным ресурсам, которые способствуют выбору продуктивных копинг-стратегий. В качестве одного из важнейших ресурсов совладания в литературе рассматриваются различные параметры самоотношения: самооценка, самопринятие, Я-концепция и т. д. [1; 11; 3 и др.].

Феномен самоотношения в целом определяется как отношение индивида к себе, к своему «Я», которое может проявляться в некоторой степени самоуважения, связан с различными подходами к его исследованию. Его рассматривают как общее одномерное образование (обобщенное «Я»), являющееся суммой частных самооценок различных сфер личности и отражающее как положительное, так и отрицательное устойчивое отношение к себе. По мнению Столина и Патилеева, это иерархическая структура — составляющая самосознания, — которая включает в себя как эмоциональный, так и оценочный (когнитивный) компонент [9; 10].

Эмпирические исследования самоотношения и совладания обнаружили их тесные взаимосвязи в разных возрастах и на разных выборках. В частности, В.Ф. Жеребкина и Л.М. Лапшина [5] выявили, что с увеличением саморуководства и самооценности бездомных растет вероятность использования копинга, направленного на решение задач. Э.И. Муртазина и др. [7] установили, что различными религиозными группами (мусульмане, право-

славные и нерелигиозные) в зависимости от особенностей их самоотношения будут использоваться разные копинг-стратегии. Таким образом, в этих и других работах было показано, что самоотношение в подростковом возрасте является значимым ресурсом совладающего поведения.

Феномен удовлетворенности жизнью определяет степень благополучия индивида; демонстрирует удовольствие или неудовольствие человека в различных жизненных сферах. М. Аргайл (2003) рассматривает удовлетворенность как один из основных компонентов счастья, на который может влиять как здоровье человека, его жилищные условия и материальный уровень, так и способность к адаптации, эмоциональное самоощущение и когнитивные оценки своей жизни. Эмпирические исследования соотношения удовлетворенности и психологического благополучия с копинг-стратегиями показывают наличие достаточно тесных связей между ними [8]. С нашей точки зрения, удовлетворенность жизнью, как и психологическое благополучие в целом, может рассматриваться как некоторое ресурсное состояние, способствующее более позитивному функционированию и выбору более эффективных стратегий совладания с трудностями.

Существенное влияние на способы совладания с трудностями оказывают возраст и пол человека. Подростковый и юношеский возраст — это период поиска наиболее подходящих для себя вариантов борьбы с трудностями, поведенческих паттернов, конструктивных способов решения жизненных проблем. Этот период также является сензитивным для развития и изменения личности подростка, в том числе и его эмоционально-ценностного отношения к себе и к миру. В этом возрасте подростки все острее осознают себя как мужчины и женщины, поведенческие стереотипы их все более поляризуются [2; 4].

В то же время в литературе отмечается недостаток информации о связях совладания с самоотношением и удовлетворенностью в возрастных и половых группах. В связи с чем нами была сформулирована цель — изучить данные взаимосвязи в подростковом возрасте.

Мы предположили, что совладающее поведение подростка в существенной степени определяет и определяется отношением к себе и удовлетворенностью жизнью. Однако удовлетворенность и самоотношение оказывают разное влияние на совладание подростков разного пола.

В исследовании принимали участие 74 учащихся 9-х классов общеобразовательных школ № 237 Красносельского района г. Санкт-Петербурга и № 4 г. Всеволожска Ленинградской области в возрасте от 14 до 16 лет (38 мальчиков; 36 девочек).

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить основные характеристики копинг-поведения подростков.
2. Исследовать самоотношение подростков.
3. Определить степень удовлетворенности жизнью в целом и отдельными жизненными сферами у респондентов.
4. Выявить половую специфику копинг-поведения, самоотношения и удовлетворенности жизнью среди подростков нашей выборки и их взаимосвязи.
5. Определить влияние самоотношения и удовлетворенности жизнью на копинг-поведение у мальчиков и девочек.

Исходя из задач исследования, были выбраны следующие методики:

- для исследования копинг-поведения: опросник способов совладания Лазаруса (адаптация методики WCQ, Т.Л. Крюкова);
- для исследования самоотношения: методика исследования самоотношения С.Р. Панталева; шкала самоуважения М. Розенберга;
- для исследования удовлетворенности жизнью: индекс жизненной удовлетворенности в адаптации Н.В. Паниной; модифицированный вариант методики Дембо — Рубинштейн.

Для статистического анализа данных нами использовались: сравнение средних, U-критерий Манна — Уитни, корреляционный и множественный регрессионный анализ.

В работе были получены следующие результаты. По характеристикам совладающего поведения нашим респондентам присуща средняя выраженность применения всех копинг-стратегий (от 45 до 60%), но наиболее часто подростки используют копинг «принятие ответственности» (60%). Выраженными стратегиями также являются «планированное решение проблемы» (59%) и «поиск социальной поддержки» (55,5%), а наименее — копинги «дистанцирование» (47,2%) и «бегство-избегание» (45,5%). Значимых различий по полу не выявлено.

Уровень самоотношения в целом по группе характеризуется как средний (от 5,2 до 6,2 балла), наиболее выражены такие показатели самоотношения, как «самоценность» (6,2 балла) и «самоуверенность» (6,1 балла). Представителям данной выборки присуще также скорее положительное отношение к себе: по всем показателям, отражающим положительные составляющие самоотношения, получены оценки выше среднего. Наименьшее значение получено по шкале «отраженное самоотношение» (5,2 балла).

Значимые различия по полу получены по показателю «внутренняя конфликтность» (у мальчиков — 4,9 балла, у девочек — 5,9 балла). Это значит, что девочкам более свойственно видеть себя по-разному в зависимости от понимания ситуации, а мальчики более устойчивы в восприятии себя.

Уровень удовлетворенности отдельными сферами жизни у подростков (методика Дембо — Рубинштейн) по выборке в целом имеет значения

выше среднего (от 60% и выше). У респондентов наиболее выраженными являются такие показатели, как отношения с матерью (78,7%), отношения со сверстниками (76,1%) и здоровье (75,4%). Больше среднего имеют значения показатели отношения с отцом (65,5%), отношения с противоположным полом (66,6%) и внешкольная деятельность (67,2), что, вероятно, говорит об удовлетворенности наших респондентов в данных сферах. Наименее выражены — «внешность» (60,6%) и «учебная деятельность» (60,2%). Обнаружены значимые отличия по полу в показателе «внешкольная деятельность» (у мальчиков — 67,8%, у девочек — 66,8%), что означает, что мальчики больше увлечены дополнительными занятиями за рамками школьной жизни.

Однако по другим характеристикам удовлетворенности жизнью испытуемые нашей выборки демонстрируют более низкий уровень (методика Н.В. Паниной). Респонденты характеризуются умеренной выраженностью показателей удовлетворенности: решительность, направленная на реализацию целей (5,2 балла), а также адекватная оценка себя и собственных поступков (4,1 балла). Подростки проявляют умеренный уровень оптимизма и жизнерадостности (общий фон настроения — 4,3 балла). Менее характерна для них согласованность между поставленными и достигнутыми целями (3,8 балла). Максимальное количество баллов по каждой шкале данной методики — 8.

Найдены значимые различия по полу в «интересе к жизни» (у мальчиков — 4,5 балла, у девочек — 4,2 балла), т. е. мальчики более увлечены ходом жизни, чем девочки.

Различие в результатах двух методик по удовлетворенности мы объясняем их направленностью на разные ее аспекты. Методика Дембо — Рубинштейн ориентирована в большей степени на оценку конкретных видов отношений, в то время как методика Паниной — на оценку интегральных жизненных показателей и экзистенциальные аспекты удовлетворенности.

Результаты корреляционного анализа исследуемых характеристик обнаружили, что совладающее поведение подростка в существенной степени определяет и определяется отношением к себе и удовлетворенностью жизнью.

С отрицательными аспектами самоотношения и/или неудовлетворенностью жизнью связаны такие копинг-стратегии как «самоконтроль», «принятие ответственности», «бегство-избегание» и «дистанцирование», что свидетельствует о неконструктивном характере данных копингов (при  $0,01 \leq p \leq 0,05$ ).

С положительными аспектами самоотношения и/или удовлетворенностью жизнью связаны такие копинг-стратегии, как «планированное решение проблемы», «положительная переоценка» и «конфронтация», что говорит об

их конструктивном характере (при  $0,01 \leq p \leq 0,05$ ). Наибольшее количество связей с копинг-поведением имеют «внутренняя конфликтность» (4 связи) и «самоуверенность» (4 связи). «Самоуверенность» положительно связана с «положительной переоценкой», «конфронтацией» и «планированием решения проблемы», а «внутренняя конфликтность» — с «самоконтролем», «принятием ответственности», «бегством-избеганием» и «дистанцированием». Копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» не показала взаимосвязей ни с составляющими самоотношения, ни с показателями удовлетворенности. Это говорит о том, что она применяется независимо от данных характеристик подростка.

Для того чтобы уточнить наличие влияния самоотношения и удовлетворенности на копинг-поведение мальчиков и девочек, был проведен регрессионный анализ. Его результаты подтвердили нашу гипотезу о роли фактора пола. Так, было обнаружено, что у девочек только 3 копинг-стратегии в той или иной степени обусловлены характеристиками удовлетворенности. Это «Конфронтация», «Принятие ответственности» и «Самоконтроль». Частота использования копинг-стратегии «Принятие ответственности» на 12% зависит от удовлетворенности «Отношениями с противоположным полом». Вариативность использования стратегии «Конфронтация» — на 15% зависит от удовлетворенности «Внешкольной деятельностью». «Самоконтроль» — на 12% зависит от удовлетворенности «внешностью».

Таким образом, удовлетворенность различными сторонами жизни оказывает влияние на копинг-поведение девочек, но не значительное, поскольку влияние только трех переменных из восьми в той или иной степени оказалось значимым (методика Дембо — Рубинштейн). При этом не было выявлено влияние интегральных жизненных характеристик удовлетворенности (методика Паниной) на совладание, а также ни одного из факторов самоотношения.

По результатам регрессионного анализа в подгруппе мальчиков 6 копинг-стратегий оказались детерминированы показателями самоотношения и удовлетворенностью жизни. Это «Принятие ответственности» (23%), «Самоконтроль» (31%), «Положительная переоценка» (39%), «Поиск социальной поддержки» (13%), «Бегство-избегание» (24%), «Дистанцирование» (11%). Среди показателей самоотношения на копинг-стратегии влияют либо самообвинение, либо замкнутость, либо отраженное самоотношение, либо внутренняя конфликтность, а среди показателей удовлетворенности — либо удовлетворенность здоровьем, либо последовательность в достижении целей, либо общий фон настроения. По широте влияния особо можно выделить самообвинение, которое способствует и принятию ответственности, и самоконтролю, и поиску социальной поддержки, и бегству-избеганию. Все остальные показатели влияют только на одну из отмеченных стратегий.

По результатам исследования можно сформулировать следующие выводы:

- По уровневым показателям исследуемых характеристик подростки нашей выборки характеризуются средними значениями использования копинг-стратегий, позитивным самоотношением, достаточно высокой удовлетворенностью отдельными сферами жизни, но несколько сниженной удовлетворенностью жизни в ее интегральных характеристиках. Мальчики в отличие от девочек больше удовлетворены внешкольной деятельностью и имеют более выраженный «интерес к жизни». Значимых различий по полу в выраженности стратегий совладания не получено.
- В целом по выборке обнаружены многочисленные связи между копингами, самоотношением и удовлетворенностью жизнью, свидетельствующие об их взаимовлиянии. Системообразующими факторами оказались такие характеристики самоотношения, как самоуверенность и внутренняя конфликтность. Самоуверенность связана с конструктивными копингами, а внутренняя конфликтность — с неконструктивными.
- Подтвердилась гипотеза о влиянии фактора пола на исследуемые взаимосвязи. Было выявлено, что копинг-поведение мальчиков в большей степени, чем копинг-поведение девочек, зависит от самоотношения и удовлетворенности.

В заключение можно сказать, что не все обнаруженные связи между копингами, с одной стороны, и самоотношением и удовлетворенностью, с другой, проявились в регрессионном анализе. То есть можно предположить либо обратное влияние копингов на самоотношение и удовлетворенность, либо влияние на них некоей третьей переменной. Но это требует проведения дополнительных исследований.

### Литература

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. — СПб.: Речь, 2004. — 166 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков. 2-е изд. — СПб.: изд-во Михайлова В.А., 1998.
3. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования. — 2009. № 1.
4. Выготский Л.С. Собрание соч. в 6 томах. М., 1982–1984. Том 4. «Детская психология». Ч. 1. Педология подростка. М.: Педагогика, 1984.
5. Жеребкина В.Ф., Лапшина Л.М. Самоотношение и копинг-стратегии бездомных людей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. № 4. — С. 127–132.

6. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. — М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
7. Муртазина Э.И., Дроздикова-Зарипова А.Р., Касимова Р.Ш. Взаимосвязь самоотношения и копинг-стратегий в юношеском возрасте // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. № 51. — С. 368–374.
8. Павлоцкая И.Ю. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности: дисс. ... канд. психол. наук. — Волгоград, 2015.
9. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: изд-во Моск. ун-та, 1991. — 100 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. — М.: изд-во Московского университета, 1983. — 284 с.
11. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дисс. ... докт. психол. наук. — М., 2014.

*Е.В. Забелина, Ю.В. Честюнина*

### **Время как отражение социальной реальности в сознании студенческой молодежи**

Вопрос содержания сознания молодого поколения, их ценностей и представлений всегда звучит актуально прежде всего потому, что молодежь как «социально-демографическая группа, выделяемая на основе обусловленных возрастом особенностей социального положения молодых людей, их места и функций в воспроизводстве социальной структуры общества, специфических интересов и ценностей» [8] определяет будущее страны. Именно от осознанных решений и поступков поколения сегодняшних студентов зависит, как будет выглядеть наша социальная реальность через несколько лет, каким будет социальный и культурный уклад нашего государства.

В данном исследовании предпринята попытка изучить особенности сознания молодежи не напрямую, а опосредованно — через категорию психологического (субъективного, личностного) времени. Теоретической основой такого подхода выступают положения концепции личностной организации времени, разрабатываемой школой К.А. Абульхановой-Славской, в центре которой находится сама личность и проблема ее самореализации в целостной системе отношений к миру. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность возможно представить как субъекта, своеобразным образом интегрирующего разные уровни психики, включающего свой временной тип в социальный и культуральный временной континуум, организующего время своей жизни и деятельности [1]. Согласно другому представителю данного направления В.И. Ковалеву [4], отношение ко времени есть «сердце-

вина всех отношений личности», носящее ценностный характер. «В зависимости от того, что отдельный человек считает в своей жизни самым важным, необходимым и существенным, как раз и образуется различное отношение к использованию каждым человеком времени собственной жизни и ее различная ценностно-временная ориентация» [4]. Таким образом, психологическое (личностное) время в этой концепции отражает ценности человека, как индивидуальные, так и социальные.

В данном исследовании не проводится четкой грани между понятием индивидуальных и социальных (общественных) ценностей. По словам Д.А. Леонтьева, «соотношение ценностей общества и ценностей отдельных индивидов нередко можно рассматривать как соотношение ценностного инварианта и его вариантов. Ценности личности — это не просто вариант, а скорее конкретизация ценностей общества, индивидуальное преломление групповых и общественных ценностей» [5]. Исходя из этого, можно утверждать, что изучая представления субъекта о времени, мы выявляем общественные ценности, которые являются отражением основных тенденций жизни современного общества. Реконструируя образ времени в сознании молодых людей, побуждая их осознавать и осмысливать время, мы можем выявить их социальные представления — «особую форму социального знания, возникающую в результате соотнесения индивидуального и коллективного сознания с реальностью и одновременно являющуюся важным фактором социального конструирования реальности» [7].

Таким образом, в основу исследования легло предположение о том, что объективно существующий временной поток, опосредуемый восприятием индивидуальных и культурных ценностей, наполняется в сознании индивида субъективными психологическими переживаниями и представлениями о событиях и закономерностях внешнего мира. Следовательно, анализируя представления студенческой молодежи о времени, можно зафиксировать их восприятие окружающего мира и, прежде всего, социальной реальности.

Это предположение было проверено в поисковом исследовании, в котором приняли участие 174 человека — студенты Челябинского государственного университета в возрасте 18–23 лет, (58 мужчин, 116 женщин). Основным методом исследования стал качественный проективный метод: испытуемым в течение фиксированного времени (30 минут) было предложено написать эссе на тему «Время — это...». Для анализа результатов был использован метод контент-анализа: были выделены категории анализа, связанные с представлениями студентов о времени, и соответствующие им единицы текста. Внутри каждой категории были выделены позитивные, негативные и нейтральные дефиниции, характеризующие конструкт «время».

Для проведения контент-анализа была разработана кодировочная матрица. Выделение категорий анализа опиралось на результаты теоретического анализа исследований психологического времени в психологии и философии. Матрица включала 16 категорий (табл. 1). В качестве количественной единицы анализа принимались слова, словосочетания, фразы и короткие предложения. Массив текста был подвергнут количественно-качественному анализу с помощью составления матрицы и последующего частотного анализа.

Всего в 174 текстах было выявлено 3918 упоминаний, связанных с феноменом времени. В таблице 1 представлены 16 основных категорий анализа, указаны данные частотного анализа, т. е. количество наиболее часто встречающихся упоминаний времени и их процент от числа всех упоминаний времени во всех текстах.

**Таблица 1. Результаты контент-анализа текстов эссе (в единицах анализа и процентах)**

Категория анализа	Кол-во ед. (%)	Наиболее часто встречающиеся индикаторы времени
Практическое/утилитарное использование времени	501 (13)	Не успеть / успеть, достичь, получить, использовать/пользоваться, достигать цели, дела, вещь, планы, с пользой, полезный, рационально/разумно, распределять, распоряжаться, планировать, управлять, контролировать, расставлять приоритеты, тайм-менеджмент, расписание, откладывать на потом, опаздывать
Отношение ко времени	491 (12,5)	Отношение, хорошо, счастливый, интересный, важный, ценный, постоянный, равномерный, определяющий, единственный, помогать; беда/горе, боль, белка в колесе, враг, вред, давление, депрессия, диктатор, смерть, грусть, гнет, иллюзия, смерть, сомнения, сожаления, проблема, убийца, ужас, фрустрация, хаос, скучно, жестокий, заставлять, бояться
Сущностное определение времени	483 (12,3)	Время — это жизнь; непонятная, неуловимая категория; время — это то, чего нет, понятие/термин, нечто, вечность
Познание времени	356 (9)	Воспринимать, мышление, чувствовать/ощущать, учиться, понимать, познать, вопрос, замечать, думать
Единицы измерения времени	340 (8,7)	Измерение, год/годы, месяцы, недели, часы, минуты, секунды, миг, события, сутки, промежуток, период, количество

Категория анализа	Кол-во ед. (%)	Наиболее часто встречающиеся индикаторы времени
Время как социальная категория	250 (6,3)	Социум, общество, человек, люди, человечество, окружающие, окружающий мир
Скорость течения времени	247 (6,3)	Время ускоряется, летит на огромной, невероятной, бешеной скорости; время проходит неожиданно быстро, незаметно; течение, гонка; время тянется долго, медленно
Настоящее	213 (5,4)	Настоящее уныло и буднично; нужно осознавать каждый миг жизни, жить здесь и сейчас, получать удовольствие, удобство, комфорт, наслаждаться
Прошлое	205 (5,2)	Детство, воспоминания, прошлое, молодость, история, помнить, оставаться
Время как утрата, потерянная возможность	178 (4,5)	Тратить попусту, тратить впустую, тратить на ненужные вещи, потеря, упущенный, потраченный, мало времени, уходить в никуда, утекать сквозь пальцы, ускользать
Сферы расходования времени	155 (3,9)	Учеба, работа, побыть с близкими, семья, отдых/досуг, компьютер, интернет, занятие
Время как ограничение	140 (3,5)	Ограничение, рамки, границы, невозможный, закончиться, зависеть, не вернуться
Будущее	122 (3,1)	Будущее, становиться старше, начинать, создавать, развиваться, стареть
Индивидуальность/ субъективизм восприятия времени	106 (2,7)	Время не общее для всех; у каждого свое время; время — субъективная величина, т. е. у каждого человека свое ощущение времени; индивид, субъективный, собственный
Время — деньги	69 (1,7)	Деньги, валюта, рубли, доллары, продать, купить, торговец, плата, потребление, дорогой, зарабатывать, дорожить
Время как ресурс	62 (1,5)	Уникальный, невозполнимый ресурс, возможность

В результате интерпретации результатов контент-анализа были выявлены некоторые тенденции в восприятии времени студентами, которые отражают их отношение к социальной действительности в целом. Время опредмечено, вещественно, материально, измеримо, выражается через дефиниции приобретения или утраты определенных вещей или возможностей. Молодежь озабочена тем, чтобы использовать время как можно более прагматично и утилитарно («нужно все успеть»), неудачи же на этом пути вызывают сильнейшее беспокойство и тревогу. Связь времени с день-

гами («деньги», «продать», «купить», «потребление») в представлении части испытуемых может свидетельствовать о монетизации мышления современной молодежи.

Время в сознании студентов действительно приобретает социальный характер: оно неразрывно связано с такими понятиями, как «социум», «общество», «человек», «люди», «человечество», «окружающие».

Временная перспектива студентов направлена прежде всего на настоящее, что подтверждает наблюдения ряда исследователей об особенностях сознания современного человека [2; 3]. При этом зафиксировано противоречие в восприятии настоящего момента с точки зрения «как есть» и «как надо». Большинство испытуемых в своих эссе призывает жить «здесь и сейчас», ценить каждый момент, однако здесь же признает, что настоящее уныло, буднично, скучно. Упоминаний о будущем значительно меньше; оно неопределенно, не четко, связано в большей степени со взрослением, старением и смертью. Прошлое вспоминается с позитивом и грустью об ушедшем детстве.

Время индивидуализируется в сознании студентов: оно «для каждого свое», «индивидуальное», «субъективное», что может быть свидетельством социального и ценностного разобщения в современном обществе. Значительное число дефиниций, отражающих необходимость изучения, разгадки тайны времени («понимать», «познать», «думать» и др.), может свидетельствовать о том, что образ времени в сознании студентов локализуется, прежде всего, на когнитивном уровне. Данное понимание конструкта времени находит отражение в ряде подходов зарубежных психологов [9; 10; 11; 12].

Если говорить об отношении студентов ко времени, то негативных определений времени почти в полтора раза больше, чем позитивных (313 и 178 соответственно). Особое напряжение (вплоть до враждебности) связано с быстротечностью времени, его незаметным ускользанием за текущими делами. Задумываясь о времени и его роли в жизни, студенты чаще всего связывают его с негативными эмоциями, воспринимают его как «вора», «убийцу», нечто, что отнимает дни жизни, является «ограничением» для реализации жизненных планов. Представляется возможным увидеть в данной негативной тенденции признаки современного (постиндустриального) общества как состояния глубоких социальных ломок, неопределенности, противоречий, вызывающих «шок будущего» [6].

Таким образом, в высказываниях студентов о времени можно четко уловить черты современной жизни в постиндустриальном обществе (ускоренный темп, низкая осознанность, ориентация на материальные ценности, достижение финансового комфорта, индивидуализация), что подтверждает выдвинутую гипотезу.

### Литература

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. — СПб.: Алетейя, 2001.
2. Дейнека О.С. *Психология превентивной политики правонарушений экономике и бизнесе: учеб. пособие*. — Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2013.
3. Забелина Е.В. Психологическое время и экономическое сознание личности: теоретическая модель // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2016. Т. 1, № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document282.pdf> (дата обращения: 28.12.2016).
4. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. — М., 1988. — С. 216–230.
5. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Моск. ун-та, сер. 14. Психология, 1997, № 1.
6. Орлов В.В. Постиндустриальное общество и Россия // *Философия и общество*. — 2003. № 3. — С. 78–88.
7. Паутова Л.А. Комплексный подход к исследованию социального представления о стабильности // *Социология*: 4М. 2004. № 19.
8. Чупров В.И. *Социология молодежи: учебник* / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок. — М., 2011. — С. 45–46.
9. Fortunato V.J., Furey J.T. (2010) The theory of MindTime: The relationships between thinking perspective and time perspective. *Personality and Individual Differences*, 48 (4), 436–441. doi:10.1016/j.paid.2009.11.015.
10. Suddendorf T., Moore C. (2011) Introduction to the special issue of episodic foresight. *Cognitive Development*, 26 (4), 295–298. doi:10.1016/j.cogdev.2011.09.001.
11. Trope Y., Liberman N. (2003) Temporal construal. *Psychological Review*, 110 (3), 403–421. doi:10.1037/0033-295X.110.3.403.
12. Tulving E. (1985) How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40 (4), 85–398. doi:10.1037/0003-066X.40.4.385.

*Н.А. Медина Бракамонте, А.И. Толмачева*

### **Возрастные особенности и проявление самостоятельности в подростковом возрасте**

Модернизация системы образования в Российской Федерации заставляет глубоко задуматься об изменении парадигмы воспитания учащихся в сторону лично-ориентированного обучения. В связи с чем необходимо ставить перед педагогами новые задачи и пересматривать содержание современного образовательного процесса. Он должен соответствовать современному уровню развития науки и быть ориентирован на предпочтение учебного материала, который оказался бы наиболее тесно связан с содержанием

внутреннего мира, подлежащего преобразованию субъектом в целях саморазвития. Главным направлением обучения должно стать развитие эмоциональной, интеллектуальной, социальной сфер сознания ребенка, а не только формирование знаний, умений, навыков [1].

Становление учебной самостоятельности учащихся является одной из важнейших задач современного школьного образования. В государственных образовательных стандартах нового поколения четко обозначено, что формирование способности школьников к самостоятельным инициативным действиям в итоге может служить показателем нового качества образования [2].

В разные периоды развития российской и зарубежной школы проблема детской самостоятельности имела различное психолого-педагогическое осмысление. История этой проблемы насчитывает более ста лет и свидетельствует о ее значимости для науки и педагогической практики. При этом следует отметить, что достаточно освещенными являются лишь отдельные аспекты проблемы формирования умения учиться, и более всего, особенности и условия формирования познавательной самостоятельности [3]. Самостоятельность, по сути, является неким обобщенным свойством личности, выражающимся в способности не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки всевозможным трудностям.

Границы перехода от детства к взрослости достаточно формальны. Возрастные категории всегда указывают не только и не столько на возраст и уровень биологического развития, сколько на социальное положение в обществе. В наше время подростковым периодом принято считать возраст от 11 до 16 лет [4].

Переходный возраст включает в себя два ряда процессов: натуральные — процессы биологического созревания организма, включая половое созревание; социальные — процессы общения, воспитания, социализации в широком смысле слова. Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не синхронны: подростковый возраст является переходным, прежде всего в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Подростки — все еще школьники и находятся на иждивении родителей и государства. Их основная деятельность — учеба.

К натуральным процессам относят половое созревание, а также бурное развитие и перестройку всех органов, тканей и систем организма. Эти процессы влияют на возбудимость нервной системы и гормональный фон организма подростка и приводят к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость [5; 6].

В социальной сфере происходит смена ведущей деятельности. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность,

средством реализации которой служат: учение, общение, общественно-полезный труд. Основным мотивом поведения подростка становится стремление найти свое место среди сверстников. Оценки сверстников начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых [7; 8].

Формирование самостоятельности подростка — противоречивый и очень сложный процесс. Так как связан он с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, социальными условиями, условиями обучения.

В подростковом возрасте ребенок проявляет повышенный интерес к общению со сверстниками. Он проявляет желание быть частью коллектива, иметь друзей, жить с ними общей жизнью. В то же время существует потребность в признании его индивидуальности, уникальности. В таких условиях быстро формируется самооценка: углубляются и расширяются границы знаний о себе, повышается самостоятельность в оценке собственных действий. Однако не всегда подросток может адекватно оценить себя. У многих уровень притязаний к обществу выше их реальных возможностей.

Существенным изменениям подвергается познавательная сфера и интересы. Понятие «учение» приобретает новые черты: теперь мотивом выступает профессиональная компетентность, намечается жизненная перспектива, выстраивается система идеалов. Подросток стремится знать и уметь что-то по-настоящему. Это желание заставляет его обращаться к источникам знаний, выходящим за пределы школьной программы.

Особое место в жизни подростка занимает забота о собственной независимости, желание вырваться из-под опеки взрослых. Появляется претензия на проявление собственного «Я». В этом возрасте формируются личные позиции в оценках, суждениях, поступках, что говорит о зачатках самовоспитания.

Таким образом, отрочество является одним из важнейших и ответственных периодов в жизни человека — периодом становления личности. Здесь складываются основы самостоятельности, нравственные, социальные установки, отношение к себе и к окружающим. В этом возрасте зарождаются черты характера и образцы межличностного взаимодействия.

В нашей стране с каждым годом растет спрос на самостоятельную, творческую, инициативную личность. Для воспитания такой личности в ГБОУ школе № 578 Приморского района Санкт-Петербурга разработана программа дополнительного образования детей «Школа лидера». Программа «Школа лидера» — это дополнительная общеразвивающая программа социально-педагогической направленности для школьников среднего и старшего подросткового возраста (12–15 лет). Специальных требований к знаниям при приеме в объединение нет [9].

Данная программа ориентирует подростков на ценности профессионализма, творчества, социальной активности. Программа предполагает создание условий для расширения знаний, нацелена на развитие коммуникативных навыков, навыков «представительства», повышения психологической и эмоциональной устойчивости личности.

Программа представляет собой, на мой взгляд, систему оптимальных методик и технологий формирования самостоятельности старшеклассников. В содержание данной программы вошли коррекционные, развивающие занятия, упражнения, описанные в программах Т.В. Молокановой «Безопасные игры. Сборник социально-психологических игр», Н.Н. Васильева «Тренинг преодоления конфликтов», Н.Ю. Хрящевой «Психогимнастика в тренинге», Ю.А. Голубевой «Тренинги с подростками», К. Фопеля «Психологические игры и упражнения» и др.

По программе «Школа лидера» ученики 8 «В» класса занимаются второй год. Для оценки влияния реализуемой программы на формирование личностных качеств учащихся были выбраны факторы Е «подчиненность — доминантность», G «нормативность поведения», Q2 «конформизм — non-конформизм», Q3 «самоконтроль» 16-факторного личностного опросника Кеттелла [10].

Процедура проведения теста осуществлялась посредством фронтальной работы на классных часах и опроса в Интернете. Учащиеся ответили на 187 вопросов. Варианты ответов — 1, 2 или 3. Совпадение с «2» равно 1 баллу, а совпадение с ответами «1» и «3» — 2 баллам. Полученные баллы суммируются и преобразовываются в стены в соответствии с ключом. Далее, в зависимости от получившейся величины стенов, фактор интерпретируется как положительный «+» или отрицательный «-».

Так как ранее подобных тестирований не проводилось было решено включить в выборку всю параллель 8-х классов в общем количестве — 79 человек, из них 28 человек экспериментальная группа (ЭГ) (8В класс) и 51 человек контрольная группа (КГ) (27 — 8 «А» класс, 24 — 8 «Б» класс). Таким образом, экспериментальная и контрольная группы имеют примерно одинаковые половозрастные характеристики и уровень образования.

В ЭГ (8 «В» класс), по сравнению с КГ (8 «А» и 8 «Б» классы), результаты оказались следующими: уровень доминантности (Е+) в 8 «В» классе составил 89% (в КГ ниже: 70% в 8 «А» и 63% в 8 «Б»). В целом во всех классах наблюдается высокий уровень доминантности. Однако этот фактор не очень существенно коррелирует с достижениями лидерства, но он связан с социальным статусом и выше у лидеров, чем у последователей. В своем поведении люди с высокими оценками по этому фактору испытывают потребность в автономии, независимы, настойчивы, упрямы, иногда конфликтны. Склонны

к аскетизму, руководствуются собственными правилами поведения, враждебны и экстрапунитивны, командуют другими, не признают авторитетов.

Существует мнение, что этот фактор с возрастом может меняться. Возможно, такие высокие показатели связаны с нахождением учащихся в пубертате.

Уровень нормативности поведения — 64% (в других классах 78 и 79%). Данный фактор характеризует особенности эмоционально-волевой сферы и особенности регуляции социального поведения. В 8 «А» и 8 «Б» классах фактор G имеет большие значения, чем в 8 «В». Высокие оценки часто могут характеризовать не только выраженные волевые черты личности, но и склонность к сотрудничеству и конформизму. Это подтверждают низкие оценки по фактору Q2.

Уровень конформизма 57% (в 8 «А» — 42%, в 8 «Б» — 48%). Низкие оценки по этому фактору имеют личности общительные, для которых много значит одобрение общества. Как известно, подростки очень зависимы от мнения их социальной группы.

Высокие оценки имеют люди, которые часто разобщены с группой. Они независимы, склонны идти собственной дорогой, принимать собственные решения, действовать самостоятельно. Нельзя считать, что люди им не нравятся, они просто не нуждаются в их согласии и поддержке.

Соотношение учеников с высоким (Q3+) и низким (Q3-) самоконтролем 64% (в 8 «А» — 48%, в 8 «Б» — 38%). Низкие оценки по этим факторам указывают на слабую волю и плохой самоконтроль. Деятельность таких людей неупорядочена и импульсивна. Личность с высокими оценками имеет социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Для того чтобы соответствовать таким стандартам, от личности требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения. Высокие оценки по этим факторам говорят также о склонности к организаторской деятельности и успешности в тех видах деятельности, где требуются объективность, решительность, уравновешенность. Факторы характеризуют осознанность человека в регулировании силы «Я» и силы «сверх-Я» и определяют выраженность волевых характеристик личности. Они являются наиболее важными для прогноза успешности деятельности. Факторы положительно связаны с частотой выбора в лидеры и степенью активности при решении групповых проблем.

В целом, психологический портрет ученика 8 «В» класса представляет собой личность, претендующую на лидерство, не ориентирующуюся на оценки общества, действующую самостоятельно, преследующую собственные интересы превыше всего, сдержанную, уравновешенную, независимую.

Из вышеизложенного следует, что посредством реализации программы дополнительного образования можно развить самостоятельность подростка. Однако воспитательные воздействия могут быть эффективными лишь в том случае, когда личность осознает, принимает их, проявляет активность. Соответственно, главной целью современного образования должно быть развитие субъектности ребенка по отношению к себе, к своим действиям, к обществу — качества, предполагающего не пассивное ожидание, а активные действия при опоре на себя, свой потенциал личностного развития.

Для подтверждения гипотезы о том, что это результат реализации программы «Школа лидера» планируется в дальнейшем замерить уровень факторов в динамике. Отслеживая изменение факторов, педагог может корректировать программу «Школа лидера», подбирая для работы наиболее действенные методы воспитания самостоятельности подростков.

### Литература

1. Шамсудинова Р.Г. Условия эффективного развития познавательной самостоятельности младших школьников // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1636/18060> (дата обращения: 15.04.2017).
2. Титова М.В. Философский аспект проблемы формирования познавательной самостоятельности // Вестник ШГПУ. — 2014. № 3 (23). — С. 31–36.
3. Ивошина Т.Г., Шварева Л.В. Формирование учебной самостоятельности школьников. История проблемы // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. — 2011. №24 — С. 945–950.
4. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 304 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
6. Краковский А.П. О подростках: содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка. — М.: Педагогика, 1970. — 272 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Просвещение, 1926. — 342 с.
9. Репяхова З.В. Образовательная программа дополнительного образования «Школа лидера», 2014.
10. Все профессиональные психологические тесты: Тест Кеттелла. 16-факторный личностный опросник Кеттелла. 16 ФЛО-187-А. — М., 2007–2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://vsetesti.ru/354/> (дата обращения: 16.01.17).

*К.А. Орадовская, Т.В. Якимова*

### **Система близких связей ребенка, оставшегося без попечения родителей, и переживание принадлежности к ней**

Целью настоящей работы является описание специфики формирования семейной идентичности детей, оставшихся без попечения родителей, в зависимости от окружающей их социальной действительности. Впервые термин «семейная идентичность» появляется в работах Н. Аккермана и понимается как «содержание ценностей, устремлений, ожиданий, тревог и проблем адаптации, разделяемое членами семьи или взаимодополняемое ими в процессе выполнения семейных ролей» [1]. В ряде определений (Н.В. Лукьяненко, О.В. Литвинова, Ю.В. Филиппова) семейная идентичность рассматривается как субъективный образ, отражающий осознание, ощущение и переживание своей принадлежности к семье. В современной стремительно меняющейся социальной действительности ощущение своей принадлежности к социальной группе является одним из гарантов реализации базовой потребности в безопасности. Несмотря на очевидную актуальность, проблема формирования семейной идентичности недостаточно изучена, выявляются определенные сложности в выборе методологической базы, позволяющей разносторонне описать многоуровневое и динамическое понятие семейной идентичности.

Изначально человек, как биологический вид, нуждается в обществе, обеспечивающем устойчивые структуры социальных взаимодействий. Дж. Боулби [7] отмечает, что в природе существуют прямые предпосылки формирования «семейной идентичности». Так, потеря контакта с семейной группой для многих млекопитающих (в особенности для детенышей) чрезвычайно опасна для жизни — следовательно, в интересах как индивидуальной безопасности, так и воспроизводства видов должны существовать сильные связи, объединяющие членов семьи. Становится очевидным, что каждая, даже кратковременная разлука должна вызывать немедленное мощное усилие, направленное на восстановление связи, а также на удержание значимого члена семьи от повторного ухода.

Идентичность формируется благодаря определенному постоянству внешней системы. Непосредственное окружение ребенка должно быть устойчивым и предсказуемым, прежде чем ребенок сможет создать собственную независимую внутреннюю модель [11].

Чаще всего первой постоянной социальной общностью для ребенка становится его семья. На разных этапах развития потребности ребенка трансформируются и расширяются. Так, для новорожденного первостепенной выступает потребность в тактильном и эмоциональном контакте, обе-

спечиваемая матерью. По мере роста ребенка именно отношения с близкими взрослыми, членами семьи, становятся основой не только социализации и интеллектуального развития, но и ощущения собственной целостности и безопасности. Ключевой остается потребность в установлении постоянных связей, близких отношений, в ходе которых ребенок идентифицирует себя с социальной группой.

Если по тем или иным причинам семья не выступает в качестве надежного постоянного окружения, осуществляющего поддержку ребенка, то для того, чтобы удовлетворить потребность в ощущении принадлежности, ребенок стремится найти социальную общность, с которой он мог бы себя идентифицировать. В случае если такое усилие невозможно или бесполезно, например, у детей младшего возраста, потерявших связь со значимым взрослым — включаются определенные психологические механизмы, помогающие ребенку справиться с сильным стрессом. В случае длительного отсутствия возможности идентифицировать себя со значимым взрослым этот феномен близок к переживанию материнской/эмоциональной депривации [3].

Очевидно, что дети, оставшиеся без попечения родителей, переживают качественно иной путь формирования семейной идентичности. Разрыв с семьей, вне зависимости от того, в каком возрасте он произошел, выступает крайне травмирующим событием для ребенка. Согласно определению Э. Эриксона, идентичность предполагает интеграцию переживаний личностью своей неразрывной связи с определенными социальными группами [9]. Ребенок, оставшийся без попечения родителей, переживает «разрыв» собственной жизненной истории, испытывает особое ощущение разотождествления себя с семейной группой, с одной стороны, и необходимость приспособиться к быстро меняющейся социальной действительности — с другой.

В течение 2 лет нами проводилось пилотное исследование особенностей формирования семейной идентичности детей, оставшихся без попечения родителей, на базе ГБУ ЦССВ «Возрождение» г. Москвы. В исследовании принимали участие 35 воспитанников центра в возрасте от 10 до 17 лет. Часть детей, принимавших участие в исследовании, с рождения воспитываются в институциональных условиях, многие были изъяты из семьи в раннем возрасте, некоторые воспитываются в учреждении не более двух лет. Исследование формирования семейной идентичности детей, переживших различный социальный опыт, позволяет описать особенности формирования ощущения принадлежности к социальной группе в зависимости от непосредственного опыта ребенка. В качестве методов исследования нами был использован качественный анализ социальной ситуации развития ребенка (по результатам сбора объективного анамнеза), автобиогра-

фическая беседа с ребенком (сбор субъективного анамнеза), проективные методы, направленная беседа со значимыми для ребенка людьми (воспитателями, педагогами, родственниками, волонтерами). С частью детей (10 воспитанников) нами была использована нарративная методика создания собственной целостной истории «Книга Жизни» [10], выступающая одновременно в качестве диагностического и реабилитационного инструмента.

Рассматривая «семейную» идентичность детей, оставшихся без попечения родителей, мы предлагаем расширение содержания этого понятия. В течение жизни ребенок, воспитывающийся в учреждении для детей-сирот, идентифицирует себя с достаточно разнородной системой связей и отношений, которые он переживает как значимые. Таким образом, мы рассматриваем «семейную» идентичность детей, оставшихся без попечения родителей, не всегда исходя из понимания семейных отношений как родственных. Функцией «семейной» системы или «системы близких связей» в данном случае будет обеспечение отношений привязанности, осуществление заботы о ребенке сплоченной социальной общностью. В состав этой системы, помимо родственников ребенка, входят также опекуны, воспитатели и специалисты учреждения, педагоги школы, члены волонтерских организаций, а также воспитанники учреждения.

Методологической основой анализа социальной ситуации развития воспитанников нами была выбрана теория экологических систем Ури Бронфенбреннера [8]. В системе, где семья выступает надежной и стабильной социальной общностью, реализующей функцию заботы о ребенке, формирование семейной идентичности происходит главным образом в рамках микросистемы — ближнего круга отношений ребенка. Отношения в микросистеме отличаются наибольшей взаимосвязью и взаимообратным влиянием — так, не только старшие члены семьи влияют на развитие ребенка, но и ребенок, развиваясь и демонстрируя свои потребности, влияет на функционирование семейной системы.

Если семейная система нестабильна, и в крайнем варианте этого случая — когда ребенок оказывается изъят из семейной системы, функционирование микросистемы значительно искажается. Первое время ребенок как бы «замирает», пытаясь сохранить стабильность ощущения принадлежности к своей микросистеме. Однако, не получая подкрепления в реальности, ребенок вынужден трансформировать свое переживание принадлежности, устанавливая новые отношения привязанности в той социальной системе, которая его окружает в настоящий момент. Системой близких связей воспитанника центра содействия семейному воспитанию постепенно становятся элементы мезосистемы (школа, воспитатели, круг общения ребенка) и экосистемы (органы опеки, администрация учреждений, в которые попа-

дает ребенок, потенциальные приемные родители, волонтерские организации и т. д.). Так, экзосистема крупных социальных организаций, ранее не оказывавшая непосредственного влияния на развитие ребенка, внезапно становится ближним кругом, буквально врываясь в личное пространство ребенка. При этом необходимо особо учесть фактическую односторонность влияния новой социальной системы на жизнь и развитие ребенка.

Таким образом, ребенок, изъятый из семьи, переживает тотальное изменение системы близких связей, а следовательно, искажение семейной идентичности и строящейся на ее основе личностной идентичности.

Безопасность личности ребенка в период адаптации в новой социальной среде находится под угрозой, несмотря на внешние идеально созданные условия — обустройство ЦССВ по «семейному» типу, хорошо отремонтированные квартиры, вкусная горячая еда, новая одежда и чистая постель. Г.В. Семья [4] в исследовании феномена психологической защищенности уточняет, что именно оптимальное сочетание внешних условий и внутренней позиции определяет степень психологической защищенности, обеспечивает развитие ребенка как социальной единицы и ориентирует его на развитие своей индивидуальности и уникальности. При этом предметные (бытийные) корни также имеют большое значение в ходе формирования чувства психологической защищенности. Именно поэтому личные вещи, фотографии, игрушки ребенка, памятные подарки представляют большую ценность в процессе реабилитации ребенка, в том числе в ходе восстановления целостности жизненного пути, создания «Книги Жизни».

Ранее мы говорили о том, как происходит процесс «перехода» ребенка в новую социальную среду — при изъятии из семьи и помещении в учреждение. Что касается детей, с рождения или раннего возраста воспитывающихся в институциональных условиях, очевидно, что сама структура их социальных отношений в микро-, мезо- и экзосистеме значительно отличается от общепринятой модели. Так, элементы различных уровней постепенно становятся для ребенка той социальной системой, «системой близких связей», с которой он себя идентифицирует. Мы предполагаем, что наиболее неоднозначным моментом функционирования данной системы является значительная степень разорванности, остраненности элементов системы. Так, родственники ребенка не всегда имеют возможность поддерживать продуктивный контакт с педагогами школы, в которой учится ребенок. Члены волонтерских организаций могут действовать изолированно, устанавливая отношения с ребенком, кроме того, их мнение часто может не совпадать с рабочей позицией воспитателей ребенка. Нередко специалисты в учреждении пытаются осуществить процесс реабилитации ребенка разрозненно — устанавливая целью воздействия формирование того или иного навыка в

отрыве от системного видения социальной ситуации ребенка. Таким образом, ребенок часто получает не согласованную между собой, противоречивую информацию как о самом себе, так и о нормах и правилах, принятых в социальной действительности, которая его окружает.

Исходя из вышесказанного, основой успешности реабилитационного процесса ребенка, оставшегося без попечения родителей, нам представляется обеспечение взаимосвязи, медиации между разрозненными элементами системы близких связей ребенка. Устранение фрагментарности и преодоление противоречий в системном взаимодействии становится результатом направленной социально-психологической работы. На основании пилотного исследования, результаты которого частично представлены в данной работе, нами была создана и в настоящее время проходит апробацию реабилитационная программа, направленная на формирование/реконструкцию семейной идентичности подростков, оставшихся без попечения родителей.

### Литература

1. Аккерман Н. Теория семейной динамики // Семейная психотерапия / сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. — СПб., 2000. — 512 с.
2. Внук М., Долыняк У. Педагогика травмы, 2014. — Swiss Institute of Empowerment and Social Entrepreneurship.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. П77 Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с.
4. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13: Москва, 2004. — 350 с. РГБ ОД, 71:05-19/19.
5. Филиппова Ю.В. Семейная идентичность и трансформация семейных ценностей в современной России // Трансформация идентификационных структур в современной России. — М., 2001.
6. Якимова Т.В. Психология семьи: учебник и практикум для академического бакалавриата. — М.: Юрайт, 2017.
7. Bowlby J. The making and breaking of affectional bonds. Tavistok Publications, London. 1979.
8. Bronfenbrenner Urie. Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1981.
9. Erikson E.H. Childhood and society / Erik H. Erikson (New York, London, 1963).
10. Fahlberg V. A Child's Journey through Placement, 1990.
11. Rygaard N.P. Severe Attachment Disorder in Childhood. A Guide to Practical Therapy. 2006 Springer-Verlag/Wien, Austria.

*Т.Г. Фомина, И.Ю. Цыганов*

### **Специфика предикторов академической успешности в зависимости от регуляторных и личностных особенностей учащегося**

Современные психологические исследования проблемы академических достижений учащихся все больше направлены на изучение некогнитивных предикторов успешности обучения. Главным образом речь идет о разнообразных личностных факторах, среди которых наибольшее внимание уделяется мотивационным и эмоциональным проявлениям личности. Мотивация оказывается в числе основных детерминант эффективной учебной активности и результатов обучения, стимулируя и эмоциональную направленность на познание и достижения в обучении, реализующуюся в позитивном отношении к учению, которое также становится надежным предиктором академической успешности учащегося [1; 2; 10]. С другой стороны, большое внимание уделяется сегодня регуляторным факторам, прежде всего целостной системе саморегуляции человека. Как метапроцесс саморегуляция служит средством мобилизации и организации субъектом своих личностных и когнитивных ресурсов для достижения поставленных целей [4]. Мотивация и отношение к учению влияют на выбор учебных целей и устремленность к их достижению, а саморегуляция является психологическим средством организации учебных действий [8].

Исследования лаборатории психологии саморегуляции ФГБНУ ПИ РАО подтверждают, что взаимосвязь осознанной саморегуляции учебной деятельности и мотивации учения вносит значимый вклад в академические достижения [3; 6; 7; 9].

Важнейшим результатом изучения взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности и мотивационно-эмоциональных особенностей отношения к учению у старшеклассников [7; 9] стало выделение регуляторно-личностных типологических групп («слабомотивированные», «организованные», «оптимальные», «нецелеустремленные», «неоперативные»), ставших основой для разработки регуляторно-личностной типологии учащихся старших классов. В основе самих типов лежат выделенные нами факторы, описывающие взаимосвязь саморегуляции учебной деятельности и отношения к учению: «Целеустремленность», «Оперативность» (регуляторные факторы), «Устойчивость мотивации» (мотивационный фактор). Установлено, что все три выделенных фактора вносят значимый вклад в результативность старшеклассника на выпускном экзамене. Содержанием характеристики типов, помимо различий в выраженности вышеозначенных факторов, стало описание индивидуально-типологических особенностей регуляции учебной активности, мотивации учения, эмоциональных прояв-

лений отношения к учению и его содержанию. Также с использованием данных о выраженности личностных диспозиций (по Айзенку) у респондентов определены дифференциальные основы выделенных регуляторно-личностных типов, с помощью чего показано, что при преобладании конкретной личностной диспозиции тем не менее оказывается возможным формирование различных личностно-регуляторных типов с разной степенью эффективности (последнее подтверждено путем сравнения представителей типов по успешности на выпускных экзаменах). Следовательно, не динамические свойства, а осознанное регулирование своей учебной активности при позитивном отношении к учению играют более важную роль в итоговой успешности учащегося [7; 9].

С опорой на полученные ранее сведения о значимых регуляторных предикторах различных видов академической успешности школьников и специальных регуляторных ресурсов для овладения различными школьными дисциплинами [7; 8; 9] в данном исследовании предполагалось существование специфичных предикторов успешности на экзамене у учащихся различных регуляторно-личностных типологических групп («слабомотивированные», «организованные», «оптимальные», «нецелеустремленные», «неоперативные»), ранее выделенных нами на основе результатов изучения взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности и мотивационно-эмоциональных особенностей отношения к учению у старшекласников [9].

Выборка исследования: 342 учащихся 9-х и 11-х классов общеобразовательных учреждений городов Москвы и Иркутска в возрасте 13–18 лет.

Методы исследования: опросная методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУД-М». Она позволяет измерять следующие показатели: Планирование, Моделирование, Программирование, Оценивание результатов, Гибкость, Самостоятельность, Надежность, Ответственность, Общий уровень саморегуляции [5]. Опросная методика А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы». Измеряемые показатели: Познавательная активность, Мотивация достижения, Мотивация учения (Познавательная активность и Мотивация достижения), Тревожность, Гнев, Уровень отношения к учению. Для анализа полученных результатов также привлечены данные респондентов по методике «Личностный профиль ЕРІ» по Г.Ю. Айзенку (адаптация: А.Г. Шмелев) по показателям Экстраверсии и Нейротизма.

Проведена серия регрессионных анализов. В качестве зависимой переменной выступал среднегрупповой оценочный результат экзамена (переменная «Результат экзамена»), в качестве предикторов — регуляторные особенности и мотивационные характеристики отношения к учению (Пла-

нирование, Моделирование, Программирование, Оценивание результатов, Гибкость, Самостоятельность, Надежность, Ответственность; Познавательная активность, Мотивация достижения, Мотивация учения).

В таблице 1 представлены полученные значимые модели для всех регуляторно-личностных типов.

**Таблица 1. Значимые предикторы зависимой переменной «Результат экзамена» для различных регуляторно-личностных типов**

Регуляторно-личностные типы	R <sup>2</sup>	Значимые предикторы	B	β	Знач.
Слабомотивированный	0,160	Ответственность	-0,250	-0,330	0,013
		Моделирование	0,233	0,269	0,040
Организованный	0,095	Познавательная активность	0,100	0,308	0,022
Оптимальный	0,067	Надежность	0,276	0,259	0,023
Нецелеустремленный	—	—	—	—	—
Неоперативный	0,134	Оценивание результатов	0,268	0,290	0,013
		Мотивация достижения	-0,098	-0,247	0,033

\* метод регрессии — шаговый отбор; осн. сокр.: R<sup>2</sup> — коэффициент детерминации, B — нестандартизованный коэффициент регрессии, β — стандартизованный коэффициент регрессии.

Как видно из таблицы, значимыми предикторами успешности на экзамене для учащихся различных типов выступают как регуляторные, так и мотивационные характеристики. Причем эти особенности различны для каждой из групп.

Обращает на себя внимание, что для двух наиболее успешных типов — «организованного» и «оптимального» — значимыми предикторами успешности являются как показатели развития стилевых особенностей саморегуляции, так и мотивационные проявления отношения к учению.

В группе учащихся «организованного» типа значимым предиктором успешности на экзамене оказалась познавательная активность. Модель описывает около 9% дисперсии. Поскольку для учащихся этого типа характерно высокое развитие саморегуляции и средний уровень мотивации учения, то познавательная активность может выступать значимым ресурсом успешной подготовки и сдачи выпускного экзамена.

Модель, полученная для «оптимального» типа, описывает около 6% дисперсии. А специальным предиктором успешности в данном случае является регуляторно-личностное свойство надежности, которое обеспечивает эффективность регуляции учебной деятельности в напряженных условиях и при возникновении непредвиденных обстоятельств (что характерно для ситуации школьного выпускного экзамена). Это не случайно, так как, по нашим данным, в этой группе преобладают учащиеся с выраженной стабильностью, а надежность, как личностно-регуляторное качество, обычно является одной из «сильных» сторон регуляции при преобладании данной диспозиции [3].

В отношении «нецелеустремленного» типа, представители которого характеризуются низкими показателями развития саморегуляции и успешности на экзаменах, а также пониженным уровнем отношения к учению, среди исследуемых характеристик значимых предикторов выявлено не было. Фактически самая низкая по выборке исследования результативность на экзамене «нецелеустремленных» обусловлена в том числе дефицитностью их регуляторных и мотивационных ресурсов. Дополнительный анализ с использованием интегративного показателя «Мотивация учения» (вычислен на основе суммирования значений по показателям «Познавательной активности» и «Мотивации достижения») позволил установить, что мотивация учения может стать ресурсом успешности для учащихся этой группы (3,5% дисперсии), благоприятствующим «сильным» сторонам их регуляции: моделированию, оцениванию результатов и гибкости. Однако невысокая по уровню мотивация учения «нецелеустремленных» не может в полной мере компенсировать присущий им достаточно низкий уровень развития саморегуляции, не обеспечивающий высокой успешности.

Значимыми предикторами успешной сдачи экзамена для старшекласников «неоперативного» типа оказались регуляторный процесс оценивания результатов и мотивация достижения («обратный» вклад). Полученная модель описывает около 13% дисперсии. Преобладание учащихся нейротичного склада в этой группе свидетельствует о том, что они склонны к длительному анализу своих действий в учебных ситуациях, долго переживают свои прошлые успехи, испытывают завышенные ожидания от новых результатов, что мешает им адекватно оценивать свои возможности. Вследствие этого оценивание результатов учебной деятельности способно стать для «неоперативных» тем важным ресурсом, соответствующим природному складу их личности, который способствует преодолению «ограничений» в учебной активности, задаваемых «завышенной» мотивацией достижения.

На примере «неоперативного» типа мы наблюдали отрицательный вклад мотивационной характеристики, а для следующей группы был охарактеризован отрицательный вклад уже регуляторной характеристики.

Для учащихся «слабомотивированного» типа были выявлены такие значимые предикторы, как моделирование и ответственность (вклад «обратный»). Полученная регрессионная модель объясняет приблизительно 16% дисперсии. Большинство учащихся «слабомотивированной» группы относятся к нейротичному типу и характеризуются негативным отношением к учению на фоне невысокого общего уровня осознанной саморегуляции. Известно, что программирование является наиболее «сильной» стороной учащихся с высоким нейротизмом [3], что позволяет таким учащимся избегать непредвиденных обстоятельств и снижать присущую им тревожность в напряженных условиях учебной деятельности, обусловленную в том числе чрезмерно высокой ответственностью и страхом «потерпеть неудачу». Моделирование оказывает фактическую помощь программированию, обеспечивающему учащимся этого типа доступный им уровень оценочной успешности, и усиливает его «действенность», позволяя снизить частоту возникновения непредвиденных обстоятельств, деструктивное влияние тревожности и ответственности.

### Выводы:

Анализ значимых предикторов успешности сдачи экзамена для различных регуляторно-личностных типов позволил выявить в каждой группе специфические регуляторные и личностные предикторы успешности на экзамене.

Специальными ресурсами академической успешности учащихся конкретного типа становятся те регуляторные и мотивационные особенности, которые, в силу преобладания различных личностных диспозиций, развиты недостаточно для успешного достижения учебных целей.

Влияние мотивации на успешность сдачи экзамена опосредовано развитием осознанной саморегуляции, которая выступает механизмом достижения учебных целей. Чем меньше выраженность мотивации учения, тем выше роль регуляторных ресурсов в обеспечении успешности.

### Литература

1. Андреева А.Д. Изучение учебной мотивации подростков и старших школьников: история вопроса // Психология и школа. — 2009. № 4. — С. 64–70.
2. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2011. № 3. — С. 33–45.
3. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. — Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. — М.: Наука, 2012. — 519 с.
4. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2014. Т. 7, № 4. — С. 62–78.

5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. — М.: Когито-Центр, 2015. — 304 с.
6. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2012. Т. 5, № 24. — С. 5 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.04.2017).
7. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: их взаимосвязь и вклад в успешность обучения // Вопросы психологии. — 2015. № 5. — С. 32–45.
8. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. — 2016. № 2. — С. 124–135.
9. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: типологическая специфика специальных ресурсов академической успешности [в печати] // Вопросы психологии. 2017.
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ № 16-06-00562.

---

---

## СЕКЦИЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Е.В. Бахвалова, А.В. Микляева*

### **Коммуникативные особенности воспитанников детского дома как фактор адаптации к условиям обучения в массовой школе**

Статья посвящена проблеме социально-психологической адаптации воспитанников детских домов в условиях массовой школы. Актуальность данного исследования определяется необходимостью реализации государственной программы «Россия без сирот» на 2013–2020 годы, которая рассчитана на предоставление детям, воспитывающимся в детских домах, максимальных условий для успешной социализации. Одной из форм ее реализации становится интеграция воспитанников детских домов в общеобразовательные школы, где они обучаются в смешанных классах вместе с детьми, воспитывающимися в семьях. Однако практика показывает, подростки-воспитанники детского дома испытывают ряд трудностей, стараясь адаптироваться в «смешанном» классе.

Возникает необходимость привыкать к новой школе, педагогам, одноклассникам, имеющим иной социальный опыт, что часто усложняет процесс адаптации воспитанников детского дома [1].

Учеными А.М. Прихожан, Е.О. Смирновой отмечены определенные социально-психологические особенности детей, оставшихся без попечения родителей: деструктивная линия решения конфликтных ситуаций; трудности в построении межличностных отношений; высокий уровень личностной тревожности; неадекватная самооценка; низкий уровень самоуправления и самоконтроля; повышенный уровень мотивационной агрессивности [2].

По мнению отечественных исследователей [3; 4], в подростковом возрасте особенности психического развития воспитанников детских домов и интернатов проявляются в первую очередь в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Они (отношения) связаны с устойчивыми и определенными свойствами личности этих детей. Так, у подростков — воспитанников детского дома формируются «способность не углубляться в привязанности», поверхностное общение становится преимущественным [5].

Из-за текучести кадров в детском доме воспитанники находятся в постоянном процессе острой адаптации к новым педагогам, что мешает им уве-

ренно взаимодействовать со взрослыми и в школе и порождает повышенный уровень тревожности и трудности в адаптации в школьном классе [6].

В соответствии с этим целью нашего исследования стало изучение особенностей социально-психологической адаптации в школьном классе подростков — воспитанников детского дома в сравнении с подростками, воспитывающимися в семьях.

В исследовании приняли участие подростки в количестве 268 человек в возрасте 11–16 лет, обучающиеся в смешанных классах, из них 64 — подростки-воспитанники детского дома, 204 — подростки, воспитывающиеся в семьях. Учитывая, что одним из важнейших факторов школьной адаптации в подростковом возрасте является уровень развития коммуникативных навыков в процессе взаимодействия друг с другом, в исследовании использовалась методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко. Для определения уровней всех видов тревожности подростков использовалась методика «Шкала тревожности» М. Кондаша. В процессе обработки данных использовался критерийный анализ (t-критерий Стьюдента).

В таблице 1 представлены результаты исследования уровня тревожности в выборках подростков-воспитанников детских домов и их одноклассников, которые воспитываются в семьях.

**Таблица 1. Средние значения показателей тревожности в выборках подростков, воспитывающихся в детском доме (ДД) и в семьях (СД)**

Показатели	Средние значения			Значимость различий
	по выборке в целом	в выборке ДД	в выборке СД	
Школьная тревожность	16,54	19,61	15,58	t = 3,6 ( $\alpha < 0,01$ )
Межличностная тревожность	14,66	19,22	13,23	t = 5,6 ( $\alpha < 0,01$ )
Самооценочная тревожность	16,34	20,95	14,89	—
Общий показатель тревожности	47,54	59,78	43,70	t = 5,8 ( $\alpha < 0,01$ )

Из полученных результатов видно, что между выборками детей, воспитывающихся в детских домах и в семьях, существуют статистически значимые различия по различным параметрам тревожности. Школьная ( $t = 3,6$ ,  $\alpha < 0,01$ ) и межличностная ( $t = 5,6$ ,  $\alpha < 0,01$ ) тревожность у воспитанников детского дома выше, по сравнению с подростками, воспитывающимися в семьях, что приводит к высокому показателю общего уровня тревожности у детей из детского дома ( $t = 5,8$ ,  $\alpha < 0,01$ ).

Объяснением этому может быть предположение, что некоторые подростки из детского дома имеют пробелы в знаниях еще в начальной школе, которые до конца так и не были компенсированы. Нельзя исключить и такую причину развития школьной тревожности у ребят из детского дома, как отсутствие должного контроля со стороны персонала детского дома, а именно: выполнение домашней работы, проверка готовности к школе, что приводит к дополнительным трудностям на уроках. По перечисленным причинам, возможно, у ребят из детского дома выработан страх перед обучением, что вытекает в неуверенность в себе и школьную тревожность.

Вероятно, по причине того что воспитанникам детского дома сложно строить конструктивные межличностные отношения, так как у многих из них не развиты коммуникативные умения в общении, показатели межличностной тревожности в этой выборке достоверно выше, в сравнении с выборкой детей, воспитывающихся в семьях. Эти выводы подтверждаются и при уровне анализе показателей тревожности в обеих группах (см. табл. 2).

**Таблица 2. Уровневое распределение показателей тревожности в выборках подростков, воспитывающихся в детском доме (ДД) и в семьях (СД)**

Показатели / Выборки		Уровни тревожности, %				
		«Чрезмерное спокойствие»	Нормальный	Несколько повышенный	Высокий	Чрезмерно высокий
Школьная тревожность	ДД	7,82	35,94	26,56	20,31	9,37
	СД	6,37	65,20	17,16	7,84	3,43
Самооценочная тревожность	ДД	6,25	50,0	9,375	25,00	9,37
	СД	15,69	69,12	9,80	3,92	1,47
Межличностная тревожность	ДД	3,13	42,19	21,88	18,75	14,06
	СД	8,82	64,71	20,59	4,90	0,98
Общий показатель тревожности	ДД	9,38	43,75	14,06	23,44	9,37
	СД	10,67	72,25	15,17	1,42	0,49

Из таблицы 2 наглядно видно, что воспитанники детских домов чаще, чем их «семейные» одноклассники, характеризуются высоким уровнем школьной тревожности (высокая школьная тревожность характерна примерно для пятой части воспитанников детского дома против чуть более 7% в выборке подростков, воспитывающихся в семьях). Высокой самооценочной тревожностью чаще обладают дети из детского дома (25,00%), что оказывает влияние на несколько повышенный уровень самооценочной тревожности у таких детей. Высокими показателями уровня межличностной тревожности

обладают подростки из детского дома (18,75%) в сравнении с «семейными» детьми (4,90%). Вместе с тем показатель общей тревожности имеет высокий уровень у 23,44% детей-сирот, тогда как всего 1,42% детей из семей могут быть названы высоко тревожными.

Результаты, характеризующие уровень тревожности, позволяют предположить, что наиболее существенным фактором адаптации подростков, воспитывающихся в детском доме, к обучению в массовой школе, является наличие трудностей в учебной деятельности, отсутствие успехов в процессе обучения, что приводит к низкой самооценке воспитанников и влияет на характер их самоотношения. Не менее важным фактором успешной адаптации в учебной группе становится характер взаимоотношений детей из детского дома со сверстниками в смешанном классе.

Это предположение нашло подтверждение по результатам анализа исследования направленности личности в общении подростков из детского дома с одноклассниками. Для определения уровня развития видов коммуникативной направленности в общении была использована методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко, результаты исследования показаны в таблице 3.

**Таблица 3. Результаты исследования направленности личности в общении подростков-воспитанников детского дома в сравнении с подростками, воспитывающимися в семьях**

Параметры коммуникативных навыков	Средние значения		Значимость различий
	Воспитанники детского дома	Подростки, воспитывающиеся в семьях	
Ориентация на доминирование в общении	4,172	3,657	—
Ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях	3,563	2,824	—
Добровольная «центрация» на собеседнике	4,281	5,127	Uэмп = 1293, $\alpha < 0,05$
Отказ от равноправия в общении в пользу собеседника	4,047	4,216	—
«Уход» от общения	3,438	2,824	—
Ориентация на равноправное общение	0,469	1,221	—

Анализируя полученные данные, можно отметить следующие моменты. Во-первых, такие виды направленности личности в общении, как «ориентация на доминирование в общении», «отказ от равноправия в общении в пользу собеседника», ««уход» от общения», «ориентация на равноправное общение» в обеих выборках выражены одинаково. Однако на уровне тенденции можно заключить, что описанные виды коммуникативной направленности в большей степени проявляются у подростков из семей, за исключением «ориентации на доминирование в общении», «ориентации на использование собеседника и всего общения в своих целях» и ««ухода» от общения» (данные виды направленности характерны для детей, воспитывающихся в детском доме).

Причиной этого может быть низкий уровень владения навыками социального взаимодействия, характерный для детей из детского дома. Неумение общаться влечет за собой доминирование защитных форм поведения, таких как агрессивность, способность манипулировать партнером в общении для достижения собственных целей. При этом, как правило, оставаясь «закрытыми», дети склоны скрывать свои истинные намерения или же используют определенные способы самоподачи, ориентированные на то, чтобы продемонстрировать качества и особенности, которые могут быть выгодными в данной ситуации и принести успех при взаимодействии.

«Добровольная «центрация» на собеседнике» наиболее характерна для детей из семей, причем это различие статистически значимо. Это можно объяснить различием в социальном опыте. «Семейные» дети стремятся понять запросы другого, максимально удовлетворить их, готовы помочь, не ожидая ничего взамен.

Подводя итог, отметим, что адаптация подростков, воспитывающихся в детских домах, к условиям обучения в массовой школе зачастую затруднена. Причинами этих затруднений могут быть социально-психологические особенности детей из детского дома, психолого-педагогическая запущенность воспитанников, неумение выстраивать конструктивное общение в силу проживания в закрытом детском учреждении, что приводит к дефициту коммуникативных навыков.

Немаловажным оказывается образ жизни детей из детских домов: установленный режим дня после школьных занятий не всегда позволяет воспитанникам принимать участие в мероприятиях класса, школы, что существенно влияет на их взаимодействие с «семейными» детьми и успешность адаптации в смешанном классе.

Дальнейшее изучение этих, а также других социально-психологических феноменов, имеющих воздействие на взаимоотношения детей из семей и воспитанников детского дома друг с другом, создает предпосылки для кор-

рекции организации психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-сирот в условиях массовой школы в виде дополнительной психологической поддержки таким детям в данный период.

### Литература

1. Данилина М. Сироты в школе: сложный процесс социальной и психологической реабилитации // Директор школы. — 2004. № 5. — С. 43–49.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
3. Лисина М.И. Потребность в общении. — М.: Педагогика, 1996. — 134 с.; Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1990. — 264 с.
4. Галагузова М.А., Мардахаев Л.В. Методика и технология работы социального педагога. — М.: Академия, 2006. — 192 с.
5. Бахвалова Е.В., Микляева А.В. Положение подростков — воспитанников детского дома в школьном классе в условиях массовой школы // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 7. — МО.: СВИВТ, 2013. — С. 19–24.

Ю.С. Бекренева, Ю.Г. Демьянов

### Особенности психологических барьеров общения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья

Процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на протяжении многих веков и по сей день носит сложный и противоречивый характер. Трудности, с которыми сталкиваются в процессе социализации общество без отклонений в развитии и люди с ограниченными возможностями здоровья в периоды модернизации обостряются.

Интеграция является наиболее эффективной моделью для социализации. В таком положении на первый план выступает решение двух задач — интеграция детей с ОВЗ в общество здоровых людей, путем создания для них без барьерной среды и адаптация здоровых детей к детям с ОВЗ. Успех социальной интеграции людей с ограниченными возможностями зависит не только от особенностей развития личности с ОВЗ, но и от окружающего социума и принятия таких людей как полноценных членов общества.

Ввиду того, что с 2012 года принят закон об образовании, в котором говорится о возможности получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, инклюзивное образование пытается встроиться в российскую школу [8].

Вместе с тем, по данным Министерства здравоохранения, количество больных детей в России ежегодно увеличивается на 4–5% [1]. Также, по результатам исследований Людмилы Михайловны Шипициной, распространенность такого диагноза, как ЗПР — задержка психического развития, среди детского населения примерно 8–10% в общей структуре психической болезненности, и на сегодняшний день дети с ЗПР являются наиболее многочисленной группой, которые обучаются в общеобразовательных школах с детьми с нормой психического развития [2].

Именно поэтому создание благоприятных условий для интеграции людей с ОВЗ является важной и одновременно сложной задачей, которая стоит перед обществом. В настоящее время необходимым условием успешной инклюзии признается готовность общества к психологическому принятию таких людей в качестве равноценных личностей, достойных уважения и равноправного общения. Общение является важнейшим компонентом социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ввиду того что отечественный и зарубежный опыт показывает, что люди без отклонений в развитии имеют ряд психологических проблем, связанных с непринятием таких людей, с негативным отношением к ним, которые препятствуют продуктивному общению и тем самым негативно влияют на процессы интеграции, мы в нашем исследовании ставим перед собой цель изучить специфику психологических барьеров общения на примере здоровых детей 9, 10 и 11-го классов, которые возникают при общении с детьми с ЗПР.

Гипотеза нашего исследования — опираясь на концептуальную основу исследования, мы предполагаем, что одними из значимых факторов, которые тесно взаимосвязаны с возникновением психологических барьеров общения являются недостаточно развитая способность к эмпатии, низкий уровень информированность об особенностях людей с ОВЗ и отсутствие опыта взаимодействия с такими людьми.

Объект исследования: школьники 9, 10 и 11-го классов средней общеобразовательной школы Санкт-Петербурга.

Объем выборки 75 школьников. Методом рандомизации было отобрано по 25 человек с 9, 10 и 11-го класса. Возрастной состав от 14 до 17 лет, 40 девочек, 35 — мальчиков.

В проведенном исследовании для изучения психологических барьеров общения, наличия опыта, осведомленности и уровня эмпатии мы использовали следующие методики:

- опросник методики «Шкала эмоционального отклика» по А. Мегрбяну и Н. Эпштейну;

- методика «Диагностика уровня развития способности к интерпретации невербального поведения в межличностном общении» В.А. Лабунской;
- методика «Субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского;
- анкета для изучения отношения к детям-инвалидам Ф.Э. Шереги.

В нашем исследовании мы исходим из того, что психологические барьеры — преграды, препятствия на пути к общению между субъектами, основным носителем которых является личность. Психологические барьеры приводят к затрудненному общению, под которым понимается широкий спектр явлений, который можно свести к расстроенному, нарушенному, неналаженному, неблагоприятному, дискомфортному и неэффективному общению [4].

Также важным является то, что под эмпатией мы понимаем социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей и влияет на успешность межличностного познания и общения. Это свойство состоит из ряда способностей:

- способности откликаться на переживания другого и эмоционально на них реагировать;
- способности верно различать эмоциональные состояния другого и мысленно становиться на его место, понимать его мысли, действия и чувства;
- способности давать адекватный эмпатический ответ как невербального, так и вербального типа на переживания другого [7].

Для проведения процедур математической статистики нами были использованы Хи-квадрат Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Благодаря анализу результатов анкетного опроса школьников по изучению отношения к детям с ОВЗ мы можем говорить о следующих выводах:

- Анализ содержательной характеристики определений респондентами понятия «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» показывает, что общим в них является указание на наличие недостатков в психофизическом развитии и на наличие способностей обучаться в общеобразовательной школе. Большая часть опрошенных (64%) относит к категории детей с ограниченными возможностями здоровья лиц с физическими нарушениями.
- Анализ содержательной характеристики определений респондентами понятия «ребенок с задержкой психического развития» показывает, что общими для них также является наличие недостатков в психофизическом развитии и наличие способностей обучаться в

общеобразовательной школе. Однако большинство опрошенных (63%) относят к категории детей с задержкой психического развития лиц с интеллектуальной недостаточностью.

- 23% респондентов обладают опытом личного взаимодействия с детьми, которые имеют интеллектуальные и/или физические недостатки.
- Только 5% респондентов имеют опыт проживания в семье с лицом с ограниченными возможностями здоровья.
- Большинство респондентов (56%) испытывают дискомфорт или неудобство при общении с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
- При этом 48% респондентов отрицательно относятся к тому, что в их школе учатся дети с задержкой психического развития.
- Только 7% респондентов относятся к людям с ограниченными возможностями здоровья так же, как и к любым другим членам общества, не выделяя их в особую группу людей.

Таким образом, мы можем говорить о том, что, несмотря на то что большинство респондентов считают, что дети с задержкой психического развития могут обучаться в общеобразовательной школе, они дают ошибочное определение понятиям индивиду с задержкой психического развития и с ограниченными возможностями здоровья, это говорит о том, что большинство респондентов недостаточно осведомлены об особенностях людей с ОВЗ, не знают об их потребностях и возможностях. Более того, ответы респондентов говорят о трудностях во взаимоотношениях с детьми с ОВЗ, о негативном отношении к тому, что они учатся в одной с ними школе. Опираясь на эти результаты, мы можем предположить, что психологические барьеры в общении присутствуют у большинства школьников, и целесообразно их изучать. При этом статистических различий между мальчиками и девочками по переменным «опыт» и «осведомленность» не обнаружены.

С помощью расчета коэффициента Спирмена мы получили статистически значимые отрицательные корреляции между переменными «психологические барьеры общения» и переменными «опыт», «осведомленность», «эмоциональный отклик», «интерпретация поведения», данные приведены в таблице 1. Это говорит о том, что чем ниже уровень эмпатических способностей у человека, тем выше у него будет выражен уровень психологических барьеров общения, также проявляются связи и с переменными «опыт» и «осведомленность». Если ребенок ничего не знает об особенностях детей с ОВЗ, его уровень информированности низкий, у него отсутствует или недостаточный опыт общения с такими детьми, то, соответственно, у него будут отмечаться психологические барьеры общения.

Таблица 1. Значения коэффициента корреляции Спирмена

Переменные	Переменные				
	Психологические барьеры	Эмоциональный отклик	Интерпретация поведения	Опыт	Осведомленность
Психологические барьеры	1	-,826 <sup>**</sup>	-,779 <sup>**</sup>	-,669 <sup>**</sup>	-,725 <sup>**</sup>
Эмоциональный отклик	-,826 <sup>**</sup>	1	,843 <sup>**</sup>	,695 <sup>**</sup>	,674 <sup>**</sup>
Интерпретация поведения	-,779 <sup>**</sup>	,843 <sup>**</sup>	1	,720 <sup>**</sup>	,653 <sup>**</sup>
Опыт	-,669 <sup>**</sup>	,695 <sup>**</sup>	,720 <sup>**</sup>	1	,574 <sup>**</sup>
Осведомленность	-,725 <sup>**</sup>	,674 <sup>**</sup>	,653 <sup>**</sup>	,574 <sup>**</sup>	1

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

Следовательно, результаты говорят о том, что у детей, у которых развиты способности эмпатии, имеется опыт общения с детьми с ОВЗ и есть знания об их особенностях, уровень психологических барьеров будет ниже, чем у детей, у которых не развита эмпатия, нет информации об особенностях и отсутствует опыта общения. При этом статистических различий между мальчиками и девочками по переменной «психологические барьеры общения» не обнаружено.

Таким образом, хотя результаты корреляционного исследования не говорят о причинно-следственной связи, мы можем говорить о том, что для успешного процесса инклюзии, в частности для решения проблемы психологических барьеров общения детей с нормой психического развития, целесообразно развивать способности эмпатии у детей, просвещать их об особенностях и потребностях детей с ОВЗ, а также организовывать совместное времяпрепровождения для получения непосредственного опыта общения. По данным корреляционного анализа повышение этих показателей приведет к понижению уровня психологических барьеров. А это, в свою очередь, будет благоприятно влиять на процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

### Литература

1. Здравоохранение в России. 2013: стат. сб. / Росстат. — М.: Росстат, 2012.
2. Кунцына В.Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики: сб. статей / под ред. А.А. Крылова. — СПб., 1995.

3. *Лабунская В.А.* От проблемы затрудненного общения к постановке проблемы «Субъект затрудненного общения» // Психологический вестник. Ростовский университет. 1996, вып. 1, часть 1. — С. 24–40.
4. *Лабунская В.А.* Психология затрудненного общения. — М.: Академия, 2001. — С. 12, 52.
5. *Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. — М., 2001. — 288 с.
6. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом: в 2 частях / Н.Н. Малофеев. Часть 1: Западная Европа. — М.: Печатный двор, 1996. — 182 с.
7. *Менджерицкая Ю.А.* Методические трудности изучения эмпатии. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. — Ростов н/Д, 1998.
8. *Пасторова А.Ю.* Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге. — СПб.: изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2012. — 96 с.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 13.02.2017).
10. *Шипицына Л.М.* Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л.М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 1995. № 3. — С. 29–36.

*А.В. Гордиевич, Д.А. Заводовская, Е.И. Николаева*

### **Специфика невербального интеллекта детей с ослабленным здоровьем**

XX век перевернул представление о медицине, связанное с принципиально новым пониманием лечения многих заболеваний. Если до 1928 года люди умирали в основном от инфекционных заболеваний, то открытие Флемингом пенициллина резко изменило структуру и смертности, и заболеваемости. Человечество научилось лечить такие заболевания, как холера, чума, брюшной тиф, которые веками контролировали численность людей на Земле [11]. Казалось, человек вышел из-под естественного отбора и стал сам хранителем своей судьбы. Но, выйдя из-под естественного отбора, человечество оказалось под прессингом иных заболеваний. На людей обрушилась новая волна заболеваний — неинфекционных [13]. Чаще всего их называют хроническими из-за слабой подверженности лечению и затяжного характера протекания болезни. К этим болезням относят рак, сердечно-сосудистые заболевания, диабет, аллергии и т. д. [4]. В нашей статье мы рассмотрим психологические особенности детей с пищевыми аллергиями.

По статистике Министерства здравоохранения [7] на 2015 год, уже заболевшими рождается около 17% детей, и это число растет с каждым годом. В это число входят и дети, имеющие при рождении пищевую аллер-

гию. Возглавляет список самых распространенных аллергенов белок коровьего молока. В большей степени аллергии на этот продукт подвержены дети, находящиеся на искусственном вскармливании (в 2–5% случаев). Список аллергенов увеличивается постоянно, что также является результатом выхода человека из-под естественного отбора и сохранением все более слабых детей, вынашиваемых все более ослабленными матерями.

Аллергические заболевания ведут к ослаблению всего организма, частыми пропусками посещений детского сада и начальной школы, что сказывается на подготовке этих детей и на развитии интеллекта [5].

Считается, что эти дети ослаблены в плане здоровья, будут адаптироваться к школе с большим трудом, чем здоровые, поэтому важно оценить их подготовку к учебной деятельности заранее. Но насколько интеллект может быть прогностическим фактором будущего обучения?

Обычно интеллект дошкольников оценивают с помощью теста Дж. Равена (детский вариант — «Цветные прогрессивные матрицы») [6]. Этот тест направлен на оценку фактора  $g$  — общего или генерального интеллекта. Общий фактор интеллекта связывают с именем Ч.Э. Спирмена. Однако уже в книге Л.Л. Терстоуна «Первичные ментальные способности» есть понимание того, что первичные ментальные способности не являются независимыми переменными и содержат статистический общий фактор [9].

В большом Миннесотском обследовании 400 близнецов, воспитанных отдельно, сравнивались результаты оценки  $g$ -фактора в трех тестах: Р.Б. Кеттелла, Дж. Равена и Д. Векслера. Корреляция между ними составили 0,99, 0,99, 1,00. Поскольку результаты оказались чрезвычайно близкими, авторы назвали статью «Только один  $g$ » [9]. Многочисленные данные подтверждают не только существование общего интеллекта, но и постоянство и точность его измерений.

Однако прогностическая валидность измерения общего интеллекта до сих пор остается спорной.

Метаанализ показал, что корреляция между интеллектом и уровнем саморазвития находится между 0,20 и 0,34 [8]. Лонгитюдное исследование в Великобритании людей, рожденных с 1958 по 1970 год, обнаружило сильную связь между более высоким интеллектом в детстве и большей вероятностью социально-либеральных взглядов в возрасте около 30 лет [12]. Сейчас доказано, что по показателям уровня интеллекта в детстве можно предсказывать уровень здоровья в более позднем возрасте.

Подобная связь со здоровьем интеллекта объясняется тем, что люди с более высоким интеллектом чаще ведут здоровый образ жизни.

При метаанализе работ, описывающих социометрический интеллект, оказалось, что он имеет средние корреляции с образованием  $r = 0,46$  (от 0,36

до 0,75, 84 статьи, число испытуемых 828); профессией  $r = 0,37$  (от 0,28 до 0,57, 72 статьи, 290 испытуемых); успехом  $r = 0,21$  (от 0,01 до 0,40, 58 работ, 758 испытуемых) [14].

Из психологических показателей самодисциплина имеет достоверно значимую корреляционную связь с образованием, чем с интеллектом [10]. Люди с более высоким интеллектом были более настойчивы, лучше просчитывали риски, лучше предсказывали, как другие люди будут действовать и как надо действовать самому.

Известно, что в поддержании здоровья дошкольника большую роль играет его семья [2; 5], которая организует (или не организует) режим дня, условия обучения и саморазвития. Равномерную физическую нагрузку и правильное питание. Именно поэтому целью данного исследования стало изучение уровня интеллекта детей с пищевыми аллергиями и связь его с особенностями психологического климата в семье.

Исследование проводилось на базе детского сада присмотра и оздоровления Центрального района Санкт-Петербурга, который специализируется на воспитании детей, имеющих пищевые аллергии.

Выборка состояла из 20 детей средней группы 4,5–5,5 лет.

Для оценки уровня интеллектуального развития использовался тест «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена [7], включающие в себя три серии (А, АВ и В) по 12 матриц в каждой серии.

В серии А испытуемый должен дополнить недостающую часть изображения. Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы: дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними и идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

В серии АВ процесс решения заданий заключается в анализе фигур основного изображения и последующей сборке недостающей фигуры (аналитико-синтетическая мыслительная деятельность).

В серии В при работе с матрицами испытуемый находит аналогии между двумя парами фигур. Он раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

Во время проведения теста фиксировалось также и время, потраченное ребенком на выполнение всех трех серий. По результатам теста в среднем интеллект всех детей оценивался на уровне  $16,5 \pm 4,46$  балла. Максимальное количество баллов, которое можно набрать — 36.

Следующая методика, «Кинетический рисунок семьи» (КРС) [1], давала нам возможность рассчитать уровень благополучия и тревожности в семье ребенка, а также выявить уровень конфликтности в семье, уровень чувства неполноценности ребенка в семье и уровень враждебности в семейной ситу-

ации. Это объясняется тем, что в тесте разработана система количественной оценки, направленная на выявление пяти симптомокомплексов: 1) благоприятная семейная ситуация; 2) тревожность; 3) конфликтность в семье; 4) чувство неполноценности; 5) враждебность в семейной ситуации.

Тест помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи, то, как он воспринимает каждого из них, свою роль в семье, взаимоотношения между членами семьи.

Ситуация в семье, которую родители оценивают положительно, может быть воспринята ребенком совершенно иначе. Узнав, каким он видит окружающий мир, семью, родителей, себя, можно понять причины возникновения многих проблем и эффективно помочь ему при их решении.

Процедура проведения обследования состоит в том, что ребенка просят нарисовать свою семью. При этом не рекомендуется объяснять, что означает слово «семья», а если возникают вопросы: «Что рисовать?» — следует лишь еще раз повторить инструкцию. В ходе рисования фиксируются вербальные и невербальные реакции ребенка. Отмечается: а) последовательность рисования деталей; б) паузы более 15 секунд; в) спонтанные комментарии ребенка; г) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

Из беседы с ребенком, которая по традиции проводится после самого процесса рисования, следует узнать:

- чья семья изображена им на рисунке — его самого или какого-нибудь друга, или вымышленного героя;
- где находятся изображенные персонажи и чем заняты в данный момент;
- какого пола каждый персонаж и какова его роль в семье;
- кто из них самый приятный и почему, кто самый счастливый и почему;
- кто самый грустный (сам ребенок из всех персонажей?) и почему;
- если бы все собрались на прогулку на автомобиле, но места на всех не хватило, то кто бы из них остался дома;
- если один из детей ведет себя плохо, как он будет наказан.

Далее происходит оценивание по каждой шкале на основе предлагаемой инструкции.

При выполнении теста Дж. Равена в среднем дети 4,5–5,5 лет тратили  $4,0 \pm 1,5$  минуты. Данные были разделены на две группы: показатели мальчиков и девочек. Девочки в среднем набирали  $17,9 \pm 2,7$  баллов, при этом в среднем они выполняли тест за  $5,0 \pm 1,2$  минуты. Мальчики набирали в тесте в среднем  $14,7 \pm 5,6$  баллов, тест выполняли за  $4,0 \pm 1,8$  минуты. Из этих результатов следует, что девочки справлялись с заданием лучше мальчиков и выполняли тест куда медленнее и больше времени уделяли обдумыванию. В то же время различия не достигли уровня значимости в связи с большой величиной стандартного отклонения (табл. 1).

**Таблица 1. Уровни общего и невербального интеллекта у мальчиков и девочек (баллы)**

Испытуемые	А	АВ	В	Общий показатель
Мальчики	7,1 ± 1,4	4,0 ± 2,0	3,6 ± 2,7	14,7 ± 5,6
Девочки	7,7 ± 1,4	6,0 ± 1,6	4,0 ± 1,4	17,9 ± 2,7
Дети 4,5 лет	7,5 ± 1,3	5,0 ± 1,8	3,8 ± 1,5	16,5 ± 3,3
Дети 5,5 лет	7,3 ± 1,6	5,2 ± 2,3	3,8 ± 2,7	16,5 ± 6,0

Все дети были разделены по возрасту. Дети в возрасте 4,5 лет выполняли тест в среднем за  $4,0 \pm 1,1$  минуты и набирали в среднем  $16,5 \pm 3,3$  балла. Дети в возрасте 5,5 лет выполняли тест за  $4,0 \pm 2,1$  минуты и набирали  $16,5 \pm 6,0$  баллов. Из полученных результатов можно сделать вывод, что дети 5 лет представляют собой более разношерстную выборку: среди них есть те, кто набрал более 20 баллов, и те, кто получил чуть более 10 баллов. Группа была неоднородной и в отношении времени выполнения теста (табл. 1).

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что наши данные выше средних данных для этой возрастной группы, которые составляют 14 баллов, правда, с разбросом 8–22 балла [3]. Такой большой разброс объясняется в том числе тем, как много времени семья уделяет внимание ребенку и его интеллекту. Известно, что интеллект ребенка определяется временем, которое он проводит со взрослым [3].

Очевидно, что в большинстве семей с ребенком, имеющим аллергические заболевания, родители много времени уделяют здоровью детей, что сказывается и на уровне их интеллекта. Более того, в нашем исследовании разброс данных существенно меньше, чем это отмечается в норме, что свидетельствует о большей однородности выборки.

Однако для мальчиков данной возрастной группы характерны более низкий уровень интеллекта по отношению к девочкам и больший разброс данных. В этом плане наши данные полностью соответствуют всем другим исследованиям, изучающим детей данного возраста.

**Таблица 2. Выраженность симптомокомплексов у мальчиков и девочек (баллы)**

Испытуемые	Благополучие в семье	Тревожность	Конфликтность в семье	Чувство неполноценности в семье	Чувство враждебности в семье
Мальчики	0,5 ± 0,3	1,6 ± 1,4	0,8 ± 0,6	0,1 ± 0,1	0,3 ± 0,1
Девочки	0,7 ± 0,2	2,5 ± 1,7	0,3 ± 0,2	0,2 ± 0,2	0,2 ± 0,1

По результатам методики «Рисунок семьи» (табл. 2) более благоприятная ситуация наблюдается в семьях девочек ( $0,7 \pm 0,2$  балла) по сравнению с семьями мальчиков ( $0,5 \pm 0,3$  балла). При этом уровень тревожности выше в семьях девочек ( $2,5 \pm 1,7$  балла), чем в семьях мальчиков ( $1,6 \pm 1,4$  балла).

Далее данные двух методик были сопоставлены с помощью корреляционного анализа. Значимый уровень корреляции был обнаружен между общим уровнем интеллекта и уровнем тревожности ( $r = 0,53$ ). Следовательно, более высокий интеллект отмечается у детей, в семьях которых дети отмечают большую тревожность.

Можно предположить, что тревожность в семье обусловлена именно заболеванием ребенка и повышенной заботой о нем родных и близких, что в конечном итоге выливается в большее время, уделяемое ему взрослыми.

Коэффициент корреляции между общим уровнем интеллекта и благоприятной семейной ситуацией составил  $r = -0,12$ , но в связи с небольшим объемом выборки это значение не достигает уровня значимости.

В дальнейшем работа над изучением уровня интеллектуального развития продолжается, увеличивается выборка детей, планируется создание контрольной группы детей, не имеющих пищевых аллергий.

### **Выводы:**

- Уровень общего и невербального интеллекта девочек выше, чем мальчиков в возрастной группе 4,5–5,5 лет, детей, имеющих пищевые аллергии.
- В среднем интеллект детей с пищевыми аллергиями немного выше, чем в общей популяции, а разброс данных меньше.
- Уровень общего и невербального интеллекта выше у детей 4,5–5,5 лет с более высоким уровнем тревожности в семье.

### **Литература**

1. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. — М.: Смысл, 2000. — С. 20–21.
2. Меренкова В.С., Николаева Е.И. Влияние анамнеза матери на здоровье детей первого и второго года жизни // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2010. Т. 3, № 3. — С. 53–60.
3. Николаева Е.И. Интеллект ребенка-дошкольника // Sky. — 2012. № 2. — С. 12–17.
4. Николаева Е.И. Эволюционные основания психологии здоровья // Медицинская психология в России. — 2015. № 1 (30). — С. 5.
5. Николаева Е.И., Федорук В.И., Захарина Е.Ю. Здоровьесбережение и здоровьесформирование в условиях детского сада. Методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2014.
6. Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж. Х. Руководство для Прогрессивных матриц Равена и Словарных шкал: Раздел 1 и 2 / пер с англ. — М.: Когито-Центр, 2002.

7. Сайт Министерства здравоохранения РФ <https://www.rosminzdrav.ru/documents>.
8. *Cohn L.D., Westenberg P.M.* Intelligence and maturity: meta-analytic evidence for the incremental and discriminant validity of Loevinger's measure of ego development // *J. Personal. Soc. Psychol.* 2004. V. 86. P. 760–772.
9. *Deary I.J.* Intelligence // *Annu. Rev. Psychol.* 2012. V. 63. P. 453–482.
10. *Duckworth AL, Seligman MEP.* Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychol. Sci.* 2005. V. 16. P. 939–944.
11. *Sampson H.A.* Update on food allergy // *J. Allergy Clin. Immunol.* — 2004. V. 113 (5). — P. 805–819.
12. Social status, cognitive ability, and educational attainment as predictors of liberal social attitudes and political trust / I. Schoon, H. Cheng, C.R. Gale, G.D. Batty, I.J. Deary // *Intelligence.* — 2010. V. 38. P. 144–150.
13. *Sicherer S.H., Sampson H.A.* Food allergy // *J. Allergy Clin. Immunol.* — 2006. V. 117. — P. 470–475.
14. *Strenze T.* Intelligence and socioeconomic success: a meta-analytic review of longitudinal research // *Intelligence.* 2007. V. 35. P. 401–426.

*Ш.Р. Гусейнзаде, Е.Л. Горлова*

### **Особенности супружеских и детско-родительских отношений в полных семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья**

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в психологии как семейный ненормативный кризис [1]. В семейной психологии рождение первенца в семье соотносится с нормативным кризисом развития семейной системы. Семейная система после рождения ребенка с ОВЗ испытывает двойную нагрузку, которая дестабилизирует семейные отношения. Поэтому актуальным вопросом является то, как преодолевает этот сложный этап современная семья (учитывая расширение возможностей профессиональной поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ).

Проанализировав различные исследования на данную тематику, мы не нашли точной статистики разводов в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Но в разных источниках называются от 70 до 90% разводов супругов в семьях с ОВЗ [2]. Конечно, может существовать множество факторов, влияющих на семейные отношения. Но когда мы говорим о молодой семье, которая готовится к рождению малыша, то именно появление ребенка с нарушением может являться главной причиной, почему такая семья распадается.

Нашей задачей было выявить особенности супружеских отношений, которые позволяют семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ, сохранять свой брак, справляться с трудностями и строить общую родительскую позицию.

Объект: семья с ребенком с ОВЗ.

Предмет: супружеские отношения в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Цель — изучить особенности супружеских и детско-родительских отношений в полных семьях с ребенком с ОВЗ.

Мы предположили, что супруги с высоким уровнем удовлетворенности браком и приоритетом эмоциональной связи и поддержки в семейных отношениях будут проявлять гармоничное сочетание личностного и предметного компонентов в родительской позиции. Низкий уровень удовлетворенности супружескими отношениями будет связан с преобладанием в родительской позиции предметной составляющей в ущерб личностной.

Согласно концепции Е.О. Смирновой и М.В. Соколовой, родительская позиция основана на двух началах: личностном, в котором ребенок выступает как самоценная и целостная личность, и предметном, когда ребенок становится объектом воспитания, оценки, управления [3]. Они образуют два аспекта, в определенной мере присущих каждому конкретному отношению. Единством и противоположностью этих аспектов определяется сложность и неоднозначность отношений между людьми вообще и родителей с детьми в частности. Поскольку «предметное» (частичное) и «личностное» (целостное) начала образуют два полюса, между которыми существуют конкретные отношения, их можно рассматривать как структурные составляющие родительского отношения, родительской позиции.

Итак, в нашей работе мы соотносим выраженность предметного и личностного начала (т. е. какое из них доминирует) и их содержательное наполнение (как именно родитель выражает свою любовь и что мать или отец требуют от своего ребенка) с особенностями супружеских отношений.

В исследовании участвовали две группы семей в возрасте от 26 до 48 лет (матери и отцы), находящиеся в браке от 5 лет и больше. В одну группу вошли семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ. Вторую группу составили семьи, воспитывающие ребенка без нарушений в развитии. Дети первой группы посещали коррекционное учреждение, второй группы — обычный детский сад.

Первую выборку семей составили 15 семей, воспитывающих детей с различными нарушениями. Дети имели такие нарушения, как РДА (10 детей), синдром Дауна (3 ребенка), синдром Бурневилля — Прингля (2 ребенка). Все изучаемые семьи, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, воспитывали детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет).

Мы сформировали именно такие группы для того, чтобы увидеть, какие особенности можно выявить в полных семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, и в полных семьях, воспитывающих ребенка без нарушений в разви-

тии. Какие существуют взаимосвязи между сохранением брака и детско-родительскими отношениями в целом и в частности в семьях с детьми с ОВЗ.

Для выявления особенностей детско-родительских отношений разработали структурированное интервью и схему наблюдения за взаимодействием родителей с ребенком. Наше наблюдение проходило во время расставания и встречи родителя с ребенком в детском центре в процессе одевания/раздевания ребенка. Мы фиксировали шесть критериев и соответствующие им ситуации, например, встреча родителя с ребенком и качество их контакта, способ их взаимодействия в эмоционально-напряженных ситуациях, ориентированность на развитие ребенка в диалоге и другие.

Мы сравнили полученные данные о супружеской подсистеме и родительской позиции в полных семьях со здоровыми детьми и в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Наиболее интересными результатами нашего исследования стали, во-первых, статистически достоверные различия в реализации родительской позиции матерей детей с ОВЗ. Во-вторых, мы определили риски и трудности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и возможные «мишени» психолого-педагогической работы с семьей. В-третьих, выявили специфические характеристики супружеской подсистемы в семьях с детьми с ОВЗ, являющихся ресурсами для ее взрослых членов.

Так как наше исследование было достаточно обширным, мы приведем здесь самые интересные для нас результаты. Начнем мы с анализа супружеских отношений. Для этого мы использовали опросник удовлетворенности браком В.В. Столина [4].

Исходя из полученных данных, семьи со здоровым ребенком в 75% случаев относятся к переходным семьям. Такие результаты свидетельствуют о том, что при относительной удовлетворенности жизнью семьи в целом супруги недовольны отдельными сторонами жизни. Такая форма неудовлетворенности приводит к возникновению переживаний страхов, тревоги, неуверенности, фрустрации у партнеров. В то время как «скорее благополучные семьи» чаще встречаются в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, чем в семьях со здоровым ребенком. Небольшие различия мы видим в количестве благополучных и абсолютно благополучных семей. Здесь преобладают семьи со здоровыми детьми. Такие результаты указывают на высокий уровень удовлетворенности браком у партнеров, который проявляется как результат адекватной реализации представления о семье, сложившегося в сознании супругов и составляющий реальный опыт семейных отношений. Как мы видим, значительных различий между полными семьями по уровню удовлетворенности не обнаружено.

Кроме того, мы использовали методику PARI (Parental Attitude Research Instrument), которая позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений, особенности организации семейной жизни [5].

Показательный для общей цели нашей работы результат был получен по шкале «отношение к семейной роли». По полученным данным мы видим, что значительное количество родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, занимают позицию доминирования и позицию сверхавторитета, это главное различие с родителями здоровых детей. Также высокие показатели обнаружены в семьях с ребенком с ОВЗ по шкале «ограниченность интересов женщины рамками семьи» (40%). Такие результаты подтверждают то, что после рождения ребенка с ОВЗ родители вынуждены доминировать в семье, чтобы сохранить влияние на ребенка, оградить его от любых трудностей и т. д.

Оценка межсупружеских отношений матерями дала следующие результаты: 26,7% среди опрошенных матерей, воспитывающих ребенка здорового, отметили «безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи. Родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, по данной шкале набрали 13,3%, т. е. в большинстве семей с ребенком ОВЗ чаще в воспитании и в семейных делах участвуют оба родителя, нежели в семьях со здоровым ребенком.

Для изучения детско-родительских отношений и позиции матери в семье использовали схему наблюдения для выявления особенностей детско-родительских отношений. Наше наблюдение проходило во время расставания и встречи родителя с ребенком в детском центре в процессе одевания/раздевания ребенка. Мы фиксировали шесть критериев и соответствующие им ситуации, например, встреча родителя с ребенком и качество их контакта, способ их взаимодействия в эмоционально-напряженных ситуациях, ориентированность на развитие ребенка в диалоге и другие.

По результатам мы видим, что 73% родителей, воспитывающих ребенка здорового, проявляют положительную эмоциональную реакцию и тактильный контакт как при встрече с ребенком, так и во время ухода ребенка в детский центр. В то время как родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, только в 33% случаев демонстрируют данный тип реакций. Это может объясняться тем, что у родителей формируется такой способ эмоционального реагирования в ситуации разрыва ожиданий рождения здорового ребенка и реальностью. Родители проявляют эмоциональную отчужденность, дистанцированность от ребенка [6].

Следующий критерий наблюдения — это оценка (реакции) поведения родителя, если ребенок отказывался выполнять какие-либо требования родителя, капризничал. По данным результатам мы видим, что родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, применяют чаще всего (46,70%) жесткую силу по отношению к ребенку, останавливая его от нежелательных действий, принуждая подчиниться, либо манипуляцию (13,30%). В то же время только 13,30% родителей используют различные методы воспитания ребенка (способы убеждения, уговора, переключения внимания и т. д.). Родители здоро-

вого ребенка без нарушений в развитии чаще всего применяют манипуляцию (53,30%) и методы воспитания (20%). Родители используют свое физическое преимущество для контроля над ребенком.

По критерию «Как родитель реагирует на «+» и «-» и комментарии педагога по поводу выполненных заданий ребенком» выделили показатели заинтересованности родителей в получении информации от педагога. По полученным результатам мы видим, что 86,7% родителей, воспитывающих здорового ребенка, не проявляют интереса ни на положительные, ни на отрицательные комментарии педагога. В то время как 53,3% родителей, воспитывающие ребенка с ОВЗ, проявляют интерес, задают вопросы педагогу и включаются в обсуждение успехов/неудач ребенка. Здесь мы наблюдаем, как родителям важно получать обратную связь от педагога, важно понимать продвижения в развитии ребенка с ОВЗ. По критерию «как родитель одевает/раздевает ребенка» мы оценивали позицию, которую занимает родитель в процессе одевания/раздевания ребенка. Исходя из полученных данных, мы видим, что родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, проявляют более вариативное поведение, чем родители, воспитывающие ребенка без нарушений. Так, например, родители, воспитывающие ребенка без нарушений в развитии, занимают чаще позицию «над» (80%), чем родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ (60%). В то время как позицию «рядом» чаще занимают родители здоровых детей (20%), чем родители в экспериментальной группе (13,3%).

Следующий критерий, который мы наблюдали, — это «совместность с ребенком». По полученным результатам мы видим, что у 86,7% родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, наблюдается автономия и раздельность с ребенком. В то время как 80% родителей здоровых детей также используют автономность с ребенком, раздельность. Получился интересный результат, так как в данном критерии у двух групп родителей практически одинаковые результаты. Это может объясняться тем, что современные родители детей 5–6 лет воспринимают ребенка в большей степени как объект воспитания, оценки, управления. Здесь возможно влияние социокультурного дискурса достижений, ускоренного развития. Кроме этого, родительское упорство и настойчивость в «навязывании» ребенку автономии и независимости можно проинтерпретировать и как последствия кризиса, когда родители были не готовы к рождению ребенка, хотели бы вернуться к прежним правилам, контексту жизни и как бы «подталкивают» ребенка к взрослению и самостоятельности. Наши данные показывают имеющиеся сложности в становлении родительской позиции у супругов, независимо от того, есть ли нарушения здоровья у ребенка.

Итак, мы обнаружили, что в родительском отношении (независимо от наличия/отсутствия нарушений здоровья у ребенка) преобладает предмет-

ное отношение, которое направлено на формирование определенных и наиболее ценных для родителя качеств. Родители проявляют:

- оценочность позиции по отношению к ребенку;
- ориентацию на «должное», а не на «идуший от ребенка контекст»;
- жесткий контроль и управление ребенком, воспитание ценных с точки зрения родителя качеств ребенка (в первую очередь автономии).

На данном этапе мы проверяем первую часть гипотезы о том, имеется ли связь полученных результатов с уровнем удовлетворенности браком и качеством отношений в супружеской подсистеме (эмоциональной близостью и поддержкой). Как мы уже сказали выше, уровень удовлетворенности браком позволил выделить разные типы семей, от переходных до полностью благополучных. В дальнейшем мы рассмотрим, каким образом представлены предметная и личностная составляющие родительского отношения в семьях с разным уровнем удовлетворенности браком и с разным качеством отношений в супружеской подсистеме. Мы сделаем корреляционный анализ полученных данных и анализ индивидуальных случаев.

### Литература

1. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / пер с англ.: 2-е изд. — М., 2009.
2. Целуйко В.М. Психология современной семьи. — М., 2004 (2006).
3. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. — 2007. № 2. — С. 57–68.
4. Столин В.В. и др. Опросник удовлетворенности браком // Вестник Московского университета. Психология. — 1984. № 2.
5. Методика PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл; адаптация Т.В. Нещерет) / Психологические тесты. Т. 2 / ред. А.А. Карелин. — М., 2001. — С. 130–143.
6. Ткачева В.В. Психологические особенности родителей, имеющих детей с детским церебральным параличом // Специальная психология. — 2009. № 1 (19).

*В.Д. Жеребятьева, С.Т. Посохова*

### **Психологические эффекты иппотерапии для детей с ограниченными возможностями здоровья**

В настоящее время все большую актуальность приобретают проблемы, связанные с интеграцией лиц с ограниченными возможностями здоровья в широкий социум и их инклюзивное образование. В связи с этим возрастает потребность в разработке эффективных технологий психолого-педагогического и медико-социального сопровождения освоения ими социального, культурного и информационного пространства, становления личности и формирования межсубъектной коммуникации.

Вариативность диагнозов детей с ограниченными возможностями здоровья требует от разных специалистов, организующих психолого-медико-педагогическое сопровождение, особых условий и поисков разнообразных способов оказания им и их семьям психологической помощи. К сегодняшнему дню разработано большое количество технологий поддержки, реабилитации и адаптации для детей с интеллектуальными, сенсорными и физическими нарушениями в развитии. Возможности любого метода определяются как видом патологии ребенка, так и его возрастом, медицинскими показаниями и противопоказаниями, финансовыми ресурсами родителей, их ожиданиями и т. п. В последние десятилетия возрастает популярность анималотерапии (от англ. *animal* — животное, *therapy* — лечение; дословно — лечение животным) — вида терапии с использованием животных и их образов для оказания психотерапевтической помощи, в частности дельфинов (дельфинотерапия), собак (канистерапия), кошек (фелинотерапия) и т. п. Контакты с животными и растениями признаются дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который способствует как психическому, так и социальному ее комфорту. Показательно, что стремление к взаимодействию с миром природы особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации [1]. Это не случайно, поскольку анималотерапия, нормализуя состояние нервной системы и психики в целом, выполняет психотерапевтическую функцию — функцию ослабления эмоционального и психофизиологического стресса и агрессии. Анималотерапии принадлежит также функция гармонизации межличностных отношений и самореализации как стремления быть значимым для других, представленным в их жизни.

Среди видов анималотерапии особое место занимает иппотерапия — лечебная верховая езда или лечение с помощью лошади. Первые попытки применить дозированную верховую езду и физические упражнения на лошади для лечения и реабилитации некоторых категорий инвалидов были предприняты в начале 1950-х годов в Германии, странах Скандинавии, а затем Великобритании, Канаде, Швейцарии, Польше и Франции. Сегодня метод иппотерапии интенсивно развивается в США, Италии, Франции и в других странах мира. В России иппотерапия практикуется начиная с 1990-х годов. Первое научное обоснование иппотерапии получает благодаря исследованию влияния иппотерапии на социальную интеграцию и реабилитацию лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, на динамику психического развития при детском церебральном параличе [5]. В дальнейшем исследуется эффективность иппотерапии для детей с задержкой психического развития [2], ее влияние на детско-родительские отношения. Методика иппотерапии становится все более востребованным средством психологической помощи детям с

ограниченными возможностями здоровья, поскольку удовлетворяет возросший спрос практиков на комплексную оценку изменений состояния ребенка при взаимодействии с лошадью. Комплексность иппотерапии предполагает одновременное реабилитационное воздействие на физическое и психическое состояние здоровья детей с ограниченными возможностями [3]. Однако, несмотря на растущую популярность иппотерапии, теоретических и методических работ в этой области чрезвычайно мало. Большинство исследований, касающихся воздействия иппотерапии на человека, посвящаются изучению физиологических аспектов реабилитации. С точки зрения психологической эффективности данный метод изучен фрагментарно. Одна из причин заключается в трудностях организации психологических исследований. Кроме того, причины трудностей определяются видом дизонтогенеза детей, их возрастом. Существенные барьеры создает отсутствие специальных методических комплексов для диагностики психологических эффектов иппотерапии.

Учитывая важность проблемы и дефицит эмпирических данных, мы провели специальное исследование, цель которого заключалась в определении психологических эффектов иппотерапии для детей с ограниченными возможностями здоровья. Под психологическими эффектами мы понимали эмоциональные, мотивационные, коммуникативные, регуляторные, а также соматические и энергетические реакции детей в процессе занятий верхом на лошади, фиксируемые всеми участниками психотерапевтического процесса. При этом учитывался тот факт, что лечебная верховая езда показана детям с разными физическими, интеллектуальными и речевыми нарушениями, при которых детям может быть недоступна рефлексия и вербализация своих переживаний. В связи с этим к участию в исследовании привлекались родители детей с ограниченными возможностями здоровья и иппотерапевты как основные субъекты психолого-педагогического сопровождения детей в иппотерапии. Хотя функции родителей и иппотерапевтов в организации и проведении занятий по иппотерапии существенно различаются, тем не менее и те, и другие обеспечивают психологическую и физическую безопасность, а также актуализацию эмоциональных, мотивационных, коммуникативных и энергетических ресурсов детей во время занятий.

Исследование проводилось на базе РОО «Аккорд» г. Санкт-Петербурга. В исследовании участвовали 19 родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, из них 4 отца и 15 матерей в возрасте от 27 до 60 лет, с высшим образованием — 13 человек и со средним образованием — 6 человек. Участвовавшие в исследовании родители воспитывали детей с таким видами дизонтогенеза, как синдром дефицита внимания и гиперактивности, детский церебральный паралич, аутизм, эпилепсия, легкая степень умственной отсталости, задержка психического развития. Длительность посеще-

ния иппотерапевтических занятий колеблется от 3 месяцев до 2 лет. Группа иппотерапевтов состояла из 13 человек, среди которых двое мужчин и 11 женщин в возрасте от 22 до 45 лет, с высшим образованием по профилю «психология» или «клиническая психология» — 7 человек, с высшим образованием по профилю «педагогика» — 4 человека, со средним педагогическим образованием — 2 человека.

Гипотеза исследования заключалась в том, что родители детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе иппотерапии фиксируют свое внимание в основном на эмоциональных и коммуникативных проявлениях детей, иппотерапевты — энергетических.

Для исследования был разработан комплекс методических средств. В него вошли модифицированные авторами исследования карта наблюдения Л. Стотта, карта наблюдения за поведением ребенка на иппотерапевтических занятиях и дома, а также шкала самооценки состояния Спилбергера — Ханина. Статистическая обработка предполагала определение средних групповых значений, стандартного отклонения и расчета коэффициентов корреляции по методу Спирмена.

Результаты исследования демонстрируют как общие признаки, так и различия в оценке психологических эффектов иппотерапии со стороны родителей детей с ограниченными возможностями развития и иппотерапевтов. Объединяют иппотерапевтов и родителей оценки эмоционального, коммуникативного и энергетического эффектов. Возможно, что подобная согласованность оценок связана с одинаково высокой значимостью исследованных сфер и близкими критериями оценивания. Наибольшие различия обнаружались в оценке мотивационного эффекта. Оценка мотивационного эффекта иппотерапевтами превышает оценку родителей на 2,76 балла. Во время занятий иппотерапевты акцентируют внимание на выражение интереса детей к занятиям, что объясняется их стремлением организовать занятия, максимально стимулирующие интерес к взаимодействию с лошадью и самим иппотерапевтом. С точки зрения же родителей, подобный эффект больше выражен у детей в домашних условиях. Дома, в привычной обстановке, они вспоминают занятия на лошади, рассказывают на доступном языке о них окружающим, напоминают о предстоящей встрече с лошадью и иппотерапевтом. Для иппотерапевтов более значимыми, чем для родителей, оказались соматические и регуляторные эффекты занятий на лошади. В первом случае их оценки превышали родительские на 2,38 балла, во втором — на 1,05 балла. Видимо, для прогноза эффективности иппотерапевтических занятий для иппотерапевтов значимы жалобы детей на головную и телесную боль, тремор конечностей, различные тики, мышечные спазмы. Их уменьшение, фиксируемое иппотерапевтами, вызвано расслаблением

мышечных спазм, снижением тремора конечностей. Возможно, вследствие улучшения кровообращения, вызванного своеобразным массажем «живого тренажера» — лошади, происходит ослабление головной и телесной боли. Соматические проявления касаются и сна ребенка, о состоянии которого иппотерапевтов обычно информируют родители.

Результаты корреляционного анализа показали, что у иппотерапевтов системообразующую роль в организации всех психологических эффектов иппотерапевтических занятий играют мотивационные и коммуникативные проявления детей. Вероятно, что общение между иппотерапевтом и остальными участниками иппотерапевтического занятия — одна из ключевых задач иппотерапевта. Благодаря этой коммуникации у ребенка реализуется мотивация и интерес выполнению задач, которые предлагает иппотерапевт. Общение иппотерапевта с ребенком способствует повышению внимательности и усидчивости во время занятий, что способствует саморегуляции ребенка. Отрицательная корреляция между проявлениями эмоционального и мотивационного эффектов говорит о том, что чем более выражено эмоциональное напряжение, тем менее выражена мотивация на занятиях и после них, и наоборот. Можно предположить, что излишняя эмоциональная реакция во время занятия может стать препятствием проявления интереса к ним, и наоборот: повышенный интерес может подавлять проявления эмоций.

Для родителей в иппотерапевтических занятиях наиболее важен соматический эффект. Оказалось, чем выше родительская оценка соматического эффекта, тем ниже мотивация ребенка к занятиям, тем ниже их активность и возможности саморегуляции. Сфера соматических проявлений имеет значительно большую ценность, чем остальные во время иппотерапевтического занятия. Их позитивные ожидания относительно иппотерапии были связаны прежде всего с улучшением самочувствия ребенка. С точки зрения родителей, иппотерапевтические занятия способствуют улучшению самочувствия ребенка; под действием специфического массажа, осуществляемого спиной лошади, происходит улучшение циркуляции крови в организме. Как известно, температура тела лошади выше на 1–1,5 градуса, чем температура тела человека. Кроме этого, с точки зрения биомеханического воздействия иппотерапии, мышцы лошади посылают своеобразные импульсы к мышцам человека, что и определяет специфику иппотерапевтического массажа [4]. Под таким массажным действием также происходит и расслабление мышечных спазм и зажимов в теле, что способствует получению ребенком удовольствия от езды верхом. Улучшение самочувствия ребенка в момент езды на лошади, отсутствие у него болевых ощущений стало объектом самого пристального внимания родителей и, возможно, следствием их установок.

Иппотерапевтическое занятие представляет собой систему взаимодействия ребенка, лошади, родителя и иппотерапевта. Главная задача каждого из субъектов психологического сопровождения — родителя детей с ограниченными возможностями здоровья и иппотерапевта — создать необходимый благоприятный эмоциональный фон для реализации психотерапевтических эффектов. С нашей точки зрения, существенную роль в обеспечении эмоционального фона занятий уровень тревожности родителей и иппотерапевтов. Различие в показателях личностной тревожности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и иппотерапевтов составляет 13,3 балла. Можно предположить, что высокий уровень личностной тревожности родителей, имеющих проблемных детей, связан с хроническими глубокими переживаниями за судьбы ребенка. Умеренный уровень личностной тревожности иппотерапевтов вызван постоянной ответственностью за безопасность детей во время занятий, а также за эмоциональный комфорт родителей. Актуальная тревога, измеряемая в обеих выборках, выражена умеренно. Мы предполагаем, что в момент иппотерапевтических занятий достигается определенный уровень доверия родителей и иппотерапевта друг к другу, что сдерживает рост тревоги.

Таким образом, проведенное исследование показало, что посредником в оказании психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья могут служить иппотерапевтические занятия. Терапевтическая уникальность этих занятий состоит в формировании единой системы, объединяющей взаимодействующих между собой ребенка, его родителей, иппотерапевта и, конечно, лошадь с целью обеспечения эмоционального, мотивационного, коммуникативного комфорта, активности и соматического благополучия ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Небольшая выборка исследования позволяет нам сделать предварительные выводы:

- Иппотерапевтические занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья сопровождаются эмоциональным, мотивационным коммуникативным, регуляторным, энергетическим и соматическим эффектами. Их проявления по-разному оцениваются основными субъектами сопровождения иппотерапевтических занятий, прежде всего родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и иппотерапевтами.
- Для родителей наиболее значимыми являются соматические и мотивационные изменения в поведении своих детей с ограниченными возможностями здоровья, участвовавших в иппотерапевтических занятиях. В процессе занятий иппотерапевты фиксируют внимание преимущественно на коммуникативном и мотивационном эффектах.

- Уровень личностной тревожности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья выше, чем иппотерапевтов, и связан с энергетическим эффектом иппотерапии. Уровень тревожности иппотерапевтов связан с соматическим эффектом занятий.

### Литература

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. — 480 с.
2. *Жихарева Ю.Н.* Психологическое влияние иппотерапии на формирование готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития: дисс. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2002. — 212 с.
3. *Роберт Н.С.* Эффективная комплексная реабилитация пациентов с ограниченными возможностями на основе лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта». — М., 2005.
4. *Спинк Д.* Развивающая лечебная верховая езда /Д. Спинк. — СПб.: изд-во «Человек», 2001. — С. 333–336.
5. *Страшко Е.Ю., Самарченко Л.А.* Использование иппотерапии в реабилитационно-профилактическом лечении детского церебрального паралича // Вестник проблем биологии и медицины. Вып. 3, т. 1 (110). — Полтава: изд-во: Украина, 2014. — С. 158–165.

*О.В. Заширинская, А.В. Лантева, С.В. Резник*

### **Представления о дружеских отношениях у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости**

Для детей с легкой умственной отсталостью общение становится важнейшим условием социализации в обществе [1]. Особенности межличностного общения детей со сниженной степенью интеллекта на разных возрастных этапах развития описаны в работах О.В. Заширинской, О.К. Агавелян, В.А. Ворянен, Е.Е. Дмитриева, О.П. Гаврилушкиной, П.О. Омаровой, Р.Д. Тригер и др. Авторы отмечают следующие особенности: несформированность потребности в общении, отсутствие интереса к личности сверстника (Д.И. Бойков, В.А. Ворянен); ограниченный круг общения, сниженная способность осознавать характер взаимоотношений с другими людьми, нарушение границ и ролей общения (Ю.С. Галлямова, Е.Е. Дмитриева), сложность в дифференциации деловых и личных отношений. Таким образом, наблюдается нарушение коммуникативного потенциала ребенка, который обеспечивает успешную социализацию.

Интерес к психологии детского общения, в том числе и дружбы, в последние годы растет. Изучение дружеских отношений как вида личного межличностного общения является актуальным, так как выступает необходимым процессом для приобретения личностных и социальных навыков,

понимания себя, умения сопереживать и сочувствовать другому человеку. В настоящее время дружба рассматривается не как процесс обмена информацией, а как удовлетворение внутренней потребности во взаимодействии. Исследователи при определении понятия дружбы использовали следующие характеристики, описывающие данный процесс: взаимная открытость, общность интересов (Н.Н. Обозов); доверие, привязанность (Е.П. Ильин); взаимность, устойчивость отношений (М.Ю. Кондратьева, С. Bukowski, Noza); источник близости (W. Furman); внимание (B. Helm). И.С. Кон характеризовал дружбу как «более тесные, избирательные отношения с людьми, основанные на доверии, привязанности, общности интересов» [2].

Для младших школьников характерно развитие способности воспринимать и оценивать другого человека, так он научается анализировать и делать выводы о чувствах, личностных качествах и поведенческих характеристиках других людей. Близкие отношения, по мнению ряда исследователей, возникающие именно в младшем школьном возрасте (И.С. Кон, R. Selman, H.S. Sullivan, J.G. Parker и др.), становятся к концу этого возрастного периода крайне значимой сферой отношений для самих детей (Д.Б. Эльконин, И.С. Кон, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман). Данное утверждение находит отражение в нашей работе, так как из анализа сочинений, бесед и других методик у детей с легкой умственной отсталостью выражена ценность дружеских отношений и желание иметь друга.

Подводя итог, дружеские отношения понимаются как специфический вид взаимоотношений, выступающий источником общения и характеризующийся взаимностью, доверием, взаимопомощью, симпатией, открытостью и искренностью [3]. Таким образом, дружеское общение является не только внутренней потребностью, но и процессом для нравственного и личностного развития ребенка.

И.С. Кон выделяет пять необходимых аспектов дружеских отношений, которые описывают происхождение и последующий процесс развития данной сферы:

- Поведенческие характеристики дружбы (люди, из которых можно выбрать друга, избирательность при выборе друга, форма взаимодействия, степень устойчивости отношений).
- Когнитивные аспекты дружбы (представления о дружеских отношениях; термины, с помощью которых дети описывают друга и процесс дружбы).
- Эмоциональные аспекты дружбы (тональность отношений, уровень развития необходимых качеств для дружбы, таких как эмпатия).
- Коммуникативные аспекты дружбы (уровень владения коммуникативными навыками, спектр ролевого взаимодействия).

- Ценностно-нормативные аспекты дружбы, связанные с развитием самосознания (удовлетворенность дружбой, ведущие ценности дружбы, «дружеский кодекс»).

Целью нашего исследования являлось изучение представлений о дружеских отношениях у младших школьников с легкой умственной отсталостью (диагноз «F 70» по МКБ-10). Выборку исследования составили 97 детей, обучающихся в 3–4-х классах (36 учеников в возрасте 10 лет) с диагнозом «легкая умственная отсталость» и со смешанными специфическими расстройствами развития — 30 детей от 9 до 10 лет. Контрольную группу составил 31 ребенок (средний возраст — 9,4 лет) с нормальным уровнем интеллектуального развития.

Проанализировав необходимые теоретические работы на исследуемую нами тему, а также учитывая цели и задачи исследования, мы выделили следующие методологические основы:

- в работах отечественных психологов межличностное общение описывается с позиции деятельностного и культурно-исторического подходов. Таким образом, основополагающими будут идеи Л.С. Выготского и В.Н. Мясищева о развитии личности ребенка в системе его взаимоотношений с людьми;
- представления о закономерностях нормального и отклоняющегося психического развития (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мухина и др.);
- феноменологический подход, рассматривающий общение как научное явление, выявляются его сущностные характеристики, особенности, ведущие закономерности (по Э. Гуссерлю, М. Хайдеггеру);
- системный подход Б.Ф. Ломова, заключающийся в понимании общения как детерминанты всей системы психического, а также как фактор определения образа жизни.

Для наиболее полного изучения феноменологии дружеских отношений нами были использованы стандартизированные и широко известные методы и методики, а именно стандартизированная беседа; социометрия; опросник отношений к близким людям Д. Чикетти и М. Линча (адаптация Т.В. Архиреевой); анкета «Представления о дружбе» (Е.В. Юрковой); незаконченные предложения (М. Сакс и С. Леви); рисунок на тему «Мой друг»; сочинение на тему «Мой друг».

Для изучения представлений о дружеских отношениях у детей с легкой умственной отсталостью был использован факторный анализ методом главных компонент с применением варимакс-вращения. В результате было выделено 4 фактора, которые объясняют 22,7% дисперсии. В связи с этим из всех переменных были убраны те, которые имеют наименьший вес, так как

они слабо коррелируют и не включены в выявленные факторы. На следующем этапе проводился факторный анализ с выделением 10 факторов, которые объясняют 38,3% общей дисперсии анализируемых показателей:

- 1) «позитивный образ друга» (10,2%) — уважение (0,788), близкий (0,741), общение (0,711), принятие (0,572) и т. д.;
- 2) «положительные ожидания от дружбы» (4,7%) — статус в коллективе (0,617), устойчивость отношений (0,543) и др.;
- 3) «эмоциональная выгода от дружбы» (4,1%) — дружба — это важно (-0,616), «друг добрый» (-0,508), поддержка (0,494) и др.;
- 4) «самоутверждение в дружбе» (3,8%) — взаимодействие (0,722), дружелюбный (0,599), агрессивность (0,592) и др.;
- 5) «притязания в дружбе» (2,8%) — демонстративность (0,734), негативизм (-0,652), когнитивный показатель (0,441) и др.;
- 6) «коммуникативные барьеры» (2,8%) — экстравертированность (-0,767), интровертированность (0,696), трудности и нарушения общения (0,599);
- 7) «сниженная потребность в друге» (2,7%) — эмоциональная потребность в друге (-0,603), дружба как специфический вид межличностных отношений (0,507) и т. д.;
- 8) «негативная оценка друга» (2,5%) — я его защищаю (-0,569), красивый (-0,553), сильный (-0,484), мне неприятно быть без друга (-0,354), веселый (-0,354);
- 9) «потребность в друге» (2,3%) — социальная желательность в выборе друга (-0,674), совместное времяпрепровождение (-0,404), потребность в общении (-0,484), нарушения общения (-0,378);
- 10) «непринятие агрессии друга» (2,3%) — антисоциальность (-0,561), асоциальность (-0,666871), агрессивность (-0,357945).

С применением дисперсионного анализа описаны особенности представлений о дружеских отношениях у детей с легкой умственной отсталостью (результаты достоверны при  $p < 0,001$ ). Для детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью ожидания от дружбы не всегда имеют положительный эмоциональный фон, что может быть связано с нарушенным процессом самой дружбы (правил дружбы). У учащихся наблюдается неустойчивость отношений, но при этом положительное отношение к другу. В связи с нереалистичными представлениями наблюдается повышенная разочарованность дружбой. Снижается или отсутствует эмоциональная потребность в друге. Данная особенность характерна и для детей с задержкой психического развития. В дружбе детей младшего школьного возраста наблюдается тенденция к получению не эмоций от дружбы, а конкретных действий (помощь, одалживание некоторых вещей и предметов, совместная игра).

В исследуемой группе детей наблюдаются разные типы отношений: наиболее часто — «спутанный», который характеризуется сниженной психологической близостью с другом, но высоким эмоционально-положительным отношением к нему. «Депривированный» тип описывает такие отношения ребенка с другом, в которых выражено негативное эмоциональное отношение, сниженная потребность в психологической близости. Наименее наблюдаемым типом является «оптимальный» — такие отношения, в которых выражен высокий уровень эмоционально-положительного отношения к другу, потребность в психологической близости. Преобладание у младших школьников таких типов отношений, как «депривированный», «дезинтегрированный» и «спутанный», и отсутствие или малая частота встречаемости «оптимального» и «адекватного» типа (табл. 1) позволяют указывать на снижение коммуникативного потенциала ребенка, а также выделить ряд особенностей, характеризующих отношения с другом.

**Таблица 1. Частота встречаемости типов отношений с другом у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью (в %)**

Тип отношений	Частота встречаемости
Оптимальный	0
Адекватный	8,1
Депривированный	27
Дезинтегрированный	13,5
Спутанный	50

Младшие школьники с легкой умственной отсталостью в общении со сверстниками стремятся доминировать, занимать лидирующую позицию. В представлениях детей друг должен быть добрый и дружелюбный, не вступать в конфронтацию. Наблюдается стремление добиться признания к себе со стороны друга и стремление к демонстрации дружеских отношений, наличия друга. Для детей с задержкой психического развития притязания в дружбе снижены. К нарушению общения приводит и такая особенность, как затруднения в установке контакта со сверстниками или чрезмерная навязчивость, которая также характерна для детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью (легкая умственная отсталость и задержка психического развития) характерна выраженная потребность в дружбе, желание иметь «настоящего» друга, совместные занятия, близость. Одновременно с этим выражено восприятие дружбы как способа решения проблем («Друг — человек, который приглашает гулять, в гости. Помогает и угощает», «Всегда поможет в беде»).

При определении качеств, необходимых для друга, детям с легкой умственной отсталостью сложно выделить точные характеристики, наиболее встречающееся качество для друга — это «доброта». При дополнительном опросе о тех качествах, которые ценят дети в друзьях, — ответить затрудняются, некоторые дети указывают на общие занятия, симпатию к другу («ходит после школы со мной», «не кричит», «ведет себя тихо», «хороший», «умный», «красивый», «всегда со мной», «хороший друг»). Можно сделать вывод, что дети с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития описывают симпатичных им сверстников более детально, используя больший набор характеристик.

Таким образом, в результате исследования мы доказали, что для младших школьников с легкой умственной отсталостью характерна ценность и важность дружеских отношений. Дети определяют дружеские отношения как определенные действия — гулять, дружить, играть вместе, помогать. Специфическими особенностями дружеских отношений изучаемой группы детей являются: разочарованность (неудовлетворенность) дружбой со сверстниками; неустойчивость отношений, нереалистичные представления о дружбе; положительный образ друга; потребность к получению от дружбы конкретных действий; стремление самоутвердиться в дружбе, доминировать; стремление к демонстрации дружеских отношений и наличие друга; затруднения в установлении контакта со сверстниками; восприятие дружбы как способа решения проблем; исключение агрессивных проявлений со стороны друга.

### **Выводы:**

- Для младших школьников с легкой умственной отсталостью характерны затруднения в установлении контакта со сверстниками, формировании длительных дружеских взаимоотношений.
- При описании образа друга, а именно эмоционального отношения к нему, в большинстве случаев наблюдается положительное отношение к другу («Когда я со своим другом, я чувствую себя в безопасности», «с другом чувствую себя значительным»). В некоторых случаях наблюдается и обратное отношение — негативное («Когда я со своим другом, мне скучно», «я чувствую себя несчастным»).
- У детей с легкой умственной отсталостью существуют различные виды отношений, которые они выстраивают со своим другом. При наиболее часто встречаемых, таких как «спутанный» и «депривированный», наблюдается высокий уровень поиска психологической близости, т. е. дети нуждаются в друге, который выражает понимание, помощь, поддержку. Таким образом, при выделенных типах

отношений у младших школьников с легкой умственной отсталостью наблюдается неудовлетворенная потребность в психологической близости с другом.

- Представления о границах взаимопомощи и поддержки у младших школьников с легкой умственной отсталостью сформированы недостаточно, имеют искаженный характер. Дети хотят «получать» от друга, а готовности «отдавать» не наблюдается.
- Для детей с легкой умственной отсталостью выражена потребность в дружбе, желание иметь «настоящего» друга, совместные занятия, близость («Мне бы хотелось, чтобы мой друг был для меня самым близким», «Мне хотелось бы, чтобы друг уделял мне больше внимания» и т. д.).
- У некоторой части детей наблюдается инструментальное восприятие друга, то есть друг как способ решения проблем («Друг — человек, который приглашает гулять, в гости. Помогает и угощает», «Всегда поможет в беде»).
- При взаимодействии с другом дети стремятся занять доминирующую, лидирующую роль. В представлениях детей друг должен быть добрый и дружелюбный, не вступать в конфронтацию. Наблюдается стремление добиться признания к себе со стороны друга.
- В связи с тем что дети с легкой умственной отсталостью имеют нереалистичные представления о дружеских отношениях, наблюдается повышенная разочарованность дружбой, снижение или даже отсутствие эмоциональной потребности в друге.

### Литература

1. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Лялина И.И. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития // *Ped.Rev.* — 2016. № 1 (11). — С. 26–30.
  2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2009: ил.
  3. Кон И.С. Дружба. 4-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2005. — 330 с.
- \* Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов», проект Российского научного фонда № 14-18-02135.

А.Ю. Злобина, Т.Н. Матанцева

### **Проблема психологической готовности родителей младших школьников к инклюзивному обучению детей**

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня имеют право обучать детей в общеобразовательной школе при условии созданной в ней доступной среды.

В настоящее время в обществе сохраняются стереотипные представления о людях с ограниченными возможностями здоровья как не реализовавшихся в социуме, и включение этих детей в среду нормально развивающихся сверстников может вызвать неоднозначное отношение как у родителей детей с нормальным психическим развитием, так и у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Так возникает проблема психологической готовности участников инклюзивного образования в общем и родителей в частности.

Психологическая готовность — это психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий [1].

Психологическая готовность была изучена в трудах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, Н.Д. Левитова, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна и др.

В статье Б.Ж. Байменовой, Ж.К. Бековой, С.С. Жубаковой психологическая готовность описана как психический феномен, благодаря которому стабильность деятельности человека в разнообразных сферах объясняется:

- формой мышления (как проекцией прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), сознательной оценкой ситуации и поведения, вызванного предыдущим опытом;
- мотивационной готовностью (возможностью реализовать смысл и ценность того, что он делает);
- профессиональной и личностной готовностью к самореализации через процесс персонализации [2].

Важно отметить, что психологическая готовность складывается из личностных особенностей человека, уровня его подготовленности и полноты имеющейся информации.

Некоторые исследователи, занимаясь изучением проблем инклюзивного обучения, отмечали в своих работах и влияние инклюзии на родителей. Так, И.Н. Симаева и В.В. Хитрюк в статье «Проблемы готовности к инклю-

звивному образованию родителей обучающихся» выделяют такие проблемы готовности к инклюзивному образованию:

- Низкий уровень осведомленности всех родителей об условиях образовательной инклюзии, особенностях организации образовательного процесса, социальных и личностных преимуществах совместного обучения всех детей.
- Боязнь условий инклюзивного образования как условий неопределенности, опасение снижения качества образования.
- Недоверие к профессиональной компетентности педагога, способного эффективно работать в условиях инклюзивного образования с учетом образовательных потребностей всех детей.
- Слабость социальных побудителей, заставляющих следовать нормам гражданского общества.
- Несформированность потребности согласованного решения задач обучения ребенка и компетенций работы в команде.
- Принятие сегментации общества как социальной нормы [3].

Для выявления особенностей психологической готовности родителей младших школьников к инклюзивному обучению детей было проведено экспериментальное исследование, которое осуществлялось на базе МБОУ СОШ № 32 города Кирова с 09.2016 по 03.2017 год. В исследовании приняли участие три выборки родителей: родители младших школьников с нормальным ходом психического развития, обучающихся не в инклюзивном классе, — 25 человек, родители младших школьников с нормальным ходом психического развития, обучающихся в инклюзивном классе, — 25 человек, родители младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивном классе, — 20 человек.

В ходе эксперимента мы использовали трехэтапную диагностику.

Специально созданный для каждой категории родителей опросник — первый этап диагностики. Данная методика создана нами с целью выявления у родителей детей с ННР, не включенных в инклюзивный процесс, у родителей детей с ННР, включенных в инклюзивный процесс, и у родителей детей с ОВЗ степени психологической готовности к инклюзивному обучению детей; отношение к этому образовательному процессу, к его участникам.

Второй этап — адаптированная методика «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса, цель которой измерение социальной дистанции между детьми с ННР и детьми с ОВЗ [4].

И третий этап включает в себя методику «Направленность личности в общении (НЛО)» С.Л. Братченко, с помощью которой можно выявить выделенные автором методики следующие виды НЛО:

- диалогическая коммуникативная направленность (Д-НЛО);

- монологическая коммуникативная направленность, включающая варианты: авторитарная (АВ-НЛО), манипулятивная (М-НЛО), альтероцентристская (АЛ-НЛО), конформная (К-НЛО), индифферентная (И-НЛО) [5].

По итогам исследования мы можем выделить следующие психологические особенности родителей младших школьников к инклюзивному обучению детей.

1. По владению знаниями о процессе инклюзивного образования:
  - о возможности инклюзивного образования, его особенностях и эффективной реализации знают, в основном, те родители, дети которых в это образование включены (68% родителей детей с ННР и 95% родителей детей с ОВЗ и только 52% родители детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе);
  - психологическая и профессиональная готовность педагогов к инклюзивному образованию вызывает у родителей сомнения (80% родителей детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, и столько же — в инклюзивном классе, 75% родителей детей с ОВЗ);
  - большинство родителей всех выборок считают, что выбор базы для образовательного процесса детей с ОВЗ зависит от имеющегося нарушения у ребенка (68% родителей детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, 40% родителей детей с ННР, обучающихся в инклюзивном классе, и 75% родителей детей с ОВЗ);
  - большинство респондентов называют знание особенностей детей с ОВЗ необходимыми для педагогов, работающих в системе инклюзивного образования (60, 72 и 80%);
  - большинство родителей детей с ННР не могут определить категории детей с ОВЗ, к совместному обучению с их детьми которых они больше всего готовы, что объясняется отсутствием у них знаний про особенности разных категорий детей (один из респондентов указал на неосведомленность в понятии «аутизм», подчеркнув его и поставив рядом знак вопроса), (60 и 52% родителей детей с ННР);
  - родители детей с ННР, обучающихся в инклюзивном классе, считают, что образование, которое получает их ребенок в классе, эффективно (72%), в то время как родители детей с ОВЗ затрудняются при ответе на этот вопрос по сравнению со специализированной школой (55%).
2. По отношению к детям с ОВЗ:
  - большинство родителей детей с ННР затрудняются признать положительным влияние инклюзивного образования на детей с ННР или вовсе отвергают его (52 и 48%), в то время как родители детей с ОВЗ считают его положительным (55%);

- большинство родителей детей с ННР затрудняются в выборе способа взаимодействия детей с ОВЗ и с ННР и считают допустимым только игры во дворе и общение в кружках (56 и 52%), в то время как для родителей детей с ОВЗ более приемлема близкая дружба (55%, для сравнения только 12% родителей детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, выбрали этот же вариант);
- респонденты всех выборок считают, что совместное обучение с детьми с ОВЗ позволит детям с ННР расширить представления о жизни (72, 60 и 70%), однако небольшой процент родителей детей с ННР (8%) выбрали вариант ответа с отсутствием любых положительных моментов, в то время как у родителей детей с ОВЗ данный вариант в ответах отсутствовал;
- родители детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, относятся доброжелательно к детям с ОВЗ, считая их такими же, как и дети с ННР, только с некоторыми особенностями (80%), в то время как родители детей с ННР, обучающихся в инклюзивном классе, относятся к детям с ОВЗ с сочувствием (48%);
- многие родители детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, не желают, чтобы в классе их ребенка учились дети с ОВЗ (36%) или затрудняются в ответе (48%);
- большинство родителей детей с ННР, обучающихся в инклюзивном классе, считают, что дети с ННР относятся к сверстникам с ОВЗ скорее доброжелательно (68%), в то время как родители детей с ОВЗ, напротив, думают, что дети с ННР относятся к своим сверстникам с ОВЗ скорее недоброжелательно (45%);
- многие родители детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, не готовы оказывать содействие педагогам по инклюзии детей с ОВЗ в общеобразовательную среду (32%), когда как родители детей с ННР, обучающихся в инклюзивном классе, готовы (52%);
- родители детей с ННР, обучающихся в инклюзивном классе, затрудняются в выборе ответа на вопрос о взаимодействии их детей с детьми с ОВЗ (52%), 20% выбрали вариант «никак не взаимодействует», а родители детей с ОВЗ отвечают, что их ребенок общается с детьми с ННР после занятий в школе, в кружках, секциях, они вместе играют на улице и даже близко дружат (55%);
- по результатам шкалы социальной дистанции можно сделать вывод, что родители детей с ННР, обучающихся не в инклюзивном классе, стремятся обособиться от детей с ОВЗ, поддерживать по возможности только поверхностные, формальные контакты с ними (СПв = 1,043, СПр = -1);

- родители детей с НПР, обучающихся в инклюзивном классе, стремятся к автономности, не настолько желают обособиться от детей с ОВЗ, как респонденты первой группы, но все же у них отсутствует стремление к интеграции с детьми с ОВЗ (СПв = 1,042, СПр = 0,007);
  - родители детей с ОВЗ так же не стремятся к интеграции с детьми с НПР, как и респонденты второй группы с детьми с ОВЗ (СПв = 1,053, СПр = 0,1). Интересно отметить, что у них также отсутствует стремление к интеграции с детьми с ОВЗ (СПр = 0,09), что говорит о сложности родителей принять особенности своих детей.
3. По направленности в общении:
- по результатам методики НЛО мы видим, что родители детей с НПР, обучающихся не в инклюзивном классе, обладают конформной направленностью в общении (32%), т. е. у них отсутствует стремление к действительному пониманию и желание быть понятым, они направлены на подражание, готовы «подстроиться» под собеседника, и в той же степени у них выражена индифферентная направленность (32%), т. е. такое отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирует ориентация на «сугубо деловые» вопросы, происходит «уход» от общения как такового;
  - у родителей детей с НПР, обучающихся в инклюзивном классе, выражена индифферентная направленность (40%), т. е. такое отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирует ориентация на «сугубо деловые» вопросы, происходит «уход» от общения как такового;
  - у родителей детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивном классе, доминирует манипулятивная направленность в общении (44%), т. е. выражена ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды. Отношение к собеседнику как к средству, объекту своих манипуляций, стремление понять (вычислить) собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью.

Таким образом, необходима разработка рекомендаций, учитывающих следующие направления:

- просветительская работа родителей об особенностях инклюзивного образования, его положительных моментах, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- профессиональная переподготовка педагогов и просвещение родителей о наличии у них (педагогов) дополнительных знаний;

- разрушение межличностных барьеров, вовлечение детей с ОВЗ в деятельность с детьми с ННР;
- формирование желания родителей участвовать в жизни класса и школы, вовлечения родителей детей с ОВЗ во взаимоотношения с другими родителями.

Проблема психологической готовности родителей к инклюзивному обучению детей является достаточно актуальной на сегодняшний день, так как оказывает большое влияние на успешную реализацию инклюзивного процесса обучения, формирование у себя и своего ребенка позитивного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, желание родителей принимать участие в делах класса и школы, и заключается в отсутствии знаний об инклюзивном образовании в общем и его субъектах в частности, в отсутствии сформированного позитивного отношения (а иногда и в отрицательном отношении) к детям с ОВЗ, в стремлении к социальной обособленности от них.

### Литература

1. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 632 с.
2. *Vaimenova B., Bekova Zh., Zhubakova S.* Psychological Readiness of Future Educational Psychologists for the Work with Children in the Conditions of Inclusive Education // *Procedia — Social and Behavioral Sciences 6th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance (October 2015)*. — Astana: Elsevier, 2015. — P. 577–583.
3. *Симаева И.Н.* Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология, № 11. Калининград: БФУ им. И. Канта, 2015. — С. 54–62.
4. *Сонин В.А.* Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. — СПб., 2004. — 408 с.
5. *Братченко С.Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала: метод. пособие для школьных психологов. — Псков, 1997. — 68 с.

*В.Р. Князева, Н.Л. Росина*

### Особенности самоотношения подростков с умственной отсталостью

Решение проблемы максимальной социальной адаптации учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений требует глубокого понимания специфики их личностного развития. Особенно эта проблема заявляет о себе в отношении подростков с умственной отсталостью. Возрастной отрезок 11–12 лет — это переломный этап личностного развития, характеризующийся качественными изменениями в сфере самосознания и его важнейшем структурном компоненте — самоотношении (Л.И. Божович,

Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.). Ведущую роль самосознания в регуляции поведения подростков освещают Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, С.Л. Пантелеев, В.В. Столин, К. Роджерс, М. Розенберг, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова и др.

Исследователи отмечают связь самосознания и самооценки с функционированием познавательных психических процессов, эмоционально-волевой сферы, специфики общения с социальным окружением. Проблема развития самоотношения подростков с умственной отсталостью является чрезвычайно важной не только в связи с необходимостью организации для них адекватных условий обучения и воспитания в сензитивный период развития самосознания, но и потому, что его можно рассматривать как основной фактор саморазвития.

В концепциях отечественных и зарубежных авторов проявляются разные позиции к обозначению сущности самоотношения: вид эмоций, направленных на себя (Р. Бернс, М.И. Лисина, И.И. Чеснокова и др.), и когнитивное образование (И.С. Кон, В.Ф. Сафин и др.). С позиции Р. Бернса, самоотношение — это аффективная оценка представлений разной степени интенсивности, при которой эмоции могут быть связаны с принятием или осуждением своей личности, которая отражает степень развития самоуважения, ощущения собственной ценности, позитивного отношения к себе [1].

По мнению Н.И. Сарджвеладзе, самоотношение включает в себя когнитивный, эмоциональный, конативный компоненты. Когнитивный компонент «обслуживается» когнитивными процессами, включая в себя самооценку. Эмоциональный компонент обеспечивает отношение к себе (симпатия, антипатия, уважение, неуважение) — это быстрое реагирование в ответ на поступающую информацию. Конативный компонент — внутренние действия в собственный адрес: самообвинение, самопринятие [6].

К категориям, раскрывающим сущность отношения человека к себе, исследователи относят: «общую» или «глобальную» самооценку, самоуважение, собственно самоотношение и эмоционально-ценностное отношение к себе. И.И. Чеснокова определяет эмоционально-ценностное самоотношение как «специфический вид эмоционального переживания», в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя [8].

Важнейшими структурными образующими самоотношения С.Р. Пантелеев считает: самоуважение (саморуководство, самоуверенность, социальную желательность «Я»); аутосимпатию (самопривязанность, самооценочность, самопринятие); самоуничижение (внутренняя конфликтность, самообвинение) [4].

В настоящей работе мы основываемся на точку зрения В.В. Столина, рассматривая самоотношение как непосредственную представленность в сознании личностного смысла «Я». Самоотношение — специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях (и установках на эти действия), характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия [7].

Психологические исследования констатируют, что интеллектуальные особенности детей с умственной отсталостью, низкий потенциал осознания своего «Я» обуславливают неадекватность их самооценок, часто завышенных, сниженную критичность, повышенную внушаемость. Л.С. Выготский описывает два механизма формирования завышенной самооценки у такого ребенка. Во-первых, это аффективная самооценка, не обрамленная интеллектом, при которой ребенок склонен оценивать себя положительно. Незрелость личности и недостаточный интеллект сохраняют эту недифференцированную эмоциональную оценку [2]. Положительная эмоциональная самооценка такого ребенка подкрепляется отношением взрослых членов семьи, которые жалеют, опекают его, радуются его небольшим успехам и достижениям [5]. Исследования Н.В. Задорожной и Л.П. Григорьевой показывают, что такие подростки воспринимают себя уверенными, независимыми, самостоятельными, решительными, открытыми и общительными, что, в свою очередь, не соответствует объективной реальности [3].

Анализ работ вышеперечисленных авторов и других публикаций по теме показал, что вопросы, связанные с изучением специфики самоотношения подростков с умственной отсталостью, выявлением их индивидуальных особенностей и реабилитационного потенциала остаются остроактуальными. Выход на научно-обоснованное управление развитием самоотношения в условиях специального обучения требует учета особенностей дефекта, учета специфики развития данного новообразования в том или ином возрастном диапазоне, зоны актуального и ближайшего развития подростков. Методологические основы исследования были определены с учетом положений возрастной и коррекционной психологии об общих и специфических закономерностях развития подростков с нормальным ходом психического развития и умственной отсталостью (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев, В.С. Мухина, Ю.Т. Матасов, М.С. Певзнер, Л.М. Шипицына, Д.Б. Эльконин и др.), концепции В.В. Столина об уровне строения самосознания, теории самоотношения С.Р. Панталева, теории Я-концепции Р. Бернса как совокупности установок субъекта, направленных на себя, концепции личности В.Н. Мясищева о системности отношений человека к окружающему миру и самому себе, концепции С.Л. Рубинштейна о личности как субъекте отношений.

Задачами исследования стали изучение развития самооотношения и его компонентов у младших подростков с умственной отсталостью, выявление характерных проявлений самооотношения в учебной деятельности и общении, определение условий его развития с учетом индивидуальных особенностей подростков.

Базой исследования являлись КОГОБУ «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 44», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 51» г. Кирова.

В экспериментальном исследовании участвовали 80 подростков 11–12 лет: 40 подростков с нормальным ходом психического развития (НПР), 20 подростков с умственной отсталостью (УО), 20 подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Для изучения самооотношения использовался «Опросник самооотношения» В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, для изучения самооценки — «Тест на выявление уровня самооценки» А.А. Карелина и проводилось включенное наблюдение за подростками в естественных условиях. Полученные данные обрабатывались с помощью однофакторного дисперсионного анализа, статистические различия выявлялись с помощью показателя Шеффе. Результаты изучения представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Особенности самооотношения у подростков**

Компоненты самооотношения	Подростки		
	НПР	ЗПР	УО
Глобальное самооотношение	72,9	67,6	70,7
Самоуважение	69,93	61,2	60,9
Аутосимпатия	39,4*	55,8*	63*
Ожидаемое отношение от других	65,5*	41,5*	45,4
Самоинтерес	59,4	55,1	66,4
Самоуверенность	58,2	56	59,8
Самопринятие	36,7*	49,2	67*
Саморуководство	48,4	42,9	47,5
Самообвинение	45,5	36,8	37,4
Самопонимание	65,8	61,3	65,2

Меньше 50 — признак не выражен; 50–74 — признак выражен; больше 74 — признак ярко выражен.

\*Статистически значимые различия между группами.

У подростков с УО обнаружены выраженные и достаточно высокие показатели самоуважения (60,9%), самоинтереса (66,4%), самоуверенности (59,8%) и самопонимания (65,2%), которые не имели значимых различий

с показателями подростков двух других групп. Включенное наблюдение за поведением подростков с УО показало, что большинство из них ведут себя достаточно высокомерно по отношению к учителям и сверстникам. Высокое самоуважение подростков с УО граничит с эгоцентричностью, что объясняется незрелостью личности в целом либо псевдокомпенсацией в ответ на низкую оценку окружающих. Интерес таких подростков чаще проявляется к своему физическому развитию, половому созреванию, физиологическим потребностям. Их самоуверенность проявляется в громком общении в классе для привлечения внимания, в публичном обсуждении тем (даже при учителях), которые замалчивают подростки с НПП (вредные привычки, плохие поступки). Им нравится, когда остальные смеются над их (часто глупыми) шутками. Часто опаздывают на уроки или вовсе не приходят, обосновывая это так: «Я и так много знаю, зачем мне еще ходить учиться?»

Самоуверенность подростков с УО граничит с высокомерием: уверены в своих действиях, одобряют свои поступки, стараются подняться в глазах сверстников, унижая тех, кто слабее. Часто это происходит на уроке: «Он неправильно написал, а я правильно; ха-ха, ему-то двойку поставили, а мне четыре». Их отличает желание доминировать путем унижения других, с одной стороны, и нетерпимость к критике в свой адрес, с другой.

Аутосимпатия (63), самопринятие (67) и самопонимание (65,2) у подростков с УО имеют высокие показатели выраженности. У подростков с НПП аутосимпатия выражена недостаточно (39,4). Различия в аутосимпатии между подростками с НПП и с ЗПП являются статистически значимыми ( $p = 0,025$ ), между подростками с НПП и подростками с УО ( $p = 0,001$ ). Низкая аутосимпатия подростков с НПП, скорее, связана с их большей критичностью, а также с резкими колебаниями самооценки, обусловленными гормональными и эмоциональными проблемами в кризисе подросткового возраста.

Значимые различия в самопринятии между подростками с НПП и подростками с УО показывают, что оно у подростков с НПП (36,7), как и у подростков с ЗПП (49,2), еще не сложилось, в то время как у подростков с УО является выраженным. Возраст 11–12 лет — это начальный этап становления самоотношения, когда еще не закончено самопознание и «образ Я» еще только формируется. Высокое самопринятие подростков с УО свидетельствует о нарушениях в построении системы самоотношения. Низкое саморководство, наблюдаемое у всех испытуемых, обусловлено их возрастными особенностями, незавершенностью «образа Я». Руководить собой, своими поступками у подростков с УО практически не получается. При выполнении заданий они испытывают трудности в понимании целей и задач, составлении плана действий, ждут помощи от учителей и одноклассников. Если с

помощью сверстника они неправильно выполняют задание, то обвиняют они обычно не себя, а того, кто помог им. Подростки с УО, принимая себя такими, какие есть, не стараются развиваться, девочки не хотят быть женственными, мальчики — мужественными. Отсутствие саморуководства выражается в том, что они могут оскорбить и унижить учителя, могут уйти с урока или встать и закричать, привлекая внимание одноклассников и срывая урок.

У подростков с УО нет значимых отличий в показателях ожидаемого отношения от других с подростками с НПР. Подростки с ЗПР показали значимые отличия ожидаемого отношения от других подростков с НПР. В силу сохранного интеллекта они более адекватны в ожидании отношения от других людей, нежели подростки с УО, их большая критичность дает возможность сравнить себя с условно-возрастной нормой, ожидать чаще негативного отношения к себе. У подростков с УО критичности нет, они уверены, что их личность и поведение способны вызвать симпатию, одобрение и понимание у окружающих. Взрослые чаще проявляют жалость и снисходительность к ним, чем к подросткам с ЗПР.

Самообвинение не выражено у испытуемых, что связано с отрицанием своих ошибок и в большей мере носит защитный характер. Самопонимание в этом возрасте, скорее, декларативно и связано с отсутствием полноты знаний о себе, подростки наивно думают, что понимают себя.

Результаты изучения самооценки подростков представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Особенности самооценки подростков (в ср. знач.)**

НПР	ЗПР	УО
27,3*	28,7	32,9*

50–38 баллов — достаточно высокая самооценка; 37–24 балла — адекватная самооценка; 23–11 баллов — достаточно низкая самооценка.

Самую высокую самооценку показали подростки с УО, она имеет значимые различия как с показателями подростков с ЗПР ( $p = 0,014$ ), так и подростков с НПР ( $p = 0,000$ ). Между подростками с НПР и ЗПР нет значимых различий в самооценке. У подростков с НПР самые низкие показатели самооценки.

Подростки с УО продемонстрировали высокие показатели всех компонентов самоотношения, кроме саморуководства и самообвинения, для них характерны высокая самооценка и самопринятие. Полученные данные имеют значимые отличия от показателей их сверстников с НПР и с ЗПР.

Подростки с НПР характеризуются противоречивостью развития компонентов самоотношения. На уровне эмоций они дают себе более низкую оценку, чем на когнитивном уровне (аутосимпатия, самопринятие), что свя-

зано с противоречивостью их личностного развития, возрастными трудностями в осмыслении своего «Я-реального», с предпочтением самопрезентации «Я-идеального».

У подростков с УО высокое самопринятие свидетельствует о нарушениях в построении системы «Я-реальное». В большей мере их самоинтерес обращен к «Я физическому». С нарушениями развиваются «Я-интеллектуальное» и «Я-социальное». Характеристики самоотношения у подростков с ЗПР ближе к характеристикам НПР, чем к характеристикам УО. Очевидно, это связано с более адекватной самооценкой, чем у подростков с УО и более адекватно формирующимся «образом Я».

### **Выводы:**

Самоотношение подростков с УО можно охарактеризовать как неадекватное. Высокий уровень когнитивных и эмоциональных характеристик самоотношения противоречит как возрастным особенностям младших подростков, так и их интеллектуальным возможностям. Неадекватность самоотношения, проявляющаяся в самоуверенности и высоком уровне самопринятия, определяет отсутствие готовности к изменению и развитию. Эти особенности могут повлиять на дальнейшее личностное развитие подростков с УО.

Выявленные проблемы обуславливают необходимость психолого-педагогического сопровождения развития самоотношения подростков с УО. Важна продуманная организация их взаимодействия и общения в социальной среде. Важнейшими условиями развития самоотношения таких подростков выступают:

- понимание учителями и родителями структуры и специфики становления и закономерностей формирования как системы компонентов, учет зон актуального и ближайшего развития подростков с УО;
- создание условий для становления адекватной самооценки подростков, организация их продуктивной деятельности и нормативного общения;
- развитие у подростков мотивации самопознания и самосовершенствования, построение системы поэтапной коррекции и развития всех компонентов самоотношения.

Коррекционно-развивающую работу необходимо начинать с преодоления неконструктивного самовосприятия и формирования адекватной личностной самооценки подростков.

### **Литература**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии // собр. соч.: в 6 т. / под ред. А.В. Запорожца. Т. 5. — М.: Педагогика, 1983. — 369 с.

3. *Задорожная Н.В., Григорьева Л.П.* Особенности самооценки и самосознания подростков в норме и при легкой степени умственной отсталости // Вестник МГЛУ. — 2010. № 7 (586). — С. 232–244.
4. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: МГУ, 1991. — 110 с.
5. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
6. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси: Мецниереба, 1989. — 280 с.
7. *Столин В.В.* Самосознание личности. — М.: МГУ, 1983. — 284 с.
8. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. — М.: Наука, 1977. — 144 с.

*К.Н. Косолапова, Ю.А. Широбокова*

### **Особенности фрустрационной толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности**

С каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая это, современная система образования приходит к модели, в которой образовательные учреждения призваны обеспечить максимальное развитие личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей. Это справедливо и в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема фрустрационной толерантности у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет особый научно-практический интерес для поиска эффективных путей оказания психологической помощи в становлении их личности.

Проблеме поведения в ситуации фрустрации посвящены работы Р. Баркера, Т.В. Дембо, К. Левина, Н. Майера, вопросы фрустрационной толерантности у подростков рассматривали Л.Д. Бетехтина, Ф. Райс. В научных трудах ряда отечественных авторов фрустрация понимается как негативное психическое состояние, обусловленное невозможностью удовлетворения тех или иных потребностей. Это состояние проявляется в переживаниях разочарования, тревоги, раздражительности, отчаяния. Фрустрация сопровождается такими отрицательными эмоциями, как гнев, раздражение, чувство вины и др. [1].

Защитные реакции при фрустрации связаны с появлением агрессивности или уходом от трудной ситуации, а также возможно снижение сложности поведения, обвинение других в сложившейся ситуации. Ситуации фрустрации могут привести к ряду характерологических изменений, связанных с неуверенностью в себе или фиксацией ригидных форм поведения, т. е. к замедлению реакций человека.

Способность личности выдерживать состояние фрустрации — это толерантность к фрустрации. Развитие подростка с интеллектуальной недостаточностью протекает своеобразно. Фрустрационная толерантность тоже имеет свою специфику, обусловленную не столько самим нарушением в развитии, сколько социальными условиями: стилем воспитания в семье, опытом социального взаимодействия, разными видами депривации [2].

Поведение подростка с интеллектуальной недостаточностью в ситуациях фрустрации является одним из факторов, которые обеспечивают личности эффективность интеграции в общество в целом и их социализацию. В ответ на стрессовые ситуации, в том числе на фрустрацию, возникают определенные эмоции и чувства, которые играют существенную роль в развитии личности, а также являются одной из важных характеристик подростка со сниженным уровнем интеллектуального развития [4].

Особый научный и практический интерес имеет проблема фрустрационной толерантности подростков с интеллектуальной недостаточностью. В этой связи представляется актуальным провести конкретное экспериментальное исследование фрустрационной толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, выявить ее особенности.

Целью нашего эмпирического исследования стало сравнительное изучение особенностей фрустрационной толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. В эксперименте приняли участие 60 нормально развивающихся подростков, 30 подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности и 30 подростков с задержкой психического развития в возрасте от 11 до 13 лет.

Рабочая гипотеза состояла в том, что интеллектуальная недостаточность подростков обуславливает снижение у них фрустрационной толерантности и вызывает специфику типов фрустрационных реакций: преобладающим типом фрустрационных реакций будут экстрapunитивные реакции с фиксацией на самозащите.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы: тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детский вариант) [3]; фрустрационный вербальный тест Л.Н. Собчик [5].

На первом этапе работы была сформирована выборка и собраны анамнестические данные о респондентах. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» города Кирова № 58, КОГОБУ «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 44» города Кирова, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32» г. Кирова.

Обратимся к данным эмпирического исследования. Анализ уровня групповой конформности у нормально развивающихся подростков показал:

65% нормально развивающихся подростков имеют высокий коэффициент групповой конформности и только 6,7% плохо адаптируются в социуме.

У 60% подростков с задержкой психического развития обнаружен средний уровень групповой конформности, у 30% — низкий, у 10% — высокий, что говорит о том, что большинство подростков достаточно хорошо адаптированы в социуме, но также немалая часть адаптированы в социуме недостаточно. Это означает, что многим подросткам с задержкой психического развития сложно налаживать социальные контакты в своем окружении.

В то же время 63,3% подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности имеют плохой уровень адаптации в социуме, 36,7% — средний уровень адаптации. Это говорит о том, что большая часть подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности плохо адаптируются в своем социальном окружении, им тяжело влиться в окружающую обстановку и адекватно реагировать на возникающие проблемы. Интеллектуальные нарушения напрямую сказываются на социальной адаптации, лишают подростка необходимой для социального приспособления психологической гибкости.

Также в ходе исследования были выявлены устойчивые характеристики фрустрационных реакций подростков, стереотипы эмоционального реагирования, которые формируются в процессе развития, воспитания и становления человека и составляют одну из характеристик его индивидуальности. Реакции могут быть направлены на окружающих людей, которые выражаются в форме различных требований к ним, либо на самого себя, человек винит себя во всем случившемся, либо может быть выбрана своеобразная примиренческая позиция. То есть мы выделяем направление реакции подростков.

При определении стереотипов эмоционального реагирования, т. е. выявления направления реакции, у нормально развивающихся подростков выявилось повышение значения интропунитивной категории I, что в процентном соотношении составляет 45% от всех выбранных категорий и снижение импунитивной категории M — 25%, значение экстрапунитивной категории E составляет 30%. Повышенное значение категории I и снижение M говорит о том, что подростки предъявляют завышенные требования к себе путем самообвинения или принятия на себя повышенной ответственности. Окружающих и саму фрустрирующую ситуацию они осуждают реже, что говорит об их неадекватно завышенной самооценке.

При изучении направления реакции у подростков с задержкой психического развития были получены следующие результаты: ответ в экстрапунитивной форме (E) был дан 50% респондентов, в интропунитивной (M) — 30% и импунитивной (I) — 20%.

В то же время у подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности были определены основные категории реакций, а именно 56,7% школьников на фрустрирующую ситуацию отвечали в экстрапунитивной манере с преобладанием категории Е. Значение импунитивной категории М — 26,7%. Подростки с легкой степенью интеллектуальной недостаточности предъявляют повышенные требования к окружающим, они в большей степени осуждают внешнюю причину фрустрации и разрешения проблемы требуют от другого лица.

Подростки не хотят сами разрешать ситуацию, ждут, что им кто-нибудь поможет, даже если сами виноваты — этого не признают. Это свидетельствует о недостаточной развитости самокритичности и об отсутствии представлений об ответственности за свои действия и поступки, что в целом характерно для подростков с интеллектуальной недостаточностью. Заниженный показатель интропунитивности, всего у 16,6% подростков, говорит о том, что ответственность на себя они брать не хотят и всячески осуждают фрустрирующую ситуацию.

Также оценивались типы реакций в ответ на фрустрирующую ситуацию. У нормально развивающихся подростков выявилось преобладание типа реакции с фиксацией на удовлетворении потребности — 61,7%, менее выражено преобладание реакции с фиксацией на самозащите — 31,6%. Полученные результаты позволяют говорить о том, что подростки адекватно реагировали в ситуациях фрустрации. Это значит, что они в высокой степени проявляют фрустрационную толерантность и в состоянии разрешить возникшую проблему.

У подростков с задержкой психического развития выявлено преобладание типа реакции с фиксацией на самозащите — 40% человек, что говорит о том, что подростки уходят от ответственности за ситуацию. Подростки в ситуациях препятствия сосредоточиваются в первую очередь на защите собственного «Я». Примерно у одинакового количества подростков были выявлены типы реакций с фиксацией на удовлетворении потребностей и с фиксацией на препятствии, 33,3 и 26,7% соответственно. Данные результаты позволяют говорить о том, что подростки в одинаковой степени либо фиксируются на самом препятствии, либо пытаются найти конструктивное решение проблемы или стараются взять на себя ответственность за разрешение фрустрирующей ситуации.

У подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности было выявлено преобладание типа реакции с фиксацией на самозащите — 70%, слабо выражено преобладание реакции с фиксацией на удовлетворении потребности — 10%, реакция с фиксацией на препятствии составляет 20%. Полученные результаты позволяют говорить о том, что подростки неа-

адекватно реагировали в ситуациях фрустрации. Преобладание типа реакции с фиксацией на самозащите характеризует слабую, уязвимую, ранимую личность. Подростки в ситуациях препятствия сосредоточиваются в первую очередь на защите собственного «Я». Они не склонны самостоятельно решать фрустрирующую ситуацию, не подчиняются объективным требованиям ситуации, например требованиям взрослого, наоборот, пытаются сделать все назло ему.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Фрустрационный вербальный тест Л.Н. Собчик», выявил, что большинство (60%) нормально развивающихся подростков в состоянии правильно понять ситуацию фрустрации и корректно отреагировать на нее. Они берут ответственность на себя в ситуации и не обвиняют окружающих, не проявляют агрессию.

У подростков с задержкой психического развития явной тенденции в ответах на проявление агрессии выявлено не было. Они одинаково агрессивно отвечали в ситуации фрустрации и винули других, как и винули себя во всех проблемах. Только 20% подростков адекватно воспринимали ситуацию и могли найти разумный выход из проблемы.

Подростки с легкой степенью интеллектуальной недостаточности больше всего ответов дали в экстрапунитивной форме — 63,3%. Это говорит о том, что подростки агрессивно реагируют в ситуации фрустрации, они не могут сдержаться и адекватно воспринять ситуацию. 26,7% подростков ответили в интропунитивной форме, из чего следует, что они всю агрессию и вину за случившееся направляют на себя. И только 10% подростков адекватно реагировали в ситуации фрустрации, могли взять ответственность на себя, а не винить других.

Таким образом, на основании полученных данных при сравнении особенностей фрустрационной толерантности подростков с нормальным ходом психического развития, подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности и подростков с задержкой психического развития можно говорить о существенной разнице при реагировании в ситуации фрустрации и наличии у подростков с интеллектуальной недостаточностью специфических особенностей фрустрационной толерантности.

Подростки с легкой степенью интеллектуальной недостаточности плохо адаптированы в социуме, в фрустрирующей ситуации проявляют агрессию, которая направлена на окружающих, боятся брать на себя ответственность и ждут, когда проблему кто-то решит за них.

У подростков с интеллектуальной недостаточностью определился ведущий тип реакций в ситуации фрустрации — это экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. Подростки имеют низкий уровень адаптации

в социуме. Они предъявляют повышенные требования к окружающим, в большей степени осуждают внешнюю причину фрустрации и разрешения проблемы требуют от другого лица. Это свидетельствует о недостаточной развитости самокритичности и об отсутствии представлений об ответственности за свои действия и поступки, что в целом характерно для подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Подростки в ситуациях препятствия сосредоточиваются в первую очередь на защите собственного «Я». Они не склонны самостоятельно решать фрустрирующую ситуацию, не подчиняются объективным требованиям ситуации, например требованиям взрослого, наоборот, пытаются сделать все назло ему. Большинство подростков агрессивно реагируют в ситуации фрустрации, они не могут сдержаться и адекватно воспринять ситуацию.

Итак, интеллектуальная недостаточность подростков обуславливает снижение у них фрустрационной толерантности и специфику типов фрустрационных реакций: преобладающим типом фрустрационных реакций являются экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. Фиксация на самозащите преобладает в силу патологии эмоционально-волевой сферы подростков с интеллектуальной недостаточностью. Самооценка таких подростков завышена, она сильно зависит от мнения окружающих людей, и естественной реакцией во фрустрирующей ситуации оказывается самозащита. Так, результаты экспериментального исследования показали, что проявление фрустрационной толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности имеют свои качественные особенности:

- у большинства подростков имеются своеобразные особенности поведения учащихся в ситуации фрустрации, а именно подростки при ответе на фрустрирующую ситуацию направляли реакцию на живое или неживое окружение, они осуждали внешнюю причину фрустрации, а разрешения ситуации требуют от другого лица;
- подростки с интеллектуальной недостаточностью не могут адекватно воспринимать ситуацию фрустрации и реагировать на нее;
- подростки агрессивно реагируют в ситуации фрустрации;
- в ситуации фрустрации подростки с интеллектуальной недостаточностью активно отвечают в форме порицания кого-либо, отрицают собственную вину, ответы направлены на защиту своего «Я».

Такие полученные результаты демонстрируют в целом неадекватное поведение в ситуации фрустрации, характерное подросткам с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Низкий уровень фрустрационной толерантности обусловлен, главным образом, недоразвитием когнитивной, эмоциональной, моторной сфер и всей психики в целом. С учетом этого определяются меры, способствующие повышению уровня фрустрационной

толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Выявленные в данном исследовании особенности фрустрационной толерантности подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности следует учитывать при работе с ними в образовательных учреждениях.

### Литература

1. Королева Ю.А. Фрустрационная толерантность младших школьников с задержкой психического развития как условие эффективной интеграции в общество. Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы междунар. науч. конф. — СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. — С. 148–152.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация — один из видов психических состояний // Вопросы психологии. — 1967. № 6. — С. 118–129.
3. Метод исследования фрустрационной толерантности С. Розенцвейга. — Архангельск, 1995. — 132 с.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.: Питер, 2000. — 219 с.
5. Фрустрация: Понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие: для студентов специальности 020400 «Психология» / сост. Л.И. Дементий. — Омск: изд-во ОмГУ, 2004. — 68 с.

*В.П. Кузьмина, А.А. Шитикова*

### Психологические особенности эмоциональных состояний младших школьников с задержкой психического развития

На современном этапе развития российской системы образования возрастает интерес к учащимся с ограниченными возможностями здоровья как к равноправным субъектам учебно-воспитательного процесса. Особое внимание должно быть уделено младшим школьникам с ЗПР как одной из самой многочисленной детской популяции с нарушенным развитием.

Следует отметить, что дети младшего школьного возраста с ЗПР достаточно полно и содержательно изучены: исследованы их психолого-педагогические особенности, разработаны подходы к диагностике и коррекции познавательной сферы (Т.А. Власова, В.М. Астапов, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская и др.).

Авторами отмечается, что в структуре дефекта у детей с ЗПР на первый план выступает незрелость эмоционально-волевой сферы с не резко выраженными интеллектуальными нарушениями, проявляющихся в личностных особенностях, а именно: в неадекватном эмоциональном реагировании на ситуацию, снижении способности к адаптации, затруднении в общении и в формировании отношений со сверстниками и взрослыми. Однако ана-

лиз научной литературы показал, что эмоциональные состояния младших школьников с ЗПР еще не стали предметом пристального внимания ученых. Отсутствие достаточного количества работ, в которых представлены теоретический и практический материал по изучению эмоциональных состояний младших школьников с ЗПР позволяет нам определить выбранную тему исследования как актуальную.

Целью нашего исследования стало изучение психологических особенностей эмоциональных состояний младших школьников с ЗПР.

Гипотеза состояла в том, что, опираясь на утверждение об общих закономерностях нормального и аномального развития, мы предположили, что наряду с общими проявлениями эмоциональных состояний, характерных для всей изучаемой возрастной группы, младшие школьники с ЗПР имеют свои особенности, проявляющиеся только у них, а именно: чаще встречающийся, чем у сверстников с НПР, отрицательный эмоциональный фон в эмоциональных состояниях, затруднения в дифференциации их на позитивные и негативные и в опознании эмоционального состояния другого человека.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что отечественные и зарубежные психологи внесли огромный вклад в теоретическое и экспериментальное изучение эмоциональных состояний, дали научное объяснение эмоциям. Однако единого представления об эмоциональных состояниях в настоящее время нет. Но, несмотря на это, существующие теории и исследования позволяют дать определение следующим понятиям. Эмоциональная сфера — это многогранное образование, включающее в себя не только эмоции, но и эмоциональные состояния, эмоциональный тон, эмоциональные свойства личности, эмоциональные типы личности, эмоциональные устойчивые отношения (чувства) [1]. Эмоции — это отражение отношения человека к окружающему миру, а эмоциональные состояния — это целостные эмоциональные реакции человека, включающие не только психический компонент — переживания, но и специфические физиологические изменения в организме, сопутствующие этому переживанию [2]. Из этого следует, что формой существования эмоций является эмоциональное состояние. В нашем исследовании мы исходили из этого положения.

Рассматривая особенности эмоциональных состояний, эмоций и эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, важно подчеркнуть, что в данный возрастной период детям характерны впечатлительность, окрашенность умственной и физической деятельности эмоциями, чувствительность к мнению учителя, родителей, сверстников о себе [3]. А также дети в этом возрасте уже умеют выражать, контролировать и сдерживать свои эмоциональные состояния (радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия) [4].

Младшим школьникам с ЗПР характерны как общие с нормально развивающимися сверстниками, так и некоторые свои особенности эмоциональных состояний. У детей с ЗПР, как и у детей с нормальным ходом психического развития, на данном этапе развития интенсивно формируются нравственные и моральные чувства, проявляются позитивные и негативные эмоциональные состояния, а возникновение эмоций связано с конкретной обстановкой. Детям данной возрастной группы с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, свойственна неустойчивость эмоциональной сферы. Их эмоциональные состояния бурные по своему проявлению, но кратковременные, нестойкие. А также учащиеся младших классов с ЗПР импульсивны, внушаемы и неуверенны в своих силах [5].

Исследование эмоциональных состояний младших школьников с ЗПР проходило на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 32» г. Кирова. Выборку составили 60 человек возраста 10–11 лет (учащиеся 4-го класса): 40 учащихся с НПР и 20 учащихся с ЗПР.

В рамках нашего исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Использовались такие методы, как наблюдение, беседа и тестирование. Наблюдение было организовано во время проведения методики. Отмечалось, как дети отвечают на вопросы, насколько они заинтересованы, внимательны и усидчивы, а также темп выполнения заданий. Беседа с учащимися двух исследуемых групп проводилась с целью уточнения данных, полученных при использовании методик, и для лучшего понимания эмоционального состояния каждого ребенка. Процедура диагностического обследования проводилась в индивидуальной форме, что соответствует инструкциям используемых методик.

Для выявления психологических особенностей младших школьников исследуемых групп нами использовались следующие методики: методика «Домики» О.А. Ореховой, методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н.П. Фетискина и методика «Лицевые маски» Л.И. Саввы.

1. С целью диагностики эмоционального фона (преобладания положительных или отрицательных эмоций) и умения дифференцировать эмоциональные состояния на позитивные и негативные был применен проективный тест «Домики», разработанный О.А. Ореховой.

С помощью методики «Домики» удалось выявить, что у младших школьников с ЗПР чаще отмечается отрицательный эмоциональный фон, чаще преобладают отрицательные эмоции, а также дети с ЗПР слабо узнают и различают позитивные и негативные эмоциональные состояния в сравнении с их сверстниками с НПР. У 40% учащихся с ЗПР было отмечено преоблада-

ние отрицательных эмоций. Тогда как только у 5% учащихся с НПР отмечается подобный эмоциональный фон. Нормальный эмоциональный фон был выявлен у 60% младших школьников с ЗПР, в то время как среди их сверстников с НПР данный показатель наблюдался у 75% детей. Ни у кого из младших школьников с ЗПР (0%) не было отмечено преобладание положительных эмоций. Хотя в группе учащихся с НПР положительные эмоции преобладают у 20% детей. К тому же меньше половины учащихся с ЗПР (40%) справились с заданием дифференцировать эмоциональные состояния на позитивные и негативные, проявив высокую степень адекватности их дифференциации. Тогда как в группе младших школьников с НПР с заданием справились 75% учащихся, и лишь 25% учащихся с НПР проявили низкую степень дифференциации эмоциональных состояний на позитивные и негативные.

Такие результаты свидетельствуют о недостаточном опыте и ограниченных представлениях об эмоциях младших школьников с ЗПР. К тому же преобладание отрицательных эмоций у учащихся с ЗПР может быть связано с ведущей деятельностью в этом возрастном периоде — учебной деятельностью. Дети с ЗПР часто имеют трудности в усвоении школьной программы, о чем говорят и их обозначения своего отношения к школе и к урокам черным и коричневым цветами. Хотя учащиеся с НПР свое отношение к школе и к урокам в основном обозначали зеленым, красным, синим цветами. В постоянной ситуации неуспеха у ребенка с ЗПР неизбежно возникают и становятся устойчивыми негативные эмоциональные состояния.

2. Для диагностики актуального эмоционального состояния каждого учащегося исследуемых групп была использована методика «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний», разработанная Н.П. Фетискиным.

Анализ данных, полученных с использованием методики «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний», показал, что на момент проведения диагностики в группе младших школьников с ЗПР преобладали негативные эмоциональные состояния. У 55% учащихся с ЗПР были отмечены дремотное, скучное, безразличное и неудовлетворенное эмоциональные состояния. Причем неудовлетворенное эмоциональное состояние в группе младших школьников с ЗПР отмечалось чаще других эмоциональных состояний. Меньше чем у половины детей с ЗПР (45%) актуальное эмоциональное состояние носило позитивный характер. У их сверстников с НПР позитивные эмоциональные состояния были выявлены у 85% детей данной группы. У этих учащихся отмечались радостное, светлое, приятное и спокойное, уравновешенное эмоциональные состояния. Восторженное эмоциональное состояние в группе младших школьников с ЗПР, в отличие от группы их сверстников с НПР, выявлено не было.

Таким образом, на основе полученных с помощью методики «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний» Н.П. Фетискина экспериментальных данных можно сделать следующий вывод: у младших школьников с ЗПР преобладают негативные эмоциональные состояния. Актуальными на момент проведения диагностики у учащихся с ЗПР были выявлены неудовлетворенное, дремотное, скучное и безразличное эмоциональные состояния. Полученные в группе младших школьников с ЗПР результаты говорят о пониженном фоне настроения детей данной группы, они чаще испытывают отрицательные эмоции и редко состояние радости.

3. Для того чтобы оценить способность младших школьников к адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его выражению лица, была применена методика «Лицевые маски», автором которой является Л.И. Савва.

Анализ данных, полученных при использовании методики «Лицевые маски», выявил, что младшим школьникам с НПР характерны средняя (65%) и низкая (35%) степени адекватности опознания и дифференциации эмоциональных состояний, тогда как их сверстникам с НПР — высокая (70%) и средняя (30%) степени. Младшие школьники с ЗПР хуже понимают те или иные эмоциональные состояния по выражению лица как ребенка, так и взрослого, в сравнении со сверстниками с НПР. Учащиеся с ЗПР удивление путали со страхом, гнев с печалью. Они дифференцировали эмоциональные состояния на положительные, отрицательные и нейтральные по ощущениям от картинки, а не по опыту.

Полученные в группе младших школьников с ЗПР результаты говорят о недостаточной степени адекватности опознания и дифференциации эмоциональных состояний по выражению лица ребенка и взрослого, недостаточном опыте и незрелости их эмоциональной сферы в целом, а также о том, что в их системе восприятия лежат неверные эталоны невербального поведения в различных состояниях.

Результаты диагностики были подвергнуты математико-статистическому анализу. С целью выявления различий применялся U-критерий Манна — Уитни. Полученные эмпирические значения находятся в зоне значимости. Статистический анализ по U-критерию Манна — Уитни подтверждает наличие различий в эмоциональном фоне, в степенях адекватности дифференциации эмоциональных состояний на позитивные и негативные и в актуальных на момент проведения диагностики эмоциональных состояниях между учащимися двух исследуемых групп.

Наблюдение за ходом выполнения заданий младшими школьниками обеих групп выявило следующие особенности. Младшие школьники с НПР вели себя спокойно, проявляли внимание и усидчивость, выполняли зада-

ния быстро, без лишних слов, только иногда рассуждая или поясняя свой ответ. Тщательно продумывали, сравнивали перечисленные эмоциональные состояния между собой, вспоминая свой опыт. В отличие от своих сверстников с НПР, учащиеся с ЗПР в процессе проведения методики были довольно медлительны и невнимательны. Они часто переспрашивали. При возникновении трудностей в понимании того или иного эмоционального состояния просили объяснить его значение.

Ответы, полученные в ходе беседы с каждым из учащихся обеих исследуемых групп, как и предполагалось, подтверждали результаты методик. Детям с НПР было приятно рассказать о себе, своих эмоциях и настроении, которые они испытывают. Младшие школьники с ЗПР были менее разговорчивы. Они отвлекались, из-за чего приходилось несколько раз повторять вопрос.

Из ответов детей было понятно, что меньше всех младшим школьникам обеих групп нравятся черный и коричневый цвета. Это подтверждало, что если ребенок первые домики раскрасил этими цветами, то ему свойственен отрицательный эмоциональный фон. Также в ходе беседы учащиеся с НПР отметили у себя устойчивость испытываемых эмоциональных состояний. Говорили, что их настроение трудно изменить. А младшие школьники с ЗПР, напротив, сказали, что если что-то случится хорошее, то их негативное эмоциональное состояние тут же изменится на позитивное. К тому же по ответам учащихся с ЗПР удалось сделать вывод о том, что у них недостаточно опыта для безошибочного понимания эмоционального состояния по выражению лица как ребенка, так и взрослого. Количество вербальных обозначений эмоциональных состояний у младших школьников с ЗПР уступает количеству обозначений их сверстников с НПР. Дети с ЗПР при опознании эмоционального состояния обращают внимание на 1–2 признака, в то время как учащиеся с НПР — на 3–4 признака. Это объясняет допущенные ошибки при узнавании эмоциональных состояний младшими школьниками с ЗПР.

Подводя итоги по проведенному нами исследованию, можно заключить, что уровень развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР имеет значимое отличие от уровня развития эмоциональной сферы их сверстников с НПР, а также младшие школьники с ЗПР имеют ряд психологических особенностей эмоциональных состояний, а именно:

- младшим школьникам с ЗПР характерен нормальный и отрицательный эмоциональный фон в эмоциональных состояниях, положительный эмоциональный фон младшим школьникам с ЗПР не свойственен;
- у младших школьников с ЗПР вызывает затруднения дифференциация эмоциональных состояний на позитивные и негативные;

- младшим школьникам с ЗПР свойственны сильно выраженные и неустойчивые негативные эмоциональные состояния;
- младшие школьники с ЗПР испытывают трудности при опознании эмоционального состояния по выражению лица как ребенка, так и взрослого человека.

В связи с этим одна из наиболее важных задач работы психолога с данной категорией детей состоит в том, чтобы оптимизировать эмоциональный фон в эмоциональных состояниях и повысить степень адекватности опознания и дифференциации эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста с ЗПР, что благоприятно скажется на их дальнейшем развитии, социализации и становлении личности.

### Литература

1. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.
2. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — М.: Педагогика-Пресс, 2008. — 440 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М.: АСТ; Астрель, 2010. — 672 с.
4. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе. — М.: изд-во МГУ, 1991. — 167 с.
5. *Винникова Е.Л.* О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е.Л. Винникова, Е.С. Слепович // Дефектология. — № 1. 1999. — С. 18–24.

*Е.В. Марасина, П.В. Хлебникова*

### **Психологическое сопровождение первоклассников с задержкой психического развития с учетом социальной направленности личности**

Установки в отношении учителей и учебных предметов складываются и закрепляются в первые месяцы школьного обучения. Впоследствии только систематические усилия родителей и коллектива способны изменить уже сложившиеся внутриличностные механизмы принятия и преодоления школьных проблем. Мы предположили, что психологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) должно сочетаться с изучением социального статуса ребенка, так как возрастает возможность своевременно оказывать психокоррекционное воздействие на развитие коммуникативных качеств личности, решать вопросы их социальной компетентности с учетом особенностей влияния ближайшего окружения.

Нами проводилось исследование в начале и конце 2015/2016 учебного года. Контрольную группу составили нормально развивающиеся школьники, которые не испытывали систематических трудностей в обучении (27

человек). В экспериментальную группу вошли дети, определенные психологом после первого учебного года во 2-й класс компенсирующего обучения (27 человек). Анализ социального положения, внутрисемейных отношений показал, что дети контрольной группы в 70% случаев живут в полных семьях. У большинства сложились теплые, доброжелательные отношения с родителями. 45% первоклассников с ЗПР воспитываются в неполных семьях, имеют материальные затруднения, вынуждены проживать в общежитиях. Родители и дети чаще конфликтуют, склонны к аффективным и фрустрационным реакциям. Основными являются предупредительный и контролирующий стили воспитания (по В.М. Миниярову). При первом варианте родители стараются удовлетворить все потребности и желания ребенка, оградить его от самостоятельных усилий и забот, закрепляя инфантильный стиль поведения. Во втором случае систематически подавляют инициативу и индивидуальность детей, в результате чего у последних также складываются отрицательные личностные качества — неорганизованность, безразличие. Оба стиля воспитания провоцируют повышенную тревожность, неуверенность как социальные качества школьника. На фоне учебной деятельности учащиеся с ЗПР демонстрируют недобросовестность, избирательное отношение к школьным предметам: интерес вызывают наиболее легкие, не требующие систематических усилий. Постепенно в процессе обучения закрепляется неуверенность в собственных силах, нетребовательность и не критичность в отношении себя. Дети начинают ограничиваться в круге общения, замыкаются, сосредотачиваются на внутренних переживаниях. Социальная активность начинает приобретать проявления псевдокомпенсации, что выражается в вербальной и поведенческой активности дезадаптивного характера.

При изучении социальной направленности личности учащихся с ЗПР удалось установить, что у 48% из них она складывается по эгоистическому типу (в контрольной группе число таких детей составило 4%, соответственно). Ребенок, постоянно встречающийся с проблемами, замыкается в себе или ищет доступные способы самореализации. Он может производить впечатление крайне самолюбивого, спокойного, невозмутимого, часто безразличного к результатам своей деятельности. От него трудно добиться самоанализа, он не имеет четких целей и склонен к получению сиюминутного удовольствия. Родители, учителя, одноклассники не всегда могут предугадать его действия, реакции. Сосредоточенность на себе ограничивает коммуникативные способности, приводит к вторичным отклонениям в развитии. Для учащихся с ЗПР с коммуникативной социальной направленностью (50%) особую ценность представляет общение со сверстниками, которое предпочтительнее обучения. У них постепенно формируются комму-

никативные умения и навыки, приобретаются знания об окружающей действительности, собственном «Я» посредством получения обратной связи, сравнения себя с другими взрослыми и учениками. Их действия, поступки также малопоследовательны. Выявляется склонность к различным увлечениям, нескритичность в отношении себя и обидчивость в отношении других.

Только у учащихся контрольной группы (48%) в основе социальной направленности лежит созидательный мотив, связанный с получением удовлетворения от любого вида деятельности — умственной или физической.

Применение теста на определение социального типа личности были установлены ее основные варианты у первоклассников с ЗПР: инфантильный (67%), тревожный (57%), конформный (48%). Учащихся инфантильного типа отличает сдержанность в общении [1; 2], безразличие, безынициативность, неуверенность в своих силах, неорганизованность, частая невозмутимость и упорство, что проявляется именно на фоне учебной деятельности. В свободном общении они ведут себя иначе, т. е. школьная ситуация является психотравмирующим для них фактором. Школьники с ЗПР тревожного типа постоянно насторожены, нерешительны, с трудом сосредотачиваются на одном виде деятельности. Для них свойственно проявление вспыльчивости, подозрительности и осторожности в общении. Конформный тип характеризуется нежеланием участвовать в умственном и физическом труде. Свойственной является высокая, неадекватная активность, она чаще всего направлена на поиск личной выгоды, которая не оценивается в более широком социальном контексте. Это единственный тип учащихся, которые не могут обходиться долгое время без коллектива сверстников. При этом они склонны к проявлению самолюбия, требуют к себе повышенного внимания, уважения. У них отмечены такие отрицательные личностные качества, как равнодушие, требовательность к другим, недобросовестность, проявляющиеся не только в поведении, общении, но и других видах деятельности, включая учебную.

В отличие от школьников с ЗПР, детям контрольной группы свойственны такие типы личности, как гармоничный (66%), сензитивный (62%), доминирующий (58%), интровертированный (58%), которые объединяют наличие добросовестности по отношению к любым видам деятельности, ответственность и исполнительность. Перечисленные качества помогают добиваться высоких показателей в обучении.

По результатам исследования удалось проследить зависимость между социальным типом личности и особенностями семейного воспитания. Влияние ближайшего социального окружения на успеваемость ребенка происходит опосредованно через индивидуальные личностные свойства, складывающиеся в процессе общения и деятельности.

В практике образования психологическое сопровождение осуществляется в первую очередь с целью определения содержания психологической помощи ребенку и его семье. Учащихся с ЗПР инфантильного социального типа учителю приходится знакомить с коллективом, объяснять другим причины их застенчивости, робости. Для такого ученика приходится подбирать друзей, которые являются в коллективе сверстников лидерами и смогут защитить в конфликтных ситуациях. В процессе обучения за них приходится создавать, регулировать круг ближайшего общения. Много усилий затрачивается на воспитание самостоятельности, организованности с привлечением родителей, согласованием с ними индивидуального режима дня, плана работы. Психокоррекционное значение имеют ситуации, приучающие первоклассника с инфантильным типом личности переключаться с одного занятия на другое в процессе уроков и внеучебной деятельности. Социальный статус приобретает медленно, со значительными усилиями как самого ребенка, так и специалистов школы. Школьники с тревожным социальным типом нуждаются в развитии коммуникативных способностей. Им приходится объяснять, что в отношении к ним отсутствуют агрессивные тенденции со стороны сверстников, взрослых. Приходится формировать положительное отношение к людям на основе этики общения, избегая морализирования, нотаций. На уроках необходимо адекватно воспринимать двигательную активность таких учащихся, так как она является попыткой снять психологическое напряжение. Для них нельзя завышать требования, но крайне важно оказывать стимулирующую помощь: хвалить, подбадривать, убеждать в собственной состоятельности. Первokлассник с тревожным социальным типом склонен своим поведением дезорганизовывать коллектив, удивляя странными выходками и поступками, что сразу ставит его в положение «изолированного». Учителям приходится первое время держать их рядом с собой, постоянно разбирать поступки и действия ребенка, которые провоцируют нарушения общения с людьми. Психологическая помощь направлена на повышение самооценки ученика, укрепление стремления к самостоятельности, самовыражению, самореализации. Школьники с *конформным социальным типом* могут оказаться чрезмерно назойливыми, липкими в общении со взрослыми и сверстниками. У них не существует собственного стиля поведения с людьми. Дети подстраиваются под окружающих, копируют их социальные модели взаимодействия. Выраженным оказывается стремление понравиться учителю, завоевать его расположение, причем это не всегда связано с получением ребенком определенной выгоды. Подсознательная неуверенность в себе заставляет ябедничать, заискивать, унижаться в общении с другими. Такие личностные проявления следует сразу пресекать. Изменить стиль поведения ребенка удастся постепенно,

так как чаще всего он оказывается копированием социальных манер родителей и приобретает при отсутствии психокоррекционной работы устойчивый, патологический характер в виде вторичных личностных отклонений. Учителю полезно предлагать ученикам с конформным социальным типом больше заданий, связанных с деятельностью коллектива, чтобы приучать их меньше заботиться о личной выгоде. Значение имеет постоянный контроль над проявлениями их активности: своя работа не должна перепоручаться другому однокласснику. Таких учеников с первых дней пребывания в школе полезно включать в кружковую деятельность, которая впоследствии может стать профессиональным занятием и позволит оптимально социализироваться в обществе. Психологическая помощь направлена еще на коррекцию завышенной самооценки, что в поведенческом и коммуникативном плане выглядит как заносчивость, стремление к обману, хитростям и уловкам, невыполнение определенных обязанностей. Многие склонны к хвастовству, дезориентируя окружающих людей. Одной из немногих возможностей помощи детям является воспитание чувства ответственности за свои слова и поступки, что повседневно демонстрируется им на примерах общения и жизненного личного опыта, а также при обсуждении рассказов о поступках литературных героев [3; 4]. При обсуждениях для учеников подчеркивается, что ложь, изворотливость, лживость, обман, хитрость не помогают человеку, а лишают его возможности иметь настоящих друзей, увеличивать свой социальный потенциал. Контакты со сверстниками часто имеют скрытый конфликтный характер, так как школьники данного социального типа увлекаются манипуляциями и вызывают раздражение со стороны окружающих. Однако они очень дорожат расположением одноклассников, взрослых, не хотят лишаться возможности пользоваться их услугами. Здесь трудно напрямую оказывать на них влияние, приходится действовать опосредованно через коллектив, используя его влияние на ребенка с конформным социальным типом. В ежедневной психологической помощи с трудом приходится преодолевать эгоистические проявления, установки. Таких детей приходится оставлять «наедине с самим собой», чтобы не воспользовались трудом других, не привлекали их к постоянной помощи. Вербальная критика оказывается бессмысленной. Воспринимаются ситуации, в которых они попадают в крайне неудобное положение перед другими людьми. Коллектив начинает оказывать им сопротивление, игнорировать их поступки, действия; при наличии фактов трудно оправдываться и приходится пересматривать внутриличностные установки. Младшие школьники конформного социального типа у психолога будут вызывать обоснованную тревогу с точки зрения социальной дезадаптации из-за волевых проявлений, связанных с неустойчивой мотивацией, что подтверждается их склонностью

к пустому времяпрепровождению, асоциальному поведению, курению, алкоголизации. Многие к подростковому возрасту склонны к авантюризму, риску. Профилактикой будут являться педагогические меры по привлечению этих учащихся к общественно-полезным видам деятельности, систематическому труду.

Таким образом, сопровождение школьников с ЗПР включает в себя не столько диагностику социальной направленности личности, сколько психокоррекционную работу, имеющую профилактическое значение для успешной адаптации, социализации и интеграции в контексте социального окружения.

### Литература

1. Солодков А.С., Заширинская О.В., Малахова А.Н., Ятманов А.Н. Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». — 2016. № 1 (131). — С. 323–327.
2. Zashchirinskaia O.V., Belobrykina O.A. Cognitive and behavioural approach in studying of nonverbal communication of mentally retarded persons // SCIENCE TODAY: FROM THEORY TO PRACTICE. Proceedings of the 7nd International Academic Conference. — Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd. (St. Louis), 2016. — P. 72–74.
3. Заширинская О.В., Швецова А.А. Изучение восприятия текстов детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья / Материалы VIII Российского форума с международным участием «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» (12–13 сентября 2016 г.), Санкт-Петербург, 2016. — С. 98–103.
4. Заширинская О.В., Немировская К.А. Понимание текстов и изображений подростками с интеллектуальной недостаточностью / Материалы VIII Российского форума с международным участием «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» (12–13 сентября 2016 г.), Санкт-Петербург, 2016. — С. 92–98.

*О.В. Заширинская, А.Р. Копосова, Д.А. Райгородский, Е.Е. Турчанинов*

### **Влияние стиля воспитания на особенности формирования психологических защит выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений**

Согласно МКБ-10 (международной классификации болезней), умственная отсталость — это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [6; 8].

По данным МКБ-10 (международной классификации болезней 10-го пересмотра) от 1992 года, умственная отсталость кодируется по следующим

рубрикам: умственная отсталость легкой степени (F-70); умственная отсталость умеренная (F-71); умственная отсталость тяжелая (F-72); умственная отсталость глубокая (F-73); другие формы умственной отсталости (F-78) и умственная отсталость неуточненная (F-79) [8].

Изучение проблемы умственной отсталости в контексте дизонтогенеза занимались следующие авторы: И.В. Белякова, М.О. Гуревич, С.Д. Забрамная, О.В. Защирина, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева и многие другие отечественные ученые.

В литературе под психологической защитой понимают неосознаваемый психический процесс, позволяющий минимизировать отрицательные переживания с целью ослабления внутреннего конфликта [9].

Сам термин «психологическая защита» впервые появился в научной литературе в 1894 году в статье З. Фрейда «Защитные нейропсихозы». Необходимо отметить, что становление и развитие понятия «психологическая защита» происходило на протяжении многих лет. Изначательно З. Фрейд в своих трудах пользовался двумя терминами: «защита» и «вытеснение», но его многочисленные исследования в области нейропсихологии привели к дифференциации данного понятия и стали рассматриваться как «психологическая защита».

В настоящее время в отечественной психологической литературе уделяется большое внимание изучению механизмов психологических защит у детей и подростков, что прослеживается в работах разных исследователей (Богомолов А.М., 2005; Ветрова И.И., 2010; Карпов А.Б., 2006; Никольская И.М., Грановская Р.М., 2010; Носов С.С., 2011; Семенова Т.А., 2004; Скиба Н.В., 2006; Тулупьева Т.В., 2000; Brad Bowins., 2004; Phebe Cramer., 2009). В аспекте проблематики нашего исследования в первую очередь большой интерес представляют работы: Т.А. Колосовой — «Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью» (Санкт-Петербург, 2007) [5], Е.С. Лясиной — «Психологическая защита у акцентуированных подростков с умственной отсталостью» (Санкт-Петербург, 2008) [7] и Е.В. Чумаковой — «Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия» (Санкт-Петербург, 1998) [13].

Для решения задач исследования применялись методы опроса и наблюдения, работа с медицинскими документами и анамнезом жизни подростка. Для диагностики механизмов психологической защиты использовался опросник защитных стилей Бонда (в адаптации Е.Е. Туник) [12] и методика Плутчика — Келлермана — Конте «Жизненный стиль» (в модификации Л.И. Вассермана) [2]. Дополнительно для диагностики особенностей психологических механизмов защит использовалась также проективная рису-

ночная методика «Человек под дождем» [10] и Тематический апперцептивный тест (ТАТ), разработанный Г. Мюрреем и Л. Морганом [6]. Для изучения влияния стилей воспитания на формирование психологических защит использовалась методика «Подростки о родителях» (автор Л.И. Вассерман) [1].

В исследовании приняло участие 80 человек. Из них 40 учащихся из общеобразовательных школ и 40 учащихся из специализированных (коррекционных) школ.

Целью исследования явилось изучение влияния фактора стиля воспитания на формирование механизмов психологических защит у выпускников с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: стиль воспитания может влиять на формирование таких защитных механизмов, как регрессия, реагирование, действие, проекция, избегание и ложь у подростков с диагнозом F-70 «легкая умственная отсталость».

Задачи исследования:

1. Выявить особенности проявления защитных механизмов у старшеклассников с легкой умственной отсталостью.
2. Определить влияние стиля воспитания на специфику проявления психологических защит у выпускников с легкой умственной отсталостью.

Диагностика проводилась в двух типах школ.

Первый тип школы — это государственные бюджетные учреждения средние общеобразовательные школы: школа № 237 Красносельского района, школа № 411 «Гармония» и школа № 412 Петродворцового района, школа № 214 Центрального района Санкт-Петербурга.

Второй тип школы — это государственные бюджетные специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, школы № 17 Невского района, № 231 Адмиралтейского района, № 565 Кировского района и № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга.

Для обработки данных в исследовании использовался метод факторного анализа. Факторный анализ позволил обобщить и классифицировать полученные данные. С помощью данного метода удалось выделить три основных фактора в формировании психологических защит у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Фактор 1 получил название несформированности психологических защит (7% дисперсии). Доминирующими отрицательными переменными являются: подавление (-0,76), отрицание (-0,73), замещение (-0,72), регрессия (-0,65), рационализация (-0,62). То есть у подростков с легкой умствен-

ной отсталостью в большинстве случаев мало выражены такие защитные механизмы, как подавление, замещение, регрессия и рационализация, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Фактор 2 — (3,8% дисперсии). Положительный полюс фактора — радость (0,57). Доминирующими отрицательными переменными являются: испуг (-0,61) и боль (-0,55). Таким образом, на положительном полюсе фактора — радость, а на отрицательном — отсутствие страха и отсутствие боли. Этот фактор можно обозначить как эмоциональное реагирование.

Фактор 3 (3,4% дисперсии). Отсутствуют выраженные переменные с положительными полюсами. Отрицательные полюса этого фактора: шкала непоследовательности (-0,64), шкала директивности (-0,57), шкала враждебности (-0,51). В итоге на отрицательном полюсе — последовательность в решениях, терпимый, дружелюбный. Данный фактор можно обозначить как демократический стиль воспитания.

Благодаря использованию методики «Подростки о родителях» (в адаптации Л.И. Вассермана) с помощью шкалы директивности, враждебности и непоследовательности удалось выделить и описать такой фактор, как демократический стиль воспитания. Переменные по данному фактору имеют отрицательные полюса, что говорит об обратном значении данных шкал. Отрицательные значения шкалы директивности могут интерпретироваться как проявления отзывчивости, симпатии, вызывающие положительное эмоциональное отношение. Низкие результаты по шкале непоследовательности говорят об уступчивости и возможности предсказать дальнейшие действия и решения подростка. Отрицательные показатели по шкале враждебности описываются как близкий уровень отношений матери с детьми и ориентированность на ребенка. Перечисленные характеристики составляют портрет матери, придерживающейся демократического стиля воспитания, который определяется следующими параметрами: высокая степень вербального общения между родителями и детьми, вера в успех самостоятельной деятельности ребенка, стремлением родителей к объективному взгляду на ребенка. Все это может косвенно влиять на специфику формирования защитных механизмов в этом возрасте, таких как регрессия, реагирование, действие, проекция, избегание и ложь по причине некоторой компенсаторной реакции и чувства неполноценности ребенка. В процессе исследования также выяснилось, что фактор демократического стиля воспитания отличается и по диагнозу. Подростки без диагноза имеют показатели описываемого фактора выше, чем подростки с диагнозом, т. е. молодые люди без диагноза более свободны в выборе деятельности и принятии решений, чем подростки с диагнозом. Родители таких детей спокойнее отпускают их и дают им возможность реализовывать себя самостоятельно. Как правило, родители

детей с диагнозом более тревожны и склонны ограничивать свободу и право выбора подростка, что обусловлено спецификой детско-родительских отношений и особенностями развития самого ребенка.

В целом исследование показало, что у большинства подростков контрольной группы механизмы психологической защиты не сформированы по причине диагноза и психической незрелости, о чем свидетельствует проективная диагностика, подтверждая вышеставленные задачи и гипотезу исследования.

### Литература

1. *Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Малкова (Ромицына) Е.Е.* Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: учебное пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 256 с.
2. *Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. и соавт.* Индекс жизненного стиля: методическое пособие // Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. — СПб., 1998. — 48 с.
3. *Инденбаум Е.Л.* Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: дисс. ... д-ра псих. наук. — М., 2011. — 353 с.
4. *Исаев Д.Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. — СПб., 2003. — 252 с.
5. *Колосова Т.А.* Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: дисс. ... канд. псих. наук, специальность 19.00.10 (Коррекционная психология). — СПб., 2007. — 150 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Тематический апперцептивный тест (ТАТ). 2-е изд., стереотипное. — М.: Смысл, 2000. — 254 с.
7. *Ляпина Е.С.* Психологическая защита у акцентуированных подростков с умственной отсталостью, автореф. ... канд. псих. наук, специальность 19.00.10 (Коррекционная психология). СПбГБУ. — СПб., 2008. — 24 с.
8. МКБ-10 (международная классификация болезней 10, пересмотр). 1992.
9. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь, 2010. — 342 с.
10. *Романова Е.В., Сытько Т.И.* Проективные графические методики: методические рекомендации. В 2 ч. — СПб., 1992.
11. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
12. *Туник Е.Е.* Психологические защиты. Тестовая методика. — СПб.: Речь, 2010. — 252 с.
13. *Чумакова Е.В.* Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: дисс. ... канд. психол. наук, специальность 19.00.11 (Психология личности). — СПб., 1998. — 200 с.
14. *Brad Bowins.* Psychological defense mechanisms: a new perspective The American Journal of Psychoanalysis, Vol. 64, № 1, March 2004.
15. *Phebe Cramer.* Seven Pillars of Defense Mechanism Theory Annual Meeting of the Rapaport-Klein Study Group Austen Riggs Center, Stockbridge, Massachusetts, June 12–14, 2009.

*К.Д. Феофилатова, М.Н. Швецова*

### **Реализация комплексного подхода в логопедической работе по преодолению общего недоразвития речи в условиях логопункта**

В настоящее время в российском образовании происходят кардинальные преобразования, касающиеся как общей, так и специальной образовательных систем. Приоритетным становится инклюзивный подход, где главным является включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в систему общего образования с учетом создания специальных условий.

Психология рассматривает речь, прежде всего, как одну из высших психических функций (ВПФ), присущих только человеку. В формировании других ВПФ у ребенка как личности речь играет большую роль: является базой развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения, организации всей его психической сферы, влияет на развитие личности в целом. Нарушения речевого развития представляют собой один из вариантов сложного когнитивного дефекта. Р.Е. Левина из всех вариантов речевой патологии выделила общее недоразвитие речи (ОНР), при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы в их единстве у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [3].

Нами было проведено исследование словарного запаса с применением методов Н.В. Нищевой [2] и Е.Ф. Архиповой [1], в котором приняли участие 12 дошкольников с ОНР в возрасте 5–6 лет.

Проведенное исследование по изучению активного словарного запаса показало, что 50% детей (6 человек) имеют низкий уровень развития лексики, 17% (2 дошкольника) — очень низкий и лишь 33% (4 человека) — средний уровень. Детей с высоким и очень высоким уровнем словарного запаса выявлено не было. Наблюдались следующие особенности активного словарного запаса. Атрибутивный и предикативный словарь дошкольников с ОНР менее сформирован, чем номинативный. У дошкольников с ОНР наблюдаются многочисленные ошибки при подборе синонимов, антонимов, обобщающих слов, а также при выделении составных частей предметов. Лексическая бедность проявляется в стереотипности высказываний, недифференцированности качественных прилагательных, в частом использовании одних и тех же групп слов при обозначении разных предметов и явлений, смысловых замещениях, расширенном использовании слова, что объясняется тем, что дети вкладывают в него общее значение. Соответственно, полученные данные позволяют констатировать о необходимости проведения логопедической работы.

На сегодняшний день в условиях группы компенсирующей направленности определены основные направления, содержание, формы,

методы и средства логопедической работы с детьми с ОНР (Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др.). Однако инклюзивное образование требует разработки инновационных подходов к преодолению речевой патологии, в частности когда коррекционно-развивающая помощь детям оказывается в условиях дошкольного логопункта.

Для осуществления коррекционной работы нами был разработан комплекс индивидуальных и подгрупповых занятий, в основе проведения которого лежала художественная литература. Выбор данного средства обосновывается развитием в настоящее время компьютерных технологий, в силу чего наблюдается меньшее чтение книг детям и их обсуждение. Больше распространение получают просмотры мультфильмов, игры на компьютере и использование других технических средств, что, несомненно, влияет на развитие детей, в частности на речевое развитие.

При разработке занятий мы руководствовались специальными и дидактическими принципами, учитывали принцип тематической взаимосвязи в соответствии с возрастом и программой обучения и воспитания детей в ДОУ. Применяли следующие методы: наглядный, словесный, практический, проблемный, оценочный, создание воспитывающих ситуаций. Использовали такие приемы, как анализ и установление причинно-следственных связей, проблемные вопросы и ситуации, художественное слово (сказки, стихи, загадки, пословицы, поговорки и др.), беседа по прочитанному, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, изобразительная деятельность, коллективная работа детей, тематические динамические паузы, «сюрпризный момент», проблемная ситуация, анализ работы и др.

В работе над формированием словарного запаса дошкольников с ОНР средствами художественной литературы большая роль отводилась наглядности. На занятиях использовалось сочетание разных средств: картинки, сюжетные картинки, книги, иллюстрации, игрушки, художественная литература, а также дидактические игры и упражнения, конспекты занятий. Занятия строились в доступной и интересной для детей форме с использованием художественных произведений разных литературных жанров (стихотворения, сказки, рассказы и др.) и малых жанров фольклора (загадки, пословицы, скороговорки, фразеологизмы и др.), которые подбирались с учетом лексической темы и поставленных задач.

Основной целью подгрупповых занятий являлось развитие словарного запаса средствами художественной литературы. На индивидуальных занятиях осуществлялась также работа по автоматизации поставленных звуков, при этом использовались загадки, скороговорки, стихотворения и др., подобранные таким образом, чтобы в них встречалось как можно больше слов со звуком, который требует введения в самостоятельную речь. Занятия

с обеими подгруппами, которые были сформированы с учетом результатов констатирующего эксперимента, проводились в один день, по одной теме, но содержание их несколько отличалось: разбор и обсуждения некоторых слов, фраз, фразеологизмов с детьми второй подгруппы был более подробный и занимал больше времени. Это связано с тем, что по результатам констатирующего эксперимента у этих детей уровень развития словарного запаса был несколько ниже, чем у дошкольников, которые были отнесены к первой подгруппе. В комплексе индивидуальных и подгрупповых занятий использовались игры и упражнения, разработанные И.В. Баскакиной, М.И. Лынской, Е.М. Касиновой, Л.А. Комаровой, Н.В. Нищевой и др., художественная литература, рекомендованная для детей старшего дошкольного возраста с ОНР Н.В. Нищевой [2] и М.А. Васильевой [4].

Следует отметить, что на подгрупповых и индивидуальных занятиях, помимо формирования активного словарного запаса, проводилась работа по развитию и коррекции артикуляционной, мелкой и общей моторики, дыхания, голоса, фонематических процессов, просодической и темпо-ритмической сторон речи, а также развивались неречевые процессы (память, внимание, мышление), личностные качества, формировалось умение определять жанр литературного произведения. Для более глубокого знакомства детей с литературными произведениями проводилась предварительная работа, на которой читались тексты, организовывались беседы по произведениям, показывались мультфильмы по этим произведениям, на логопедических занятиях осуществлялось закрепление, повторение материала.

Таким образом, в основе реализации данного комплекса занятий лежит комплексный подход, позволяющий одновременно решать многие коррекционно-развивающие задачи, что необходимо для проведения логопедической работы в условиях дошкольного логопункта.

После проведения занятий по формированию словарного запаса средствами художественной литературы была повторно проведена диагностика с целью проверки эффективности разработанного комплекса занятий. Детей с низким уровнем словарного запаса выявлено не было, тогда как констатирующий эксперимент показал низкий уровень развития у 50% дошкольников (6 человек). По результатам контрольного эксперимента 50% (6 человек) имеют средний уровень и 50% испытуемых (6 человек) — высокий.

В результате проведения логопедической работы по разработанному комплексу индивидуальных и подгрупповых занятий у дошкольников с ОНР произошло формирование номинативного, предикативного и атрибутивного словаря, развитие навыка и умения словообразования, обобщения предметов, выделения у них составных частей, подбора синонимов и антонимов к словам.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что результаты эксперимента доказали верность гипотезы: логопедическая работа по формированию словарного запаса будет эффективной при условии реализации комплекса индивидуальных и подгрупповых занятий по формированию словаря дошкольников средствами художественной литературы.

### Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей. — М.: Астрель, 2007. — 331 с.
2. *Нищева Н.В.* Примерная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7). — СПб.: ООО «Издательство “Детство-Пресс”», 2012. — 560 с.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. Репринтное воспроизведение издания 1967 г. — М.: Альянс, 2013. — 368 с.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 208 с.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА:  
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник научных трудов  
участников международной научной конференции молодых ученых

В двух томах  
Том 1

*Корректор — Татьяна Брылева*  
*Оригинал макет — Елена Кузьменок*

---

Подписано в печать 25.08.2017. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 23,5. Заказ № 4435  
Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Скифия-принт».  
197198, Санкт-Петербург, Б. Пушкарская ул., д. 10  
[www.skifia-print.ru](http://www.skifia-print.ru)