
Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Выпуск журнала постатейно индексируется в РИНЦ (договор № 342-09/2019 от 03.09.2019)

Редакционный совет

Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г.К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Иванова И.В., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., доктор психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции и издательства: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Адрес типографии: Отпечатано «Наша Полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Устенко А.В., Хавыло А.В., Енгальчев В.Ф.

ИНФОРМАТИВНОСТЬ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ НА ВИЗУАЛЬНЫЙ СТИМУЛ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА..... 4

Фатеева Ш.В., Ле Хонг Н., Волкова В.Е., Широков А.А., Фомин А.Е.

СОПЕРЕЖИВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ СОСТОЯНИЮ ПЕРСОНАЖЕЙ ВИДЕОРОЛИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ КОНГРУЭНТНОСТЬЮ ВИЗУАЛЬНОГО И АУДИАЛЬНОГО РЯДА..... 11

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Максакова Н.А., Подольская И. А., Фандеева А.С.

РАЗНАЯ НАПОЛНЯЕМОСТЬ ГРУПП КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ..... 18

Биба А.Г., Смородина К.С., Фильченкова Д.М.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ..... 30

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Авраменко Н.Н., Абдуллаева М.Х.

СВЯЗЬ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА СТУДЕНТОВ И ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ..... 41

Спиженкова М.А., Субботина Н.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА IQ И ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ СТУДЕНТОВ..... 50

Хавыло А.В., Кобак Е.С.

ЛИЧНОСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ..... 58

Алмазова Е.Н., Горбачева Е.И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА..... 69

Хотеева Р.И., Скоркина Л. В., Честных В.И.

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И ОТНОШЕНИЕ МОЛОДОЖЁНОВ К ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКЕ В РОССИИ..... 76

Баташова М.И., Краснощеченко И.П.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ БОДИМОДИФИКАЦИЙ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ 86

Васькова Е.В., Адмайкина Е.Н, Зыкова Е.А.

ПОНИМАНИЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТАМИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ... 96

Пацакула И.И., Голубева Ю.В.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДНИКОВ ПАТРУЛЬНО-ПОСТОВОЙ СЛУЖБЫ... 110

Беззубова У.В., Хотеева Р. И.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ..... 119

Пацакула И.И.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У МУЖЧИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ..... 132

Чернавка О., Краснощеченко И.П.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ, ВОСПИТАННЫХ В ДЕСТРУКТИВНОЙ СЕМЬЕ..... 139

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 149

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.91

DOI 10.54072/26586568_2023_6_1_4

А.В. Устенко, А.В. Хавыло, В.Ф. Енгальчев

ИНФОРМАТИВНОСТЬ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ НА ВИЗУАЛЬНЫЙ СТИМУЛ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА

Аннотация: В статье исследуется проблема информативности физиологических показателей, используемых при проведении психофизиологического исследования с применением полиграфа. Дана характеристика технического устройства «полиграф», сферы его применения, этапы проведения психофизиологического исследования с использованием полиграфа (ПФИ) и недостатки тестирования на данном устройстве.

Показаны результаты экспериментального исследования, в котором оценивались физиологические реакции участников на однородные визуальные стимулы (цветные фигуры): целевой и индифферентные. Проведён анализ информативности отдельных физиологических показателей и их сочетаний для решения задачи идентификации целевого стимула. В работе использовалась метрическая система оценки показателей. Для оценки точности идентификации был применен алгоритм ChanceCalc. Установлено, что наиболее информативным сочетанием является комбинация показателей электрической активности кожи, длины линии верхнего (грудного) дыхания и величины спазма периферических сосудов.

Ключевые слова: психология безопасности; психофизиологическое исследование с применением полиграфа; надёжность исследования с применением полиграфа; полиграф; информативность каналов полиграфа; алгоритм ChanceCalc.

Введение

Научные исследования в области проверки достоверности показаний человека с применением полиграфа имеют высокую актуальность из-за значительной роли, которую играет полиграф в современном обществе. В мировой практике полиграф широко используется в ходе оперативно-розыскной деятельности, при проведении следственных действий, для проведения служебных расследований и кадровых проверок. В настоящее время в России тоже применение полиграфа активно продвигается. Использование полиграфа для проверки достоверности показаний человека и идентификации лжи является важным инструментом в различных областях, таких как судебная практика, следственные действия, аттестация персонала, проверка кандидатов на вакансии. В этой связи в нашей стране появились и нормативные документы, регулирующие применение данного аппарата.

Полиграф, как следует из нормативно-правовых документов в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации, представляет собой «приборы, используемые для фиксации психофизиологических параметров (реакций) человека посредством датчиков [5]. Так, на обследуемого субъекта прикрепляются датчики, фиксирующие состояние и изменения в физиологических показателях. Данный аппарат позволяет измерять дыхание (нижнее

и верхнее), артериальное давление, частоту сердечных сокращений, кровообращение в капиллярах, кожно-гальваническую реакцию (КГР), потоотделение. Все эти показатели позволяют полиграфологу, в конечном счёте, сделать выводы о том, насколько правдивы ответы обследуемого на задаваемые вопросы [4].

Следует обратить внимание на то, что хотя полиграф принято называть детектором лжи, некоторые специалисты утверждают, что такое название является ошибочным, поскольку данный аппарат, как пишет С.В. Журин, «не показывает, лжет человек или не лжет. А показывает только реакцию человека на определённый раздражитель» [7, с. 67].

На сегодняшний день, несмотря на достаточно широкое распространение полиграфа в разных сферах деловой активности, стоит отметить, что существует немало критиков, которые отрицают точность и эффективность полиграфа. И хотя в настоящее время в России применение полиграфа не стоит на месте и появилось много норм, регулирующих применение данного аппарата. К нововведениям можно отнести, например, требования к полиграфологам, проводящим опрос подозреваемого и разработка различных ПФИ методик [2]. Исследования в этой области имеют целью разработку и улучшение методов проверки достоверности показаний человека с помощью полиграфа, а также

повышение точности и надёжности результатов [16-18].

Более того, актуальность научных исследований в этой области связана с важностью защиты личной безопасности и прав личности, что становится всё более актуальным в современном мире. Таким образом, научные исследования в области проверки с применением полиграфа имеют высокую социальную значимость и могут привести к улучшению практики использования полиграфа в различных областях.

При проведении психофизиологического исследования с целью проверки достоверности предоставляемой человеком информации используется традиционный полиграф – специальное устройство для фиксации психофизиологических параметров (реакций) человека посредством набора датчиков [5]. При обследовании оцениваются реакции по следующим каналам: верхнее и нижнее дыхание (ВДХ и НДХ, соответственно), артериальное давление (АД), кровообращение в капиллярах (ФПГ), электрическая активность кожи или кожно-гальваническая реакция (КГР) [11, 14].

Само тестирование на полиграфе включает в себя три этапа, которые являются обязательными:

1. Первый этап включает в себя предтестовую беседу. Она необходима по многим причинам. Прежде всего на ней устанавливается психологический контакт между специалистом и испытуемым. Также, тестируемое лицо узнаёт о своих правах в ходе предстоящей процедуры проверки. Кроме этого, происходит убеждение того, что тестирование на полиграфе производится специалистом поэтому любая попытка обмануть будет сразу видна. Таким образом этот этап снимает напряжение у добропорядочных лиц и, наоборот, повышает волнение у тех, кто намеревается солгать.

2. На втором этапе происходит само тестирование испытуемого при помощи полиграфа. Длительность данной процедуры будет зависеть от количества решаемых задач и психофизиологических особенностей опрашиваемого.

3. И на заключительном этапе идёт анализ полученных данных и написание заключения полиграфологом [13].

Сами явными недостатки ПФИ с применением полиграфа являются:

1. Нехватка подготовки и переподготовки специалистов полиграфологов, в результате чего данной работой занимаются люди, не имеющие на это право и не обладающие необходимыми знаниями в данной области.

2. Зачастую судебно-психофизиологические экспертизы неправильно истолковываются следователем или судьёй. Это приводит к принятию неправильных выводов и решений по уголовному делу.

3. Отсутствует стандартизация в деятельности специалиста-полиграфолога. Для решения данной проблемы необходимо не только выработать единую методику данного исследования, но и наработать её на практике.

4. Данная сфера исследований всё ещё сохраняет свою «неточность» и новизну, так как помимо отсутствия всем уже привычным и давно апробированным психологическим методикам, применяется техническое средство – полиграф. Так в обзоре кассационной практики судебной коллегии по уголовным делам Верховного суда РФ 2012 года отмечается, что «возможно переизобретение процедуры опроса с использованием полиграфа в статусе судебной экспертизы, однако это не представляется возможным в связи со всеми имеющимися проблемами и уровнем развития данного исследования в целом» [9].

В настоящее время представляется перспективным использование дополнительных источников информации при проведении психофизиологического исследования с применением полиграфа, таких как анализ мимики, голоса, общей двигательной активности человека [1, 3, 6, 10, 16, 19]. Однако, несмотря на широкое внедрение, многие исследователи и практики отмечают необходимость повышения точности и надёжности данного метода. Поиск наилучшего сочетания параметров для более точной фиксации, по нашему мнению, сможет существенно повысить достоверность полученных результатов.

Материалы и методы

Исследование было выполнено в течение февраля 2023 года на базе научно-исследовательской лаборатории информационно-психологической безопасности Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского. В эксперименте приняли участие 56 студентов (из них 45 девушек), обучающихся по программам специалитета и бакалавриата с 1 по 5 курс и магистранты в возрасте от 18 до 37 лет. В эксперименте использовался полиграф «Диана 07» и программное обеспечение ПФК «Диана» версии 7.9.1.

Перед началом эксперимента все участники дали письменное согласие на обработку персональных данных, а также согласие на видеосъёмку и дальнейшую обработку видеоматериалов. Затем участники приглашались

в специально оборудованный кабинет, где им зачитывалась следующая инструкция: «Выбери любую карточку и запомни фигуру на ней. Придумай ассоциацию, связанную с ней. Сейчас перед тобой на экране с интервалом 12 секунд будут появляться различные фигуры, среди которых будет и выбранная тобой фигура. Твоя задача, сразу после появления фигуры, называть её и обозначить её цвет. Например, «зелёный ромб». После этого ты ждешь появления следующей фигуры. Постарайся все слова произносить с одинаковой интонацией и громкостью. Когда появится запомненная тобой фигура, постарайся произнести её название с той же интонацией, что и остальные, чтобы её нельзя было угадать».

После ознакомления с инструкцией испытуемый вытягивал одну из пяти предложенных закрытых карточек и, не озвучивая вслух изображённую фигуру, придумывал ассоциацию. При желании участник мог проговорить эту ассоциацию вслух.

Дизайн эксперимента

На каждой из предложенных карточек была изображена одна и та же фигура (это было необходимо для стандартизации исследования), но у участника эксперимента при этом создавалась иллюзия случайного выбора.

Затем к участнику эксперимента подключались контактные датчики для фиксации физиологических показателей, и он начинал следовать данной инструкции.

Порядок предъявления визуальных стимулов в каждом из трёх предъявлений стимульного ряда был стандартным для каждого из участника

эксперимента. Однако, следует отметить, что сами испытуемые не знали последовательность предъявления фигур, что обеспечивало необходимое состояние ожидания целевого стимула (красного квадрата). Визуальные стимулы демонстрировались на экране монитора с разрешением 1280x720 (HD). Минимальное время предъявления каждого стимула составляло 12000 мс (минимальный интервал на полиграфе «Диана»).

Результаты и обсуждение

Для оценки физиологических реакций на стимулы была использована метрическая система. Данный метод оценки заключается в том, что эксперт-полиграфолог вручную с помощью электронной линейки измеряет относительные величины физиологических показателей. Таким образом, за счёт совместной работы машины и полиграфолога этот метод является наиболее точным и универсальным для анализа любых полиграфных тестов [12]. Оценка вероятности субъективной значимости конкретного стимула производилась с использованием комбинаторно-вероятностной модели, реализованной с помощью алгоритма ChanceCalc [8, 15].

По результатам метрической оценки измерялись реакции на по каждому из физиологических показателей в ответ на предъявление визуального стимула (Рис. 1).

Полученные в ходе эксперимента данные, позволяют произвести оценку точности (Р) обнаружения целевого стимула с использованием по отдельности каждого из физиологических каналов (Рис. 2).

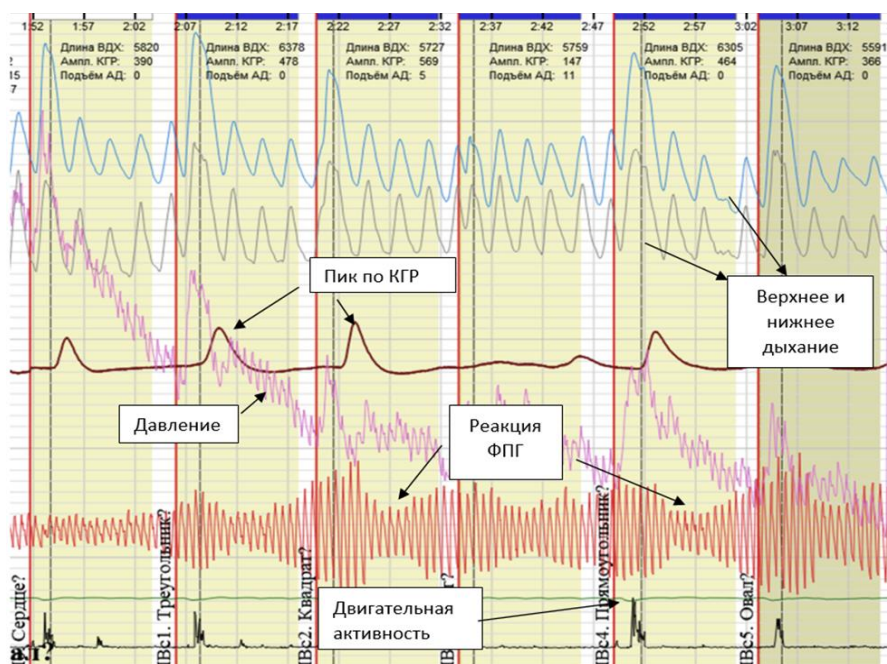


Рисунок 1 – Оценка по каждому из информационных каналов

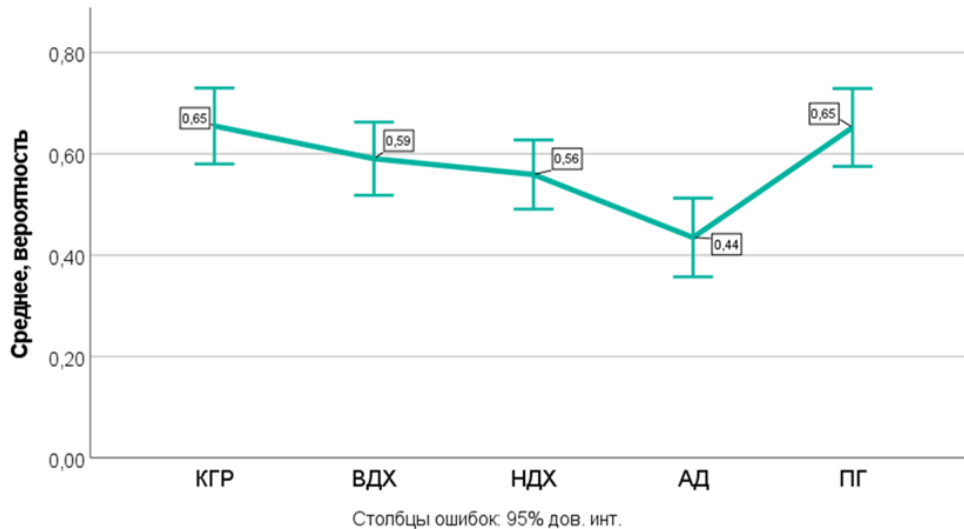


Рисунок 2 – Вероятность значимости целевого стимула

Полученные результаты свидетельствуют, что самую высокую информативность при используемой схеме психофизиологического исследования имеют каналы КГР ($P = 0,65$) и ФПГ ($P = 0,65$). Следующими по информативности являются каналы ВДХ ($P \leq 0,59$) и НДХ ($P = 0,56$). Наименьшую информативность имеет канал артериального давления (АД) ($P = 0,44$).

Поскольку анализируемые физиологические показатели можно рассматривать как относительно независимые друг от друга, их сочетание может привести как к увеличению, так и к уменьшению точности обнаружения целевого стимула. К наиболее информативному показателю (КГР) последовательно добавлялись остальные физиологические показатели по степени убывания информативности (Рис. 3).

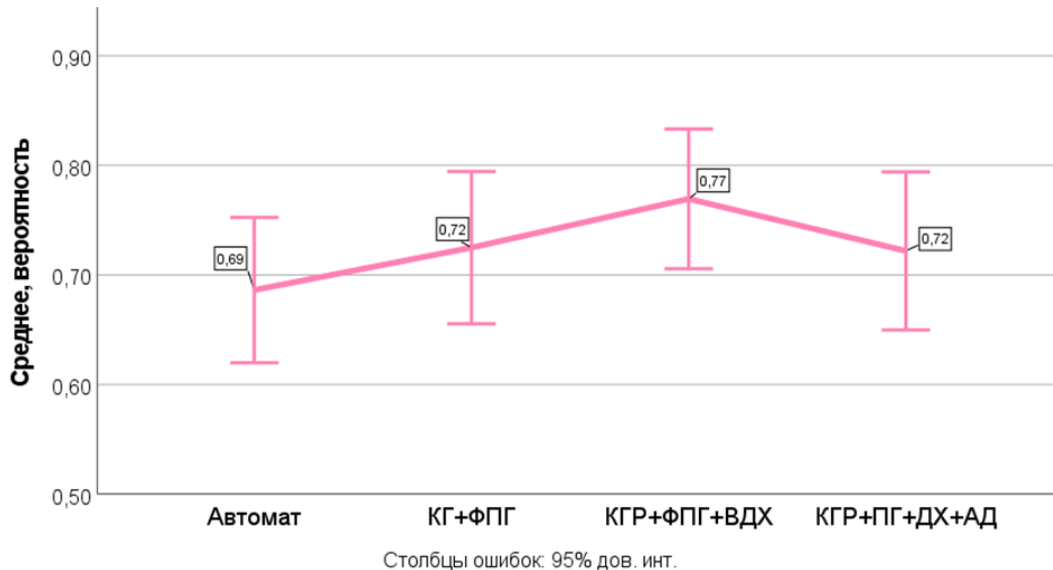


Рисунок 3 – Вероятность значимости ключевого стимула

Информативность каждой комбинации физиологических каналов использовалась с помощью алгоритма ChanceCalc. Для сравнительной оценки также использовался результат автоматизированной оценки значимости целевого стимула, встроенный в ПФК «Диана» («Автомат» на Рис. 3). Было получено, что наиболее информативным является сочетание показателей КГР, ВДХ, ФПГ ($P = 0,77$). При добавлении

к этому сочетанию показателя АД усреднённая вероятность значимости целевого стимула снижается ($P = 0,72$).

Анализ результатов проведённого эксперимента позволяет сделать вывод о том, что при тестировании на полиграфе с использованием визуальных стимулов, где участнику ставилась задача постараться не выдавать своим поведением целевую фигуру, самой высокой

информативностью обладают каналы электро-дермальной активности кожи (КГР) и кровообращение в периферических сосудах (ФПГ). Наиболее информативным сочетанием параметров при предъявлении испытуемому визуальных стимулов является комбинация показателей КГР, ФПГ и ВДХ. Установленная закономерность требует проверки в дальнейших исследованиях, и при подтверждении, может быть использована для улучшения методов тестирования на полиграфе, особенно в тех случаях, когда задача состоит в обнаружении или проверке информации, скрытой у обследуемого лица.

Продолжение научной работы в данном направлении мы видим в сочтанном анализе физиологических показателей, полученных в рамках психофизиологического обследования и других каналов регистрации поведенческой и физиологической активности человека, таких как мимика и голос [16]. Целью планируемого эксперимента будет оценка возможностей использования технологии анализа мимической активности для повышения надёжности результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа.

Список литературы:

1. Еремина, И.И. Динамика мимических проявлений при многократном восприятии фотографий знакомых и незнакомых лиц / И.И. Еремина [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. – С. 113-117.
2. Андриянова, О.Ю. Процессуальные возможности применения полиграфа при расследовании уголовных дел / О.Ю. Андриянова // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2013. – № 23. – С. 37-40.
3. Баев, М.С. Оценка мимической активности в психологической экспертизе видео записей: опыт разработки методологии и технологии / М.С. Баев, А.Н. Гусев, А.Е. Кремлев. – Ярославль: Филигрань, 2020. – С. 597-600.
4. Барко, В.И. Профессиональный отбор кадров в органы внутренних дел (психологический аспект) / В.И. Барко, 2002.
5. Варламов, В.А. Психофизиология полиграфных проверок / В.А. Варламов, Г.В. Варламов. – Краснодар: ГУВД Краснодарского края, 2000. – 239 с.
6. Енгальчев, В.Ф. Мимические индикаторы когнитивной нагрузки и их оценка по видеозаписи при производстве СПЭ / В.Ф. Енгальчев, А.В. Хавыло, Е.В. Леонова [и др.] // Актуальные вопросы и перспективы развития судебно-психологической экспертизы и комплексной экспертизы с участием психолога : Материалы Международной научно-практической конференции. Посвящается 10-летию кафедры медицинской психологии ЕГМУ и преддверию 100-летия ЕГМУ им. М. Гераци, Ереван, 20-21 сентября 2018 года / Ереванский государственный медицинский университет им. М. Гераци, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского. – Ереван: Армянский журнал психического здоровья, 2018. – С. 73-76.
7. Журин, С.И. Практика и теория использования детектора лжи / С.И. Журин. – Москва: Горячая линия – Телеком-е изд., 2011. – 143 с.
8. Казаков, В.А. Алгоритм проведения и оценки результатов многотемного скрининга / В.А. Казаков. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 96-105.
9. Комиссарова, Я.В. Основы полиграфологии. Учебник для магистров / Я.В. Комиссарова. – Москва: Издательство «Проспект», 2019.
10. Никуличева, Е.О. Мимические индикаторы осведомленности в юридически значимых ситуациях / Е.О. Никуличева [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. – С. 136-139.
11. Пеленицын, А.Б. Современные технологии применения полиграфа. 1 часть / А.Б. Пеленицын, А.П. Сошников. – Москва: АНО ДПО «Центр прикладной психофизиологии», 2015. – 221 с.
12. Пеленицын, А.Б. Современные технологии применения полиграфа. 2 часть / А.Б. Пеленицын, А.П. Сошников. – Москва: АНО ДПО «Центр прикладной психофизиологии», 2015. – 320 с.
13. Поздняков, В.М. Специальные психофизиологические исследования с использованием полиграфа в интересах обеспечения безопасности организации и бизнеса // В.М. Поздняков. – Москва: РУДН, 2016.
14. Полиграф в практике расследования преступлений : методические рекомендации / А.П. Сошников [и др.]. – Москва: Московский гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (ТУ), 2008. – 186 с.

15. Сошников, А.П. Универсальная комбинаторно-вероятностная модель оценки значимости психофизиологических стимулов и её использование в полиграфе «Диана-01» / А.П. Сошников, А.Б. Пеленицын. – Краснодар: изд-во КубГТУ, 2006. – С. 133-139.
16. Устенко, А.В. Теоретическое обоснование использования технологии анализа мимической активности для повышения надёжности результатов психофизиологического исследования с применением полиграфа / А.В. Устенко, А.В. Хавыло // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Т. 5, № 3(16). – С. 4-8. – DOI 10.54072/26586568_2022_5_3_4.
17. Хавыло А.В. Проблема статистической достоверности результатов психологической судебной экспертизы при анализе содержания видеозаписи в судебном процессе / А.В. Хавыло. – Москва, 2017. – С. 120-124.
18. Оценка психических состояний с использованием объективных аппаратных методов / А.В. Хавыло, В.Ф. Енгальчев, Е.В. Леонова [и др.] // Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2020. – С. 903-904.
19. Компьютерные методы оценки общей мимической активности при восприятии субъективно значимой информации (в контексте задач судебной психологической экспертизы) / А.В. Хавыло, Е.В. Леонова, В.Ф. Енгальчев [и др.] // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4, № 1(10). – С. 12-22.

A.V. Ustenko, A.V. Khavylo, V.F. Engalychev

INFORMATIVENESS OF PHYSIOLOGICAL REACTIONS TO VISUAL STIMULUS DURING PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXAMINATION WITH USE OF A POLYGRAPH

Abstract: The article deals with the problem of the information content of physiological indicators used in the course of psychophysiological research using a polygraph. The characteristics of the technical device «polygraph», the scope of its application, the stages of conducting a psychophysiological study using a polygraph (PFI) and the shortcomings of testing on this device are given.

There are shown results of an experimental study that assessed the physiological responses of participants to homogeneous visual stimuli (color figures): target and indifferent. The information content of individual physiological indicators and their combinations was analyzed to solve the problem of identifying the target stimulus. A metric system for assessing indicators was used. The ChanceCalc algorithm was used to assess the identification accuracy. It has been established that the most informative combination is the combination of indicators of the skin electrical activity, the length of the line of upper (thoracic) breathing and the magnitude of spasm of peripheral vessels.

Key words: safety psychology; psychophysiological polygraph examination; reliability of polygraph examination; polygraph; informativeness of polygraph channels; ChanceCalc algorithm.

References:

1. Eremina I.I. [and oth.]. Dinamika mimicheskikh proyavleniy pri mnogokratnom vospriyatii fotografy znakomykh i neznakomykh lits. Ekaterinburg: PH Ural. uni-ta, 2021. P. 113-117.
2. Andriyanova O.Yu. Protessualnye vozmozhnosti primeneniya poligrafa pri rassledovanii ugovolnykh del // Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii. 2013. № 23. P. 37–40.
3. Baev M.S., Gusev A.N., Kremlev A.E. Otsenka mimicheskoi aktivnosti v psikhologicheskoi ekspertize video zapisei: opyt razrabotki metodologii i tekhnologii. Yaroslavl: Filigran, 2020. P. 597–600.
4. Barko V.I. Professionalnyy otbor kadrov v organy vnutrennikh del (psikhologicheskiy aspekt) // 2002.
5. Varlamov V.A., Varlamov G.V. Psikhofiziologiya poligrafnykh proverok / V.A. Varlamov, G.V. Varlamov, Krasnodar: SIAD Krasnodar region, 2000. 239 p.
6. Engalychev V.F. [and oth.]. Mimicheskyye indicatory kognitivnoi nagruzki i ikh otsenka po videozapisi pri proizvodstve SPE 2018. P. 73-76.

7. Zhurin S.I. Praktika i teoriya ispolzovaniya detektora lzhi / S.I. Zhurin, Goryachaya liniya – Telekom PH. M.: 2011. 143 p.
8. Kazakov V.A. Algoritm provedeniya i otsenki rezultatov mnogotemnogo skinninga Ekaterinburg: Ural State Pedagogical university, 2018. P. 96-105.
9. Komissarova Ya.V. Osnovy poligrafii. Uchebnik dlya magistrrov / Ya.V. Komissarova, PH «Prospekt», 2019.
10. Nikulicheva E.O. [and oth.]. Mimicheskiye indicatory osvedomlennosti v yuridicheski znachmykh situatsiyakh. Ekaterinburg: PH Ural. uni., 2021. P. 136–139.
11. Pelenitsin A.B., Soshnikov A.P. Sovremennye tekhnologii primeneniya poligrafa. 1 Chast / A.B. Pelenitsin, A.P. Soshnikov. Moscow: ANO APE «Tsentri prikladnoi psikhofiziologii», 2015. 221 p.
12. Pelenitsin A.B., Soshnikov A.P. Sovremennye tekhnologii primeneniya poligrafa. 2 Chast / A.B. Pelenitsin, A.P. Soshnikov. Moscow: ANO APE «Tsentri prikladnoi psikhofiziologii», 2015. 320 p.
13. Pozdnyakov V.M. Spetsialnye psikhofiziologicheskiye issledovaniya s ispolzovaniyem poligrafa v interesakh obespecheniya bezopasnosti organizatsii i biznesa // V.M. Pozdnyakov. – M.: RUPF. 2016.
14. Soshnikov A.P., V.K.Ya. Poligraf v praktike rassledovaniya prestupleniy: Metodicheskiye rekomendatsii / A.P. Soshnikov, K.Ya.V., Moscow, 2008. 183 p.
15. Soshnikov A.P., Pelenitsin A.B. Universalnaya kombinatorno-veroyatnostnaya model otsenki znachimosti psikhofiziologicheskikh stimulov i eyo ispolzovaniye v poligrafe “Diana-01”. Krasnodar: PH KubSTU, 2006. P. 133-139.
16. Ustenko A.V., Khavylo A.V. Teoreticheskoye obosnovaniye ispolzovaniya tekhnologii analiza mimicheskoi aktivnosti dlya povysheniya nadezhnosti rezultatov psikhofiziologicheskogo issledovaniya s primeneniym poligrafa // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya “Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki”. 2022. № 3 (5). P. 4–8.
17. Khavylo A.V. Problema statisticheskoi dostovernosti rezultatov psikhologicheskoi sudebnoi ekspertizy pri analize sodержaniya videozapisi v sudebnom protsesse. M.: 2017. P. 120-124.
18. Khavylo A.V. [and oth.]. Kompyuternye metody otsenki obshchei mimicheskoi aktivnosti pri vospriyatii subyektivno znachimoi informatsii (v kontekste zadach sudebnoi psikhologicheskoi ekspertizy) // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. № 1 (4). P. 12-23.

Статья поступила в редакцию 28.02.2023

**СОПЕРЕЖИВАНИЕ
ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ СОСТОЯНИЮ ПЕРСОНАЖЕЙ ВИДЕОРОЛИКОВ
С РАЗЛИЧНОЙ КОНГРУЭНТНОСТЬЮ ВИЗУАЛЬНОГО И АУДИАЛЬНОГО РЯДА**

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором изучено влияние некоторых характеристик видеороликов на сопереживание персонажам этих роликов. Показано, что уровень сопереживания персонажам роликов ниже в том случае, когда есть смысловое расхождение между содержанием аудио и видеоряда. Эти данные подтверждают конгруэнтно-ассоцианистскую модель восприятия аудио и видеоряда. Кроме того, испытуемые с более высоким уровнем эмоционального интеллекта продемонстрировали более выраженные различия в сопереживании персонажам при просмотре конгруэнтных и неконгруэнтных видеороликов. В заключении сделаны выводы о возможности использовать результаты исследования в решении вопросов информационной безопасности пользователей сети Интернет.

Ключевые слова: эмпатия; эмоциональный интеллект; конгруэнтно-ассоцианистская модель; информационная безопасность.

Проблема исследования

Современный человек буквально погружен в гигантскую, сложную и крайне неопределённую информационную среду. Количество информационных воздействий настолько велико и разнообразно, что у него мало шансов получить хоть какое-то упорядоченное и объективное представление о подлинности их содержания. Человек даже в эпоху до появления Интернет постоянно был объектом многочисленных сообщений, исходящих из телевидения, радио, газет, журналов. Как отмечали Э. Аронсон и Э. Пратканис: «Ежедневно нас буквально бомбардируют непрерывные потоки убеждающих сообщений. Причём, чаще всего на нас влияют не логическими аргументами, а манипуляцией символами и нашими наиболее глубокими человеческими эмоциями. На счастье, или на беду, но «наша эпоха – эпоха пропаганды» [2, с. 24]. Появление «всемирной паутины» и возможностей почти мгновенного доступа к её содержанию только усугубило эту ситуацию.

В этой связи А.Е. Войскунский отмечает, что современные информационные интернет-технологии и появившиеся многочисленные мультимедиа-продукты обладают выраженной амбивалентностью в отношении направления психического развития того, кто ими пользуется. Особенно это касается представителей подросткового и юношеского возраста, которые сегодня обладают значительно компьютерной грамотностью и имеют свободный доступ к этим информационным продуктам. Психическое развитие в этом информационном контексте может проходить по позитивному, нейтральному и негативному пути. Так, информационная среда может способствовать лучшему обучению

пользователя, дальнейшему развитию его навыков, раскрытию его одаренности. С другой стороны, существует возможность негативного пути психического развития, которая включает: формирование «интернет-аддикции», компьютерной тревожности, технократизации мышления, вовлечения молодых людей в хакерскую деятельность, вовлечение в распространение наркотиков, террористическую деятельность, призывы к самоубийству и т.д. [3]. В этой связи возникает вопрос, какие психологически значимые факторы делают тот или иной информационный контент опасным для пользователя, почему он становится условием, в котором возникают негативные варианты психического развития?

В работе Н.В. Кузиной предложена идея о наличии в опасном информационном контенте так называемых «двойных посланий», которая состоит в следующем. Передаваемый образ всегда неоднозначен, семантически неоднороден, причём отдельные аспекты этого образа могут даже противоречить друг другу, быть амбивалентными. Например, текст видеоклипа может быть пацифистским, а видеоряд агрессивным (сцены насилия и убийства), или главный герой ролика может предстать в образе, вызывающем сочувствие, но при этом совершает деструктивные действия, которые получают оправдания в глазах зрителя, противоправным действиям героя может противопоставляться юмористическая манера их представления в видеоряде [5]. Следовательно, встречаясь с таким противоречивым, неоднозначным контентом, человек может испытывать трудности в его подлинной интерпретации и становится заложником семантических манипуляций со стороны создателей

подобного контента. В таком случае взаимодействие различных аспектов видеоконтента представляется важным объектом исследования. Важно изучать то, как взаимодействие различных компонентов (текста, изображения, музыкального сопровождения) создает такую двусмысленность и становится средством скрытого воздействия на сознание человека.

Одним из компонентов информационного контента, который оказывает существенное влияние на интерпретацию видеоизображения, является музыкальное сопровождение роликов, клипов или фильмов. К настоящему времени существуют довольно разнообразные подходы, где изучалось влияние музыкального компонента на оценку и восприятие визуальных стимулов. Некоторые из этих работ предполагают, что музыка *напрямую* влияет на интерпретацию видеоизображений [10]. Например, обнаружено непосредственное влияние музыкального контекста на оценку абстрактных картин [13]; выявлен аналогичный эффект в восприятии геометрической фигуры (мячика) в простой видеоигре [9]; в восприятии отрывков из реалистичного фильма, где герои демонстрировали агрессию или неоднозначное поведение [11].

Наряду с этим возникло предположение, что музыка влияет на восприятие видеоизображения не *напрямую*, а, скорее обращает внимание зрителя на какие-то отдельные фрагменты видеоряда, и затем уже они становятся основой специфической интерпретации видео в целом. Результатом стала так называемая *конгруэнтно-ассоцианистская модель*. «Конгруэнтность» – понятие, которое используется в различных предметных областях, а в психологии означает согласованность различных аспектов передаваемой информации. В частности, это может быть сообщение, транслируемое человеком одновременно вербальным и невербальным способом (или различными невербальными способами), а также непротиворечивость его речи.

В упомянутой модели конгруэнтность понимается как соответствие между музыкальными и визуальными составляющими, которая строится по признаку сходства элементов, объединяемых в целое, как это представлено в гештальт-психологии. С другой стороны, согласно этой модели, работает фактор ассоциации по смежности, когда музыкальный элемент по времени сочетается с визуальным образом [11; 12].

С точки зрения авторов модели чем более конгруэнтны между собой изображение и звук, тем более значимым для субъекта является общий полимодальный стимул. Наоборот

отсутствие конгруэнтности между визуальным и аудиальным рядом повышает двусмысленность воспринимаемого стимула и делает его менее однозначно интерпретируемым. Таким образом, в рамках данной модели получает объяснение указанный ранее феномен «двойного послания» на материале соотношения музыкального и визуального аспектов целостного полимодального стимула.

Важной областью, где могут проявляться феномены подобного типа, выступает сфера восприятия эмоциональной жизни другого человека. По мнению ряда авторов способность к правильной интерпретации эмоционального состояния другого составляет одну из важнейших сторон эмоционального интеллекта [1; 4]. Эта способность выступает существенным фактором формирования эмпатических реакций. Ведь сопереживание человек испытывает по отношению к тому, чье состояние он понимает и оценивает как неблагоприятное и, следовательно, заслуживающее такого сопереживания. В таком случае, манипуляции, связанные с разрушением конгруэнтности видеоконтента, принесение в него двусмысленности может искажать сначала его интерпретацию, а затем и последующие эмоциональные реакции на этот контент.

Вместе с тем, следует предположить, что люди могут демонстрировать определённые индивидуальные различия в том, насколько сильно они подвержены действию этого эффекта двусмысленности. В частности, те из них, у кого более развиты компоненты эмоционального интеллекта (прежде всего способность к пониманию эмоций другого человека) будут в меньшей степени зависимы от свойств (конгруэнтности / неконгруэнтности) воспринимаемого контента.

На основании этих теоретических рассуждений были сформулированы следующие гипотезы исследования:

Гипотеза 1: Уровень сопереживания эмоциональному состоянию персонажа видеоролика будет выше в том случае, когда аудиальный ряд будет конгруэнтен этому состоянию по сравнению с тем же роликом, где конгруэнтность видеоряда и аудиального ряда будет нарушена (эффект двусмысленности);

Гипотеза 2: У испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта различия в восприятии конгруэнтных и не конгруэнтных видеороликов будут меньшими по сравнению с испытуемыми, демонстрирующими низкий уровень эмоционального интеллекта.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие студенты 2 курса, Института педагогики, Института

лингвистики и мировых языков КГУ им. К.Э. Циолковского; N = 63 испытуемых; из них: 5 юношей, 58 девушек. Средний возраст – 19,5 лет.

На подготовительном этапе производился подбор видеоматериала. Поскольку предполагалось, что в процессе эксперимента будет оцениваться уровень сопереживания испытуемых состоянию персонажа ролика, были выработаны следующие критерии отбора видеоматериала: во-первых, персонаж ролика должен демонстрировать отрицательные эмоции, которые вызывают эмпатические реакции (детский плач, соответствующая отрицательным переживаниям мимика); во-вторых, для усиления эмпатических реакций отбирались ролики, в которых персонажами, испытывающими негативные эмоции, были дети; в-третьих, ролик должен был быть непродолжительным по времени. Было отобрано четыре таких ролика. Затем на каждый из них накладывалось музыкальное сопровождение. В одном случае все ролики сопровождалось конгруэнтным аудиальным рядом, где музыка соответствовала состоянию персонажа, была грустной и тревожной. В другом экспериментальном условии конгруэнтность между визуальным и аудиальным рядом отсутствовала: негативные переживания персонажей показывались на фоне мажорных музыкальных тем.

Полученный стимульный материал был размещён на веб-платформе OnlineTestPad. Испытуемые были разделены на две подгруппы, одна из которых оценивала уровень собственного сопереживания персонажам роликов с конгруэнтным видео и аудиорядом, другая – с неконгруэнтным. Оценивание производилось

по четырехбалльной шкале: 0 – «не сопереживаю совсем»; 1 – «скорее не сопереживаю, чем сопереживаю»; 3 – «скорее сопереживаю, чем не сопереживаю»; 4 – «сопереживаю». Общий показатель получался как сумма оценок по всем четырем роликам.

Также, у участников эксперимента оценивался уровень эмоционального интеллекта с помощью опросника ЭМИн [6; 7]. При этом, интерес представляли прежде всего данные по шкале межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ), включающей способность к пониманию эмоций других людей, а также по шкале понимания эмоций (ПЭ), отражающей способность к пониманию своих и чужих эмоций. По каждой из шкал испытуемые разделялись на подгруппы с «высоким» и «низким» уровнем понимания эмоций других людей. В качестве критерия разбиения на эти подгруппы служил показатель медианы по группе в каждой из шкал.

Анализ и интерпретация результатов

Данные были подвергнуты двухфакторному дисперсионному анализу. Для обработки использовался компьютерный пакет Statistica 10. Был обнаружен главный эффект фактора «конгруэнтность аудио и видеоряда» на уровень сопереживания персонажам роликов: $F(1; 59) = 7,18$, $p = 0,009$, $\eta^2 = 0,11$. Участники исследования продемонстрировали значимо более высокий уровень сопереживания персонажам тех роликов, в которых аудио и видеоряд были конгруэнтными. Других эффектов обнаружено не было. Средние и стандартные отклонения представлены в таблице 1, график средних значений на рисунке 1.

Таблица 1 – Средние и стандартные отклонения сопереживания эмоциональному состоянию персонажей в конгруэнтных и неконгруэнтных видеороликах у испытуемых с различным уровнем МЭИ

Уровень МЭИ	Конгруэнтность аудио и видеоряда			
	конгруэнтен		неконгруэнтен	
	М	SD	М	SD
«Низкий»	9,31	2,50	8,44	2,78
«Высокий»	10,22	1,73	7,63	3,07

Вместе с тем анализ данных таблицы 1, а также графика средних значений, показывает, что различия в уровне сопереживания персонажам конгруэнтных и неконгруэнтных роликов неодинаковы в группах испытуемых с различным уровнем межличностного эмоционального интеллекта. Из этих данных видно, что указанные различия выше у студентов с более высоким межличностным эмоциональным интеллектом. И хотя эффекта совместного влияния факторов

конгруэнтности и эмоционального интеллекта на уровень сопереживания не выявлено, это впечатление подтверждается результатами множественных сравнений четырех подгрупп испытуемых (использовался критерий минимально значимых различий Фишера). Выявлено, что различий в уровне сопереживания персонажам конгруэнтных и неконгруэнтных роликов у испытуемых с низким уровнем МЭИ – нет. В тоже время обнаруживаются различия у испытуемых

с высоким уровнем МЭИ: они демонстрируют персонажам неконгруэнтных роликов по сравнению с конгруэнтными ($p = 0,004$).
 значительно более низкий уровень сопереживания

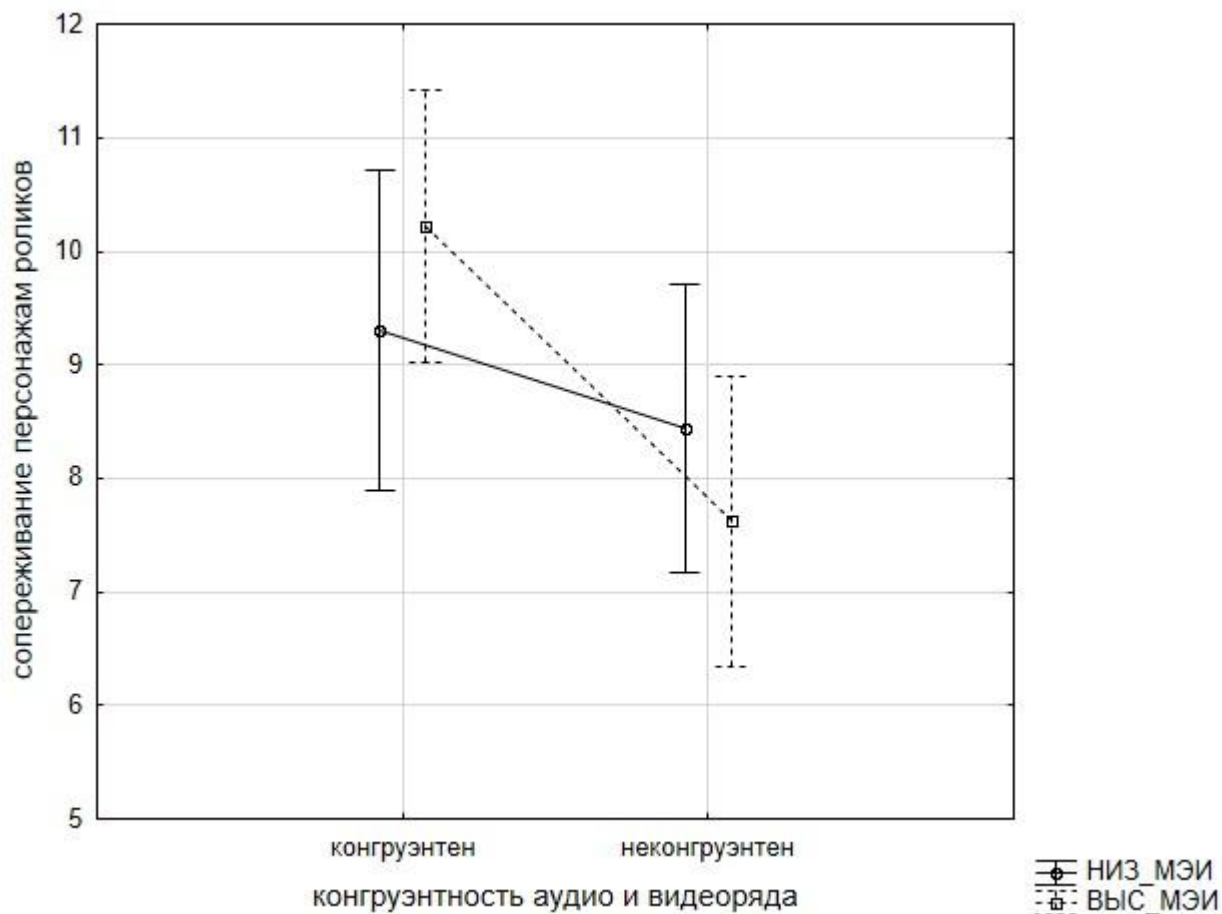


Рисунок 1 – Средние уровни сопереживания персонажам роликов у испытуемых с различным уровнем МЭИ (вертикальные бары – 95% доверительный интервал)

В целом аналогичные результаты получаются при проведении двухфакторного дисперсионного анализа, в который в качестве зависимой переменной включен уровень сопереживания персонажам роликов, а в качестве независимых: конгруэнтность аудио и видеоряда в роликах и уровень понимания эмоций. Здесь также

обнаруживается только главный эффект фактора «конгруэнтность аудио и видеоряда» на уровень сопереживания персонажам роликов: $F(1; 59) = 8,06, p = 0,006, \eta^2 = 0,12$. Средние и стандартные отклонения представлены в таблице 2, график средних значений на рисунке 2.

Таблица 2 – Средние и стандартные отклонения сопереживания эмоциональному состоянию персонажей в конгруэнтных и неконгруэнтных видеороликах у испытуемых с различным уровнем ПЭ

Уровень ПЭ	Конгруэнтность аудио и видеоряда			
	конгруэнтен		неконгруэнтен	
	М	SD	М	SD
«Низкий»	9,31	2,50	8,31	2,70
«Высокий»	10,40	1,45	7,75	3,17

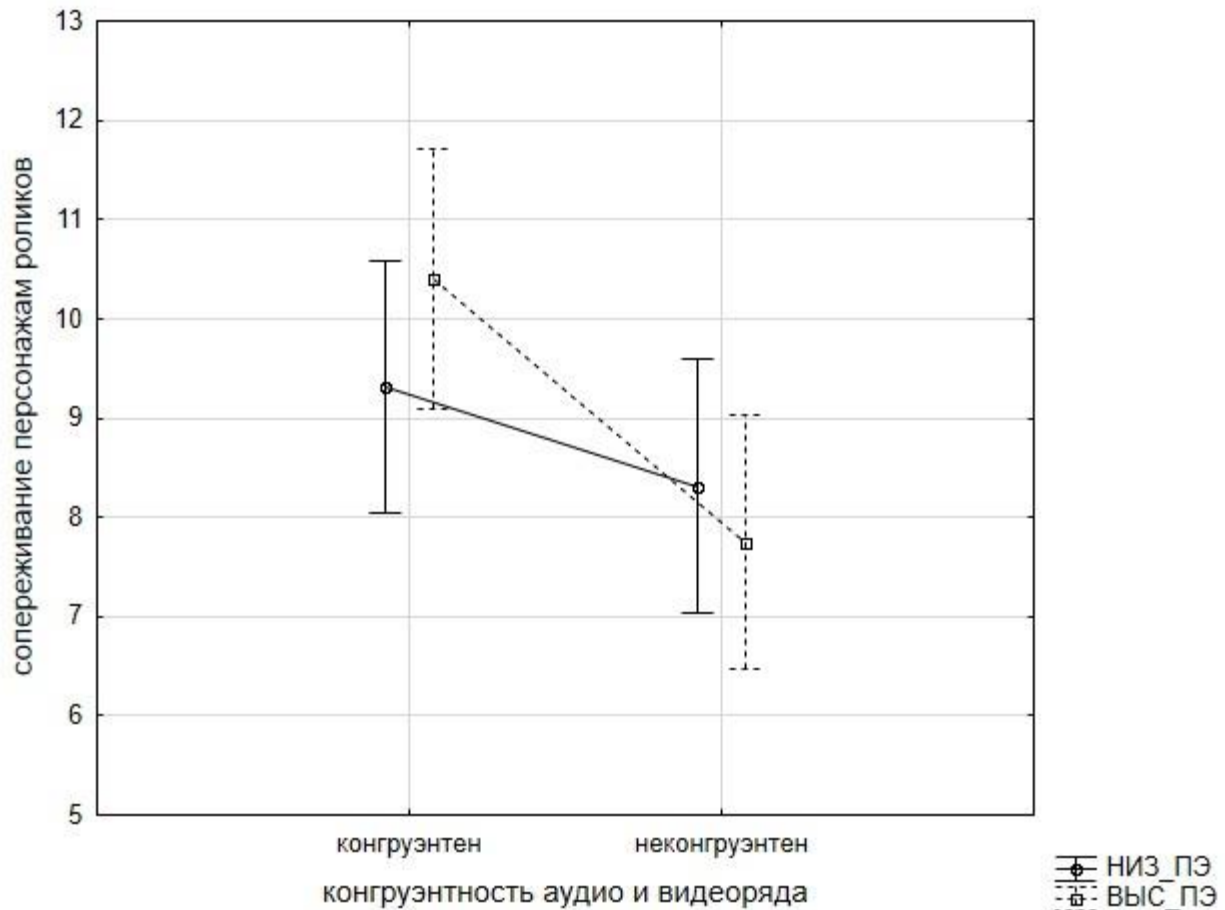


Рисунок 2 – Средние уровни сопереживания персонажам роликов у испытуемых с различным уровнем ПЭ (вертикальные бары – 95% доверительный интервал)

И также, как в предыдущем анализе, различия в уровне сопереживания наиболее заметны у испытуемых с высокими показателями эмоционального интеллекта (в компоненте понимания собственных и чужих эмоций). Множественные сравнения показывают, что у испытуемых с низкими показателями понимания эмоций нет различий в уровне сопереживания персонажам конгруэнтных и неконгруэнтных роликов. У испытуемых с высокими показателями понимания эмоций (ПЭ), такие различия обнаружены: они демонстрируют существенно более низкий уровень сопереживания персонажам неконгруэнтных роликов по сравнению с конгруэнтными ($p = 0,005$).

Перейдем далее к обсуждению полученных результатов. Прежде всего, следует отметить, что первая гипотеза исследования подтвердилась. Действительно, привнесение двусмысленности в содержание роликов за счёт наложения семантически не соответствующей видеоряду музыки снижает степень сопереживания персонажу. Следовательно, теоретические представления о роли конгруэнтности отдельных аспектов содержания, представленные

в конгруэнтно-ассоцианистской модели, получают дополнительное эмпирическое подтверждение. Эффект от этих воздействий тем более можно рассматривать как весьма значительный, поскольку испытуемые, которые работали с неконгруэнтными роликами, поддавались ему несмотря на то, что некоторые осознавали некий диссонанс между аудио и видеорядом. Так, ряд из них высказывали свои впечатления, что «музыка в ролике какая-то странная», что «по музыке подобрано что-то не то» и т.д.

Совсем другая ситуация сложилась с гипотезой №2. Фактически анализ данных продемонстрировал её несостоятельность. Выяснилось, что испытуемые с более высоким эмоциональным интеллектом даже в большей степени подвержены «эффекту двусмысленности», что прямо противоречит сделанному во второй гипотезе предположению. Возникает вопрос, почему участники с более высокими показателями эмоционального интеллекта продемонстрировали существенно более низкий уровень сопереживания к персонажам неконгруэнтных роликов? Возможным объяснением этого факта может быть то обстоятельство, что музыка сама по себе

вызывает эмпатические реакции у человека. Так, Н.А. Рыбакова полагает, что при восприятии музыки, когда слушатель вживается в её образ, у него актуализируются процессы эмпатии, которые помогают ему впоследствии понимать других людей. На этой основе выдвигается идея, что средствами музыки можно формировать эмоциональный интеллект человека в компоненте способности к эмпатии [8]. Таким образом, постулируется связь между музыкальными стимулами, эмпатическими реакциями и эмоциональным интеллектом.

В контексте этой связи можно предполагать, что музыкальное сопровождение роликов, которые были использованы в качестве стимульного материала, является самостоятельным фактором вызывающим или, наоборот ослабляющим эмпатические реакции у испытуемых. Вместе с тем, учитывая тесное взаимодействие между эмпатией и эмоциональным интеллектом, можно предположить, что *испытуемые с более высоким уровнем ЭИ демонстрируют более высокую чувствительность к эмоциогенному воздействию аудиоряда*. Для них конгруэнтная видеоряду музыка усиливает эмпатические

реакции в большей степени, чем для испытуемых с низким ЭИ. Но, с другой стороны, неконгруэнтная видеоряду музыка более существенно снижает сопереживание персонажам роликов у тех, кто обладает более высоким ЭИ.

В практическом плане продемонстрировано как могут осуществляться относительно несложные манипуляции с контентом, которые приводят к значительным изменениям эмоциональных реакций на этот контент. Полученные результаты должны быть осмыслены с точки зрения решения задач по психологическому обеспечению информационной безопасности пользователей Интернета. В этом плане удалось выявить возможные способы создания опасного информационного контента, в котором, могут обесцениваться страдания людей за счёт определённых манипуляций с характеристиками этого контента. Полученные результаты открывают перспективу аналогичных по замыслу и методологии исследований, где возможно изучение этих же и других характеристик цифрового контента, изменение которых может создавать «эффект двусмысленности» и приводить к искажениям в интерпретации его пользователем.

Список литературы:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Аронсон, Э. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление / Э. Аронсон, Э.Р. Пратканис. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
3. Войскунский, А.Е. Информационная безопасность: психологические аспекты / А.Е. Войскунский // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1 (3). – С. 48-53.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.
5. Кузина, Н.В. О современном состоянии информационной защищенности общества: механизмы формирования и пути предотвращения индукции деструктивной идеологии в среде подростков и юношества при влиянии современной музыкальной и кино-культуры, видеоконтента Интернета [Электронный ресурс] / Н.В. Кузина // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6. – №9. – С. 330-355. – URL: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/58/37>.
6. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
7. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
8. Рыбакова, Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки / Н.А. Рыбакова // Психология и психотехника. – 2015. – № 2 (77). – С. 150-158. – DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14080.
9. Bolivar, V.J. Semantic and formal congruency in music and motion pictures: Effects on the interpretation of visual action [Electronic resource] / V.J. Bolivar, A.J. Cohen, J.C. Fentress // Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition. – 1994. – V. 13. – №. 1-2. – P. 28-59. – URL: <https://doi.org/10.1037/h0094102>.
10. Bravo, F. The influence of music on the emotional interpretation of visual contexts / F. Bravo // International Symposium on Computer Music Modeling and Retrieval. – Springer, Berlin, Heidelberg, 2012. – С. 366-377.
11. Cohen, A.J. Associationism and musical soundtrack phenomena / A.J. Cohen // Contemporary music review. – 1993. – V. 9. – №. 1-2. – P. 163-178.

12. Cohen, A.J. The interpretation of film and video: Approaches from experimental psychology / A.J. Cohen // Selected Reports in Ethnomusicology. – 2005. – V. 12. – P. 15-36.
13. Lindner, D. Perceived structure of abstract paintings as a function of structure of music listened to on initial viewing / D. Lindner, M.T. Hynan // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1987. – T. 25. – №. 1. – С. 44-46.

Sh.V. Fateeva, N. Le Hong, V.E. Volkova, A.A. Shirokov, A.E. Fomin
**EMPATHIZING WITH EMOTIONAL STATE OF VIDEO CHARACTERS
WITH DIFFERENT CONGRUENCE OF VISUAL AND SOUNDTRACK**

Abstract: The article presents the results of an empirical study in which the influence of some characteristics of videos on empathy for the characters of these videos is studied. It is shown that the level of empathy for the characters of the videos is lower in case when there is a semantic discrepancy between the content of the audio and video sequence. These data confirm the congruent-associative model of perception of audio and video sequences. In addition, subjects with a higher level of emotional intelligence demonstrated more pronounced differences in empathy for characters when watching congruent and non-congruent videos. At the end, conclusions are drawn about the possibility of using the results of the study in solving issues of information security of Internet users.

Key words: empathy; emotional intelligence; congruent-associative model; information security.

References:

1. Andreeva I.N. Emotsionalny intellect kak fenomen sovremennoi psikhologii. – Novopolotsk: PSU, 2011. – 388 p
2. Aronson E., Pratkanis E.R. Epokha porpagandy: mekhanizmy ubezhdeniya, povsednevnoye ispolzovaniye i zloupotrebleniye. – SPb.: Praim-Evroznak, 2003. – 384 p.
3. Voiskunsky A.E. Informatsionnaya bezopasnost: psikhologicheskiye aspekty // Natsionalny psikhologichesky zhurnal. 2010. № 1 (3). – P. 48-53.
4. Goulman D. Emotsionalny intellect. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ. – M.: Mann, Ivanov i Faber, 2021. – 544 p.
5. Kuzina N.V. O sovremennom sostoyanii informatsionnoi zashchishchennosti obshchestva: mekhanizmy formirovaniya i puti predotvrashcheniya induktsii destruktivnoi ideologii v srede podrostkov i yunoshstva pri vliyanii sovremennoi muzykalnoi i kino-kultury, videokontenta Interneta // Bulletin nauki i praktiki. 2020. V. 6. №9. P. 330-355. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/58/37>.
6. Lusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsionalnom intellekte // Sotsialny intellect. Teoriya, izmereniya, issledovaniya / Ed. by D.V. Lusin, D.V. Ushakov. – M.: Institute of Psychology RAS, 2004. – P. 29-36.
7. Lusin D.V. Novaya metodika dlya ismereniya emotsionalnogo intellekta: oprosnik eMiN // Psikhologicheskaya diagnostika – 2006. – № 4. – P. 3-22.
8. Rybakova N.A. Razvitiye emotsionalnogo intellekta sredstvami muzyki // Psikhologiya i psikhotehnika. 2015. № 2 (77). P. 150-158. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14080
9. Bolivar V.J., Cohen A.J., Fentress J.C. Semantic and formal congruency in music and motion pictures: Effects on the interpretation of visual action // Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition. – 1994. – V. 13. – №. 1-2. – P. 28-59. <https://doi.org/10.1037/h0094102>.
10. Bravo F. The influence of music on the emotional interpretation of visual contexts // International Symposium on Computer Music Modeling and Retrieval. – Springer, Berlin, Heidelberg, 2012. – С. 366-377.
11. Cohen A. J. Associationism and musical soundtrack phenomena // Contemporary music review. – 1993. – V. 9. – №. 1-2. – P. 163-178.
12. Cohen A.J. The interpretation of film and video: Approaches from experimental psychology // Selected Reports in Ethnomusicology. – 2005. – V. 12. – P. 15-36.
13. Lindner D., Hynan M.T. Perceived structure of abstract paintings as a function of structure of music listened to on initial viewing // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1987. – T. 25. – №. 1. – С. 44-46.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.09.07

DOI 10.54072/26586568_2023_6_1_18

Н.А. Максакова, И.А. Подольская, А.С. Фандеева

РАЗНАЯ НАПОЛНЯЕМОСТЬ ГРУПП КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: В статье анализируются компоненты личностного и социального развития ребёнка. Описываются особенности формирования самооценки, характера межличностных отношений в детском возрасте.

Для изучения различий в психосоциальном развитии детей, воспитывающихся в группах детского сада с разной наполняемостью, были использованы методики: «Лесенка» (Щур В.Г.); «Два домика» (Марцинковская Т.Д.); «Маски» (Марцинковская Т.Д.), а также метод структурированного наблюдения, в ходе которого оценивались такие компоненты поведения детей во время игровой деятельности: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон.

Проведенное эмпирическое исследование выявило несущественные различия в развитии детей, воспитывающихся в группах детского сада с разной наполняемостью. Тем не менее, авторами делается предположение о компенсации возможного негативного влияния количества детской группы профессионализмом педагогов.

Составлены рекомендации по сопровождению психосоциального развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в группах с разной наполняемостью. Рекомендации разработаны как для родителей, так и для педагогов дошкольного образовательного учреждения и направлены на развитие важнейших компонентов психосоциального развития ребёнка.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; личностного и социального развитие детей; разная наполняемость групп дошкольных образовательных учреждений.

Человек нуждается в обществе. С самого раннего детства до глубокой старости потребность во взаимодействии с людьми актуальна, хотя она может быть обусловлена различными жизненными задачами. Для ребёнка дошкольного возраста – взаимодействие с детьми выполняет целую серию задач: вместе дети учатся играть, решать конфликты интересов, понимать друг друга и видеть себя глазами других.

Переоценить роль общения в детском коллективе для личности ребёнка трудно – так много закладывается в этом виде деятельности в данный период развития. Но также необходимо учитывать особенности и характер взаимодействия детей. Ряд авторов говорит о том, что начало детского сада является стрессом для новичка в связи с тем, что меняется статус. В то время как в семье ребёнок либо один, либо с одним- двумя сиблингами делит внимание близких родственников, в детском саду за внимание взрослого ему приходится соперничать с большим количеством сверстников. Это может либо стимулировать развитие настойчивости и упорства, либо, наоборот, сделает его более застенчивым и неуверенным в себе.

Сенько Т.В. говорит о значении возраста детей, с которыми взаимодействует ребёнок для

формирования его самооценки. методика статусной терапии позволяет повышать низкую самооценку ребёнка, отправляя его в коллектив детей младшего возраста, а также корректировать завышенную помещением ребёнка в группу детей старшего возраста [15].

Эти и многие другие факторы, такие как характер ребёнка, специфика детско-родительских отношений, обстановка в семье и др. влияют на личностное и социальное развитие дошкольника. Психосоциальное развитие, представляет собой ту нить развития личности ребёнка, благодаря которой он включается в мир, ищет пути самореализации, объединяется с другими людьми, которые также выступают в роли зеркала для изучения ребёнком своей личности. Среди основных компонентов психосоциального развития можно выделить самосознание, мотивационно-потребностную сферу, самооценку, межличностные отношения, эмоциональное развитие. Последние три пункта нам показались наиболее важными, так как они закладывают основу для развития других компонентов и психосоциальной структуры в целом.

Так, самооценка представляет собой продукт изучения личностью себя, своих достоинств и недостатков, задатков, умений

и навыков. В зависимости от уровня самооценки межличностные отношения складываются по-разному, соответственно этому человек со временем приобретает определённый социальный статус в коллективе, что складывается в общую картину отношений в группе. В процессе межличностного, межгруппового взаимодействия личность испытывает разный спектр эмоций и по-разному выражает их ((не)экологично, (не)ярко, открыто/закрыто и так далее), что так же значительно влияет на качество отношений человека с другими людьми. Соответственно, эмоциональность является неотъемлемым элементом системы психосоциального развития личности. И как мы знаем, детство – это один из важнейших этапов развития, так как сензитивность в этот период очень высока. Таким образом, развитие основных компонентов психосоциальной системы является одной из первоочередных задач в рамках психолого-педагогической сферы сопровождения ребёнка. Однако в настоящее время существует проблема переполненности групп. Поэтому наше исследование было посвящено изучению влияния этого фактора на психосоциальное развитие дошкольников в группах с разной наполняемостью.

Социальное развитие ребёнка в обществе протекает в двух направлениях, первое из которых состоит в усвоении правил грамотных взаимоотношений людей между собой, а второе состоит в усвоении правил взаимодействия с объектом действительности с позиции субъекта. Первое направление не может быть реализовано без взрослого и ровесника, которые являются зеркалами в системе межличностных отношений [10]. Так, у дошкольника можно заметить ярко выраженную потребность приобщиться к миру взрослых, участвовать в жизни общества как полноправный его член.

Важно понимать, что при ориентации на ровесников значение взрослого в социальной ситуации развития ребёнка не уменьшается, а изменяется: взрослый – это пример носителя общественных функций, как говорил Д.Б. Эльконин. То есть, взрослый является источником знаний о мире человеческих отношений, знаний о нормах отношений между людьми.

Таким образом, социальная ситуация развития ребёнка противоречива: с одной стороны ребёнок хочет занимать позицию взрослого, но с другой стороны в силу объективных причин дошкольник не может её реализовать, что обуславливает развитие сюжетно-ролевой игры. Главный её смысл состоит в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли, и воспроизведении отношений между людьми.

Соответственно, этот вид игры является своеобразным способом интеграции ребёнка во взрослое общество.

Игровая деятельность является катализатором многих процессов и результатов. Так, благодаря игре ребёнок начинает постепенно «освобождаться» от познавательного эгоцентризма, иначе говоря, собственная позиция перестаёт быть единственной. Кроме того, в процессе игры у дошкольника формируется произвольность поведения и познавательных процессов, когда ребёнок способен управлять своим поведением, контролировать его. А.Н. Леонтьев, изучая данный вопрос, подчеркивал, что соподчинение мотивов в дошкольном возрасте развивается в направлении усвоения новых, более высоких мотивов, например, альтруизма [7]. Кроме того, игра является стимулом для развития речи ребёнка, диалога и собственно познавательных процессов. А также в игре формируется полноценное общение со сверстниками, так как игра требует включения и взаимодействия с другими детьми.

Наиболее важными, по нашему мнению, являются следующие новообразования, возникающие в процессе игровой деятельности у дошкольников:

1. Развивается самосознание. У ребёнка обогащаются представления о себе, он способен осознавать себя во времени, а также игра способствует нормализации самооценки.

2. Развивается мотивационно-потребностная сфера. У дошкольника возникают новые группы мотивы (игровые, соревновательные и так далее), а к 6-7 годам возникает центральное новообразование этого возраста – относительно устойчивое соподчинение мотивов, о чём говорил А.Н. Леонтьев.

3. В дошкольном детстве происходит интенсивное усвоение первичных этических норм поведения, нравственно-этических категорий («честно – нечестно», «хорошо – плохо», «добро – зло» и др.) и формирование связанных с ними моральных переживаний – формируется моральная инстанция как центральное новообразование личностной сферы, о чём говорил Л.С. Выготский.

4. В процессе игровой деятельности развивается эмоциональность ребёнка, а именно развивается чувство юмора, усваиваются моральные чувства. Всё это способствует качественному развитию личности и лучшему межличностному взаимодействию.

Многие учёные рассматривали самооценку личности как структурный компонент Я-концепции.

Например, К. Роджерс, автор феноменологического подхода гуманистического направления, понимал самооценку как результат взаимодействия человека с окружающей средой, оценочного взаимодействия с другими людьми, особо значимыми, например, родителями, сестрами, братьями, друзьями и т.д. К. Роджерс включал самооценку в структуру Я-концепции, формирующаяся в период детства. Она включает в себя не только оценку себя реального (восприятие того, какой человек есть на самом деле), но и себя идеального (представление того, каким человек должен быть) [19].

Также понятие «Я-концепция» глубоко изучал и английский психолог Р. Бёрнс. Это понятие он рассматривал как «совокупность установок, направленных на самого себя» [4, с. 31]. В структуре Я-концепции, Бёрнс выделял три составляющих: во-первых, образ Я, который состоит в представлении индивида о себе, во-вторых, самооценка, которую мы рассмотрим далее, в-третьих, потенциальная поведенческая реакция, которая предполагает конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Р. Бёрнс самооценку понимал как аффективную реакцию образа Я, которая может иметь разную интенсивность в зависимости от силы эмоциональной реакции на принятие или осуждение представлений. Р. Бёрнс при изучении самооценки опирался на подход У. Джеймса, который говорил о том, что актуализация идеального Я – это основа самооценки. Исходя из этого постулата, учёный выявил, что если в реальности индивиду удается обрести те характеристики своего идеального образа Я, то тогда он должен иметь высокую самооценку. Если же у человека представления о себе реальном и идеальном не совпадают, то это указывает на низкую самооценку.

Б.Г. Ананьев самооценку рассматривает как длительный процесс интериоризации ситуативных образов себя. Учёный выделил двойной механизм самооценки, который заключается в том, что первоначально самооценка возникает на основе оценки социума, но затем и она уже влияет на оценку других людей [1].

Л.И. Божович феномен самооценки понимала как новообразование в психике ребёнка, которое начинает зарождаться в дошкольный период и является предпосылкой для перехода к школьному обучению [3, с. 195]. Она считала, что представления ребёнка о себе основываются на личностных качествах, которые связаны с различными видами деятельности, преимущественно с ведущим видом деятельности в соответствии с возрастом. Божович Л.И.

подчеркивала важность позитивной оценки ребёнка со стороны взрослых, так как она создает нормальные условия для развития личности [3, с. 271].

С.Л. Рубинштейн определял самооценку как стержень личности, которое формируется на основе оценок других людей и оценивании индивидом этих других. Основой самооценки, по мнению ученого, является ценности, принятые личностью, которые служат регулятором поведения человека [13].

Формирование самооценки в первую очередь зависит от родителей, их отношении к удаче или неудаче ребёнка в различных видах деятельности. То есть, если реакция родителей носит характер переоценивания способностей ребёнка, его хвалят даже за неудачу, то это является предпосылкой для формирования у дошкольника неадекватно завышенной самооценки. Если мама и папа недооценивают успехи ребёнка, похвалы значительно меньше, чем осуждения, то вероятно, что у взрослеющего сына или дочери сформируется неадекватно заниженная самооценка. Если же реакция родителей соответствует результату деятельности ребёнка, то есть в случае успеха мама и папа хвалят, а в случае неудачи ребёнок получает от них негативную оценку, то это является предпосылкой для формирования у дошкольника адекватной самооценки [9].

Значение взрослого в формировании самооценки у дошкольников остается и до конца дошкольного возраста. Регуляторную роль во взаимоотношениях детей выполняет воспитатель в детском саду и родитель вне учреждения. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, усваивать правила поведения, общения, и не всегда этот процесс протекает благоприятно. Часто из-за недостатка знаний о правильном общении, взаимодействии с детьми, ребёнок становится отвергаемым группой, что негативно влияет на самооценку дошкольника. В таких случаях включается взрослый, который регулирует отношения детей путём рекомендаций, бесед, целью которых является восполнение у ребёнка этих знаний и выведение его из позиции отвергнутого, что будет способствовать развитию самооценки до адекватного уровня [12]. Формирование самооценки дошкольника происходит не только в игре со сверстниками, но и в процессе продуктивной деятельности, когда ребёнок сравнивает свой результат с результатами других детей [9, с. 14].

Кроме того, регуляторная роль закрепляется за взрослым и в процессе деятельности, когда ребёнок получает положительный или

отрицательный результат своего труда. Задача взрослого – подбирать такие задания, которые будут соответствовать возможностям детей именно в данном возрасте. Соответственно, если ребёнок не справляется, взрослый может помочь. Так, сначала можно объяснить более подробно условия задачи, после можно подсказать или показать пример, как сделать. В случае неудачи, взрослый вместе с ребёнком может выполнить задание, тем самым у дошкольника будет в итоге получен положительный опыт, что благоприятно повлияет на формирование его самооценки.

Таким образом, можно выделить факторы формирования самооценки у старшего дошкольника. В первую очередь это родители и другие значимые взрослые, например, воспитатель, их отношение к ребёнку является основой для самооценки дошкольника. Но кроме родителей значительную роль играют также сверстники, которые также являются своеобразным «эталоном» качеств личности, так как ребёнок, фиксируя эти качества, сравнивает их с теми, что присущи ему. И, естественно, немаловажную роль играет опыт деятельности, если он преимущественно положительный, то процесс формирования самооценки протекает благоприятно.

Самооценка дошкольника, как особый психологический феномен, имеет свои особенности. Первая особенность состоит в эмоциональной наполненности самооценки. Это объясняется тем, что произвольность, нравственная позиция как одни из компонентов готовности к школе в старшей и подготовительной группах детского сада только формируются, поэтому в этом возрасте дети учатся социальным способам выражения эмоций.

Кроме того, для старшего дошкольника характерно завышенное оценивание себя и своих способностей. Причём, своих сверстников ребёнок оценивает значительно ниже. Это объясняется тем, что в незнакомых ситуациях старший дошкольник не способен себя адекватно оценить, нежели в знакомых ситуациях, ввиду недостаточности опыта. Данное явление является предшествующим кризису семи лет, когда условия внешней среды и потребности ребёнка не совпадают.

В психологической литературе встречаются разнообразные и порой противоречивые представления о межличностных отношениях, даже возрастная категория в качестве объекта исследования достаточно различна. Так, отечественные психологи рассматривали категорию межличностных отношений преимущественно в рамках детской психологии, в отличие

от зарубежных психологов, которые чаще изучали отношения между взрослыми людьми.

Исходя из похода нашего исследования, понятие межличностных отношений раскрывается во взаимодействии двух субъектов. Понятие субъективности характеризует самостоятельную активность, инициативность, осознанность личности, открытости к себе и к миру. Для каждого субъекта это взаимодействие важно. Оно способствует становлению и развитию личностных качеств каждого участника отношений. Кроме того, оно удовлетворяет основные потребности человека, преимущественно социальные.

Как мы знаем, дошкольное детство – это период становления и развития ролевого поведения, посредством которого укрепляется и расширяется система общения.

Эта система уже достаточно устойчивая с старшей группе детского сада. Естественно, участники этой системы имеют разный статус: одни более предпочитаемые, другие менее, соответственно, и в игровой деятельности одних чаще приглашают участвовать, других реже. По положению ребёнка среди сверстников выделяют следующие социометрические статусы: предпочитаемые, принятые, непринятые, изолированные [8].

Предпочитаемые – это лидеры, их ценят за обаяние, красоту, уверенность в себе, толерантность. Такие дети способны брать на себя ответственность и быстро принимать решение в непростой ситуации. То есть, можно сказать, что такие дети являются наиболее эмоционально привлекательными личностями для остальных членов группы, это видно по наибольшим количествам положительных выборов. Но также важно, чтобы дети не переходили грань «звезды» и не страдали «звездной болезнью».

Принятые – это те дети, которые получили меньшее количество положительных выборов, могут получить незначительно число отрицательных выборов, таким детям сверстники доверяют, оценивают как хороших ребят, но чем-то определённым они не отличаются.

Непринятые – это дети, которые получили незначительное количество положительных выборов и большее число отрицательных. Обычно такие дети не являются популярными в своей группе, часто бывают драчунами и задирами, именно поэтому с ними не хотят играть.

Изолированные – это те дети, которые не получили ни отрицательных, ни положительных выборов, так как они не участвуют в жизни группы, они тихони, незаметные, поэтому

и в играх такие дети часто не участвуют, а их отсутствия могут и не заметить.

На взаимодействие старших дошкольников влияет не только популярность конкретного ребёнка в группе, но и его способность придумывать и организовывать совместную деятельность, а именно игру как ведущий вид деятельности в этой возрастной категории. Если ребёнок активен, инициативен в игре, то эмоционально-личностные предпочтения других ребят к нему будет на более высоком уровне. Соответственно, те дети, которые в процессе игры часто проявляют пассивность, некоторую отстранённость, часто занимают подчинённую роль в отношениях со сверстниками.

Кроме отношений в группе у старшего дошкольника не перестаёт быть значимыми отношения с родителями. Ведь развитие этой системы начинается ещё с самого рождения, когда «ребёнок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное общение со взрослыми, через игрушки и предметы, окружающие его, через речь и т.д.» [16]. То есть, первым, кто помогает ребёнку социализироваться, является родитель. Его влияние в каждом возрастном периоде отличается. Наша задача – подробно рассмотреть эти периоды в старшем дошкольном возрасте.

Для более полного понимания специфики взаимоотношений родителя и старшего дошкольника рассмотрим предпосылки, а именно их взаимоотношения в младшем дошкольном возрасте.

В периоде с трех до пяти лет можно заметить особую форму взаимодействия ребёнка и взрослого: сотрудничество в познавательной деятельности, которое М.И. Лисина называла «теоретическим сотрудничеством». Такое общение можно назвать внеситуативно-познавательным, так как вопросы к родителям «почему» от ребёнка только увеличиваются. В этот период дети испытывают острую потребность в уважении старших, они становятся к их отношению чувствительнее прежнего.

Возраст от четырёх до пяти лет характеризуется ситуативно-деловым общением со сверстниками, причём, ведущей деятельностью здесь является сюжетно-ролевая игра, которая позволяет ребёнку развиваться в сфере коммуникативной деятельности. В процессе игры дети обыгрывают отношения между взрослыми людьми, для них очень важно установление норм, правил поведения, сотрудничество друг с другом, но регулятором игры пока так и остается старший. В рамках этой формы общения ребёнок жаждет стать интересным для своих сверстников,

уважаемым, признанным, их отношение он считает по проявлениям невербального общения (взгляды, мимика). Этот феномен Р.И. Дервянко назвала феноменом «невидимого зеркала» [5].

Конец дошкольного возраста характеризуется внеситуативно-личностной формой общения, которая проявляется во взаимопонимании между ребёнком и старшим. Детям свойственно интересоваться миром взрослых, интересоваться «как нужно». Именно старший – это образец, благодаря взрослому ребёнок усваивает законы норм и морали, оценивает поведение как своё, так и других людей. Спустя время ребёнок перестаёт так сильно зависеть от оценки взрослого и становится субъектом взаимоотношений [16].

В старшем дошкольном возрасте общение ребёнка с другими детьми становится внеситуативно-деловым, то есть преимущественно общение направлено на сотрудничество в процессе более развитой игровой деятельности. Такая форма общения способствует развитию произвольного поведения, осознания своих обязанностей, поступков. Всё это создает базу для формирования и развития учебной и трудовой деятельности.

В дошкольном периоде интенсивно развиваются социальные эмоции. Данный вид эмоций рассматривается как содержательная характеристика побудительных мотивов. Социальные эмоции дети приобретают в процессе межличностного взаимодействия с ровесниками и взрослыми. Это приобретение трансформируется в социальные ценности, нормы, идеалы, что становится частью личности. Данную трансформацию такие психологи как Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина считали результатом интериоризации, по аналогии с развитием высших психических функций [6]. Формирование и развитие социальных эмоций предполагает не только усвоение правил поведения, категорий оценивания, но и формирование отношения к данным знаниям, то есть складывается «мотивационно-смысловая ориентировка» деятельности, которую изучали А.В. Запорожец и Я.З. Неверович [11, с. 10]. Всё это создает эмоциональные эталоны ребёнка [14].

Таким образом, познавательные, социальные, практические, высшие, эстетические эмоции и их особенности формируют эмоциональную грамотность. Данный феномен изучали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев в рамках единства аффекта и интеллекта [2].

Эмоциональная грамотность заключается в том, что спектр эмоционально-нравственных

и социально-поведенческих компонентов личности регулирует эмоциональную сторону социального взаимодействия человека с миром [18]. Данная регулятивная функция выражается в осознании собственных эмоций, эмпатии, сопереживании, управлении собственными эмоциями. Формирующаяся эмоциональная грамотность ребёнка сопровождает и качественно характеризует психосоциальное развитие дошкольников.

Для изучения различий в психосоциальном развитии детей, воспитывающихся в группах детского сада с разной наполняемостью, нами были выбраны следующие методики: «Лесенка» (Щур В.Г.); «Два домика» (Марцинковская Т.Д.); «Маски» (Марцинковская Т.Д.), а также метод структурированного наблюдения. оценивались такие компоненты поведения детей во время игровой деятельности:

1. Инициативность:

– отсутствует: ребёнок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;

– слабая: ребёнок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;

– средняя: ребёнок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым;

– ребёнок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.

2. Чувствительность к воздействиям сверстника:

– отсутствует: ребёнок вообще не отвечает на предложения сверстников;

– слабая: ребёнок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру;

– средняя: ребёнок не всегда отвечает на предложения сверстников;

– высокая: ребёнок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.

3. Преобладающий эмоциональный фон:

– негативный;

– нейтральный;

– деловой;

– позитивный.

Регистрация поведения детей с помощью данного протокола позволит более точно определить характер отношения ребёнка к сверстникам. Так, отсутствие или слабо выраженная инициативность может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности говорят

о нормальном уровне развития потребности в общении.

Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений.

Важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон. Если преобладающим является негативный фон (ребёнок постоянно раздражается, кричит, оскорбляет сверстников, дерется), ребёнок требует особого внимания. Если же преобладает положительный фон или положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы, это свидетельствует о нормальном эмоциональном настроении по отношению к сверстнику. Для фиксации особенностей взаимодействия старших дошкольников была разработана карта наблюдений.

Базой исследования были выбраны два детских сада Калужской области с разной наполняемостью групп: детский сад с наполняемостью групп 10-15 человек и с наполняемостью – 25-35 человек.

Выборка исследования: дети обоего пола, воспитывающиеся в группах дошкольных учреждений с разной наполняемостью в количестве 44 человек – составляющие две выборки исходя из разной наполняемости групп.

В предыдущей статье [17] мы подробно описали полученные данные, представили их наглядно в таблицах и диаграммах. В данной статье представляем математической обработки данных с помощью применения U-критерия Манна-Уитни:

1. По результатам наблюдения за свободной игрой старших дошкольников выявлены статистически значимые различия между двумя группами с разной наполняемостью по уровню инициативности ($U_{\text{эмпирическое}} = 224$ при $p \leq 0.01 = 229$ и $p \leq 0.05 = 270$). Таким образом, в группах с меньшей наполняемостью дети проявляют больше инициативности. Иначе говоря, чем больше наполняемость групп, тем ниже уровень инициативности.

2. Частично подтвердилось наличие статистически значимых различий между двумя группами с разной наполняемостью по степени негативной эмоциональной оценки ребёнком членов своей группы ($U_{\text{эмпирическое}} = 154$ при $p \leq 0.01 = 142$ и $p \leq 0.05 = 171$). Чем меньше наполняемость групп, тем больше детей в группе, к которым ребёнок испытывает негативные эмоции. Это может быть объяснено тем, что малая

наполняемость позволяет ярче и полноценнее выразить свои негативные эмоции, кроме того, малая наполняемость создает благоприятные условия для близкого и частого взаимодействия детей в группе, что влияет на глубину их межличностных отношений, которые имеют как позитивный, так и негативный характер.

3. Частично подтвердилось наличие статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по количеству положительных выборов ребёнком членов своей группы ($U_{\text{эмпирическое}} = 147$ при $p \leq 0.01 = 142$ и $p \leq 0.05 = 171$). Чем меньше наполняемость групп, тем больше количество положительных выборов каждого ребёнка. Таким образом, наблюдается связь между наполняемостью групп и уровнем эмоциональной экспансивности. Данный термин означает потребность определять отношения симпатии и антипатии к другим членам группы, это существенная характеристика степени общительности респондента. Соответственно, в группах с малой наполняемостью выше уровень общительности в целом. Это может быть объяснено тем, что малая наполняемость создает благоприятные условия для более глубоких, содержательных межличностных отношений внутри детского коллектива.

4. Не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по уровню чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника. Тем не менее, мы предполагаем, что при более углубленном эмпирическом изучении могут быть выявлена связь между изучаемыми феноменами. Так, может обнаружиться тенденция к повышенной чувствительности к воздействиям сверстника при малой наполняемости групп.

Чувствительность к воздействиям сверстника – это комплексное явление, на выраженность которого может влиять множество факторов: личностные особенности воспитанников, личность и педагогический стиль воспитателей, наполняемость групп, характер взаимодействия сверстников.

5. Не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по уровню преобладающего эмоционального фона у каждого ребёнка. Тем не менее, мы предполагаем, что при более углубленном эмпирическом изучении могут быть выявлена связь между изучаемыми феноменами. Может обнаружиться тенденция к негативному преобладающему фону в группах с большей наполняемостью.

Эмоциональный фон во многом зависит от характера взаимодействия сверстников,

глубины погружения в игровые действия и уровня развития сюжетно-ролевой игры у каждого конкретного ребёнка и детского коллектива в целом.

6. Не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по уровню эмоциональной оценки группы. Тем не менее, мы предполагаем, что при более углубленном эмпирическом изучении могут быть выявлена связь между изучаемыми феноменами. Так, может обнаружиться тенденция к повышению уровня самооценки при малой наполняемости групп.

Эмоциональная оценка группы как характеристика комфортности нахождения ребёнка в детском коллективе зависит от характера взаимодействия сверстников, педагогического стиля воспитателя и характера его отношений с детьми, от того, какую установку по отношению к группе и социуму в целом воспитывает родитель в ребёнке.

7. Не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по степени позитивной эмоциональной оценки ребёнком членов своей группы. Тем не менее, мы предполагаем, что при более углубленном эмпирическом изучении могут быть выявлена связь между изучаемыми феноменами. Так, может обнаружиться тенденция к увеличению числа упоминаемых ребёнком членов группы, которых он оценивает позитивно, в группе с малой наполняемостью.

8. Не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по степени негативной эмоциональной оценки ребёнком членов своей группы. Кроме того, также не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по степени субъективной оценки негативного эмоционального отношения группы к испытуемому. Тем не менее, мы предполагаем, что при более углубленном эмпирическом изучении могут быть выявлена связь между изучаемыми феноменами. Так, может обнаружиться тенденция к увеличению числа упоминаемых ребёнком членов группы, которых он оценивает негативно, в группе с большей наполняемостью.

9. Не выявлено статистически значимых различий между группами с разной наполняемостью по количеству отрицательных выборов ребёнком по отношению к членам своей группы. Тем не менее, мы предполагаем, что при более углубленном эмпирическом изучении могут быть выявлена связь между изучаемыми феноменами. Так, может обнаружиться тенденция

к увеличению числа отрицательных выборов в группе с большей наполняемостью.

По результатам исследования составлены рекомендации по сопровождению психосоциального развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в группах с разной

наполняемостью. Рекомендации разработаны как для родителей, так и для педагогов дошкольного образовательного учреждения и направлены на развитие важнейших компонентов психосоциального развития ребёнка.

1. Самооценка

Воспитатели		Родители	
Рекомендация	Мероприятие	Рекомендация	Мероприятие
Несмотря на большое количество детей в группе стараться реализовывать индивидуальный подход к воспитанию	Организация таких сюжетно-ролевых игр, в которых ребёнок смог бы проявить свои сильные качества	Помогите ребёнку узнать лучше свои возможности, положительные стороны своей личности, а также недостатки	Самостоятельно придуманные детьми игры, поиск интересных для ребёнка кружков, секций. В ситуации неуспеха помогите ребёнку проанализировать ситуацию и найти выход из неё с опорой на свои достоинства
Положительное подкрепление успехов	Предъявление заданий в соответствии с возрастом и возможностями ребёнка; распределение равномерной похвалы между всеми детьми в группе	Положительное подкрепление успехов и поддержка в случае неудачи	Поручение бытовых дел ребёнку с учётом возраста и индивидуальных возможностей и с обязательной похвалой в последующем за выполненное. В случае неудачи необходимо поддерживать ребёнка, проанализировать причины и помочь вместе разрешить задачу (например, давай подумаем, почему ты разлил воду, давай попробуем решить эту проблему вместе)
Уважительное отношение к ребёнку как к личности, пусть и формирующейся, которая имеет своё мнение, желание	Дать возможность ребёнку проявлять инициативность в выборе игр, предъявлении своих игр детям и поддержка его (при необходимости) в игровых и коммуникационных ситуациях	Уважительное отношение к ребёнку как к личности, пусть и формирующейся, которая имеет своё мнение, желание	Учитывать мнение ребёнка в тех бытовых вопросах, которые подходят ему по возрасту (например, как ты думаешь, куда лучше поставить шкафик?)

2. Межличностные отношения

Воспитатели		Родители	
Рекомендация	Мероприятие	Рекомендация	Мероприятие
Введение общих правил взаимодействия в группе	Создать список правил в процессе обсуждения с детьми, интерактивно его оформить и ввести в ритуал приветствия на занятиях; разыгрывание сказок для проигрывания хороших и плохих ролей и их анализа	Советы по правильному взаимодействию ребёнка со сверстниками в конфликтных и стрессовых случаях (межличностных, межгрупповых)	Беседа; изучение соответствующих книг или мультфильмов с последующим анализом; разыгрывание модели поведения в случаях негативного взаимодействия с обидчиками

Воспитатели		Родители	
Рекомендация	Мероприятие	Рекомендация	Мероприятие
Включение низкостатусных (отвергнутых) детей в коллектив	Подбор мероприятий (свободных, сюжетно-ролевых игр), в которых ребёнок сможет проявить свои сильные качества, повысить свой социальный статус	Наблюдать за поведением детей в коллективе (на игровой площадке, в условиях игры дома с другими детьми). Организовывать совместную игровую деятельность, где ребёнок сможет себя проявить	Устраивать на площадках – мини-соревнования с обязательными призами, квесты и др. игры на групповое сплочение. Домашний (кукольный) театр, различные сюжетно-ролевые игры для небольших детских коллективов (домашний театр/цирк (где изображают животных и т.п.

3. Эмпатия

Воспитатели		Родители	
Мероприятие	Рекомендация	Мероприятие	Рекомендация
Способствовать постепенному развитию способности к сопереживанию через знакомство с героями книг, фильмов, мультфильмом	Совместный просмотр, прочтение специально подобранного материала с последующим обсуждением – Что я могу сделать? Как я могу помочь? Что бы сделал я, окажись рядом?	Создание условий для развития способности к сопереживанию	Совместное изучение книг, мультфильмов и последующий анализ ситуаций, которые были отражены в сюжете: что произошло? Как я мог бы помочь герою?

4. Осознание своих эмоций

Воспитатели		Родители	
Мероприятие	Рекомендация	Мероприятие	Рекомендация
Способствовать развитию способности к осознанию своих чувств через лепку, рисование, подвижные игры (гимнастические этюды). Поддерживать контакт, разговаривать с ребёнком о его чувствах и настроении. Не игнорировать любые чувства ребёнка, не осекать, а помогать «канализировать» эмоции – то есть находить способы выразиться социально приемлемым способом	Нарисовать настроение, станцевать своё чувство, изобразить в игре «Море волнуется раз...» фигуру определённой эмоции. Обязательно (если чувства – грусть, злость, ...) помочь с этим справиться – важно объяснить, что дети могут испытывать эти чувства, но не могут выражать их так, что это будет дискомфортно для других, например, бить другого или себя; помогать искать экологичный способ выражения негативных эмоций (я-высказывания), т.е. сообщить собеседнику о своих эмоциях без применения физических сил	Создание условий для развития навыка осознания ребёнком своих эмоций	Изучение основных категорий эмоций и чувств (колесо эмоций для детей) + подключение визуальных примеров проявлений проявления этих эмоций (мимика людей); Обучение примером выражать свои эмоции словесно (я-высказывание); Объяснение своего поведения и состояния ребёнку

В ходе эмпирического исследования были выявлена несущественная роль фактора разной наполняемости групп для личностного и социального развития воспитанников дошкольных образовательных учреждений. Тем не менее, мы полагаем, что количество детей в группе может оказывать влияние на психологическое

самочувствие ребёнка, ощущение безопасности, характер межличностных отношений как со сверстниками, так и с взрослыми (воспитателями). Профессионализм последних может сглаживать потенциальное негативное воздействие больших групп на личность ребёнка.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. Монография / Б.Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1980. – 229 с.
2. Балабанова, М.Г. Теоретические аспекты формирования эмоциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста / М.Г. Балабанова // Молодой учёный. – 2021. – № 49(391). – С. 324-326.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Монография / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 398 с.
4. Бёрнс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Монография / Р. Бёрнс. – Москва: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Зотова, И.В. Особенности межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / И.В. Зотова, М.С. Умерова // Наука, техника и образование. – 2017. – №5(35). – С. 57-60.
6. Лаптева, Ю.А. Развитие эмоциональной сферы ребёнка дошкольного возраста / Ю.А. Лаптева, И.С. Морозова // Вестник КемГУ. – 2016. – №3 (67). – С. 51-55.
7. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А.Н. Леонтьев; Кафедра общ. психологии. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.
8. Леонтьев, Д.А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от склонностей к отношениям / Д.А. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2008. – №4. – С. 7-20.
9. Липкина, А.И. Самооценка школьника. Монография / А.И. Липкина. – Москва: Знание, 1976. – 64 с.
10. Мухина, В.С. К проблеме социального развития ребёнка / В.С. Мухина // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 5. – С. 37-45.
11. Неверович Я.З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Пособие / Я.З. Неверович; под ред. А.В. Запорожца. – Москва, 1986. – 176 с.
12. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. Монография / М.А. Панфилова. – Москва: Издательство ГНОМ и Д., 2005. – 160 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии Учебник / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
14. Рябонеделя, Н.Н. Роль эмоций в формировании индивидуального стиля общения дошкольников со сверстниками: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Наталия Николаевна Рябонеделя. – Москва, 1997. – 175 с.
15. Сенько, Т.В. Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребёнка в группе детского сада // Вопросы психологии. – 1989. – №1 январь-февраль. – С. 76-83.
16. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Пособие / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва: ВЛАДОС, 2013. – 143 с.
17. Фандеева, А.С. Особенности психосоциального развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в группах с разной наполняемостью / А.С. Фандеева, И.А. Подольская // Вестник Калужского Университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Том 5. – Выпуск 4. – С. 72-83.
18. Шаповалова, А.А. Формирование социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / А.А. Шаповалова, И.В. Осадчая // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-2. – С. 185-187.
19. Rogers, C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy / C. Rogers. – Boston, 1961.

N.A. Maksakova, I.A. Podolskaya, A.S. Fandeeva

DIFFERENT GROUP SIZE AS FACTOR OF PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The article analyzes the components of the child's personal and social development. The features of the formation of self-esteem, the nature of interpersonal relationships in childhood are described.

To study the differences in the psychosocial development of children brought up in kindergarten groups with different occupancy, the following methods were used: «Ladder» (Shchur V.G.); «Two houses» (Martsinkovskaya T.D.); «Masks» (Martsinkovskaya T.D.), as well as the method of structured observation, during which such components of children's behavior during play activities were assessed: initiative, sensitivity to peer influences and the prevailing emotional background.

The conducted empirical study revealed insignificant differences in the development of children brought up in kindergarten groups with different occupancy. Nevertheless, the authors make an assumption about compensation for the possible negative impact of the number of the children's group by the professionalism of teachers.

Recommendations have been made to support the psychosocial development of preschool children brought up in groups with different sizes. The recommendations have been developed for both parents and preschool teachers and are aimed at developing the most important components of a child's psychosocial development.

Key words: preschool children; personal and social development of children; different size of groups in preschool educational institutions.

References:

1. Ananiev B.G. Izbrannyye Trudy / Monografiya – M.: Pedagogika. 1980. – 229 p.
2. Balabanova, M.G. Teoreticheskiye aspekty formirovaniya emotsionalnoi gramotnosti u detei starshego doshkolnogo vozrasta / M.G. Balabanova // Molodoi ucheny. – 2021. – № 49(391). – P. 324-326.
3. Bozhovich L.I. Lichnost i eyo formirovaniye v detskom vozraste / Monografiya – SPb. [an oth.]: Piter, 2008. – 398 p.
4. Berns R. Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitaniye / Monografiya - 1986. – 420 p.
5. Zotova I.V., Umerova M.S. Ocobennosti mezhlichnostnykh vzaimootnosheny detei starshego doshkolnogo vozrasta // Nauka, tekhnika i obrazovaniye. 2017. 2. №5(35). P. 57-60
6. Lapteva Yu.A., Morozova I.S. Razvitiye emotsionalnoi sfery rebyonka doshkolnogo vozrasta // Vestnik KemGU. 2016. №3 (67). P. 51-55.
7. Leontyev A.N. Potrebnosti, motivy i emotsii: Konspekt lektsy / Department of General Psychology. – Moscow: PH Moscow Uni, 1971. – 38 p.
8. Leontyev D.A. Teoriya lichnosti A.F. Lazurskogo: ot naklonnostei k otnosheniyam // Metodologiya i istoriya psikhologii. 2008. 3. №4. P. 7-20
9. Lipkina A.I. Samootsenka shkolnika / Monografiya – M.: Znaniye. 1976. 64 p.
10. Mukhina V.S. K probleme sotsialnogo razvitiya rebyonka // Psikhologichesky zhurnal. 1980. V. 1. № 5. P. 37–45.
11. Neverovich Ya.Z. Razvitiye sotsialnykh emotsy u detei doshkolnogo vozrasta / ed. by A.V. Zaporozhets / Posobiye – M., 1986. 176 p.
12. Panfilova M.A. Igrotterapiya obshcheniya: Testy i korrektsionnye igry. Prakticheskoye posobiye dlya psikhologov, pedagogov i roditelei / Monografiya – M.: PH GNOM i D. 2005. – 160 p.
13. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii / Uchebnik – SPb: PH «Peter», 2000. – 712 p.
14. Ryabonedelya N.N. Rol emotsy v formirovanii individualnogo stilya obshcheniya so sverstnikami: speciality 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya»: disser ... Candidate Psykh. Sc. / Ryabonedelya Nataliya Nikolayevna. – Moscow, 1997. – 175 p.
15. Senko T.V. Statusnaya psikhoterapiya kak metod korrektsii polozheniya rebyonka v gruppe detskogo sada // Voprosy psikhologii / Ed. by A.M. Matyushkin, O.A. Konopkin. – 1989. – №1 January-February, 1989. – C. 76-83.
16. Smirnova E.O. Mezhlichnostnyye otnosheniya doshkolnikov: diagnostika, problemy, korrektsiya / E.O. Smirnova, V.M. Kholmogorova / Posobiye – M.: VLADOS, – 2013. – 143 p.

17. Fandeeva A.S., Podolskaya I.A. Osobennosti psikhosotsialnogo razvitiya detei doshkolnogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v gruppakh s raznoi napolnyaemostyu // Vestnik Kaluzhskogo Universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. Volume 5. Issue 4, p. 72 -83
18. Shapovalova A.A. Osadchaya I.V. Formirovaniye sotsialnogo i emotsionalnogo intellekta u detei doshkolnogo vozrasta kak psikhologo-pedagogicheskaya problema // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69-2. P. 185-187.
19. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961

Статья поступила в редакцию 26.01.2023

А.Г. Биба, К.С. Смородина, Д.М. Фильченкова
**ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА
У ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ**

Аннотация. Предупреждение нарушений чтения и письма у учащихся начальной школы на ранних этапах обучения становится необходимым в связи с увеличением количества младших школьников с нарушениями устной речи, негативно отражающихся на её письменных формах. В частности, дети с нарушением фонематического восприятия допускают многочисленные ошибки в замене букв на письме, при чтении искажают звуковую форму слов, следовательно, не способны понять прочитанное. В теории и практике логопедии уделяется много внимания коррекции ошибок в чтении и письме, но профилактическая работа, особенно при недоразвитии фонематического слуха, исследована недостаточно. Данная статья направлена на выявление содержания и средств предупреждения ошибок письменной речи на основе анализа положений психолингвистики, логопедии, а также за счёт эмпирической работы с детьми с речевыми патологиями. Результаты комплексного исследования позволяют заключить, что для профилактики нарушений чтения и письма у учащихся с недостатками фонематического восприятия необходимо в речевую работу с ними включать формирование представлений о сходстве и различии смешиваемых звуков, тренировку в узнавании оппозиционных фонем; разграничение букв, обозначающих оппозиционные звуки; сопоставление звуковой и буквенной форм слов; семантический анализ близких по звучанию слов. Указанные направления речевой работы реализуются достаточно эффективно с применением средств наглядного моделирования, дидактических игр и сказок, приёмов повторения, самоконтроля.

Ключевые слова: нарушение фонематического восприятия; акустическая дисграфия; дислексия; профилактика; наглядное моделирование.

Профилактика нарушений письменной речи у учащихся начальной школы уже в период обучения грамоте становится необходимой в связи с увеличением количества младших школьников с нарушениями устной речи, негативно отражающихся на её письменных формах. В частности, дети с нарушением фонематического восприятия допускают многочисленные ошибки в замене букв на письме, при чтении искажают звуковую форму слов, следовательно, не способны понять прочитанное. У детей часто нарушения фонематического восприятия сочетаются с нарушениями звукопроизношения, что проявляется в неточности и нестойкости речевых представлений и обобщений и затрудняет овладение ими звуковым анализом и синтезом слов, препятствует соотношению буквы с обобщенным звуком (фонемой) и затрудняет восприятие букв. Часто несформированный речевой слух и восприятие в дальнейшем ведёт к недостаточности интеллектуального развития (Л.С. Выготский [1], А.Р. Лурия [6], В.П. Глухов [2]). Помимо объективных причин необходимость раннего предупреждения трудностей в чтении и письме объясняется позицией родителей относительно развития ребёнка: они часто не обращают должного внимания на формирование фонематического слуха в дошкольном возрасте при нарушении звукопроизношения, но начинают беспокоиться только после обучения

грамоте, когда выявляются многочисленные ошибки в письменной речи и становится очевидной неуспеваемость ребёнка [12, 13]. В теории и практике логопедии уделяется достаточно внимания нарушениям письменной речи коррекции ошибок в чтении и письме (А.Н. Корнев [3], Р.И. Лалаева [4], Е.А. Логинова [5], И.Н. Садовникова [8], О.А. Токарева [9] и др.), но профилактическая работа, особенно при недоразвитии фонематического слуха, исследована недостаточно. В частности, нуждаются в уточнении содержание и средства предупреждения ошибок письменной речи в период обучения грамоте первоклассников с нарушениями фонематического восприятия [10]. В рамках данной статьи предпринята попытка решить следующие задачи:

- определить содержание профилактики акустической дисграфии и фонематической дислексии у младших школьников в период обучения грамоте;
- выявить средства коррекции и развития фонематического восприятия у младших школьников в период обучения грамоте;
- выявить приёмы предупреждения искажения смысла прочитанного текста в результате нарушения звуковой формы слов.

Решение поставленных задач требует проведения теоретического анализа сущности нарушения фонематического восприятия и его связи с дисграфией (нарушением письма)

и дислексией (нарушением чтения). На основе анализа исследований названных патологий речи (работы Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, А.Н. Корнева, О.А. Токаревой и др.), отметим, что недостатки фонематического восприятия проявляются в смешении и плохой дифференциации гласных фонем по артикуляторным и акустическим признакам, согласных фонем по разным признакам (свистящих-шипящих; твердых-мягких, звонких-глухих, сонорных). Особенно трудными для распознавания и различения являются следующие звуки: [а, о, у; э, ы, и; с, з, ц, ш, ж, ч, щ; с-с', з-з'; б-п, б'-п', т-д, т'-д'; л, н, р, р'] (Г.В. Чиркина [7]). У младших школьников с нарушением фонематического восприятия наблюдается общая смазанность речи, нечеткая дикция, нарушение звукопроизношения, искажение слоговой структуры слова. В связи с недостаточной дифференциацией звуков, дети в первом классе не различают квазиомонимы и фонетические паронимы (*бочка-почка, нос-нож* и т.п.); не разграничивают формы слов, например, в единственном и множественном числе (*кукла-куклы; идёт-идут и т.п.*). В целом, при нарушенном фонематическом восприятии ученики в период обучения грамоте часто не дифференцируют окончания слов, следовательно, не улавливают синтаксические связи внутри предложения, что негативно сказывается на понимании прочитанной вслух речи [9, 11]. Установлено, что при недоразвитии или нарушении фонематического восприятия дети младшего школьного возраста отличаются более низким уровнем развития мышления, особенно операций сравнения и классификации; несовершенством разных видов восприятия, памяти; недостаточной концентрацией и устойчивостью внимания. Особенно выражено проявляется несовершенство слухового гнозиса и внимания, слуховой памяти. Данные процессы недостаточно произвольны, их объём меньше по сравнению с нормой. Кругозор детей исследуемой категории отстает от возрастной нормы, их импрессивный и экспрессивный словарь беднее запаса сверстников без речевых патологий. В целом, у первоклассников с недоразвитием фонематического восприятия отмечается отклонения в номинативной функции речи, выражающееся в неточном понимании и употреблении лексики разного рода [3]. Отклонения в развитии психических функций негативно сказываются на полноценном овладении письменными формами речи.

С недостаточностью фонематического восприятия сопряжена акустическая дисграфия, при которой нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий. Она

проявляется в заменах на письме букв, соответствующих недифференцированным фонемам [5]. Для акустической дисграфии характерно смешение на письме букв вследствие недостаточного разграничения гласных звуков схожей артикуляции и акустики, шипящих и свистящих звуков, сонорных звуков, парных твердых и мягких звуков, парных глухих и звонких звуков, аффрикат, например, вместо *точка* ребёнок может написать *дучка*. При этом виде дисграфии у детей отмечается также неполноценность операций звукового анализа и синтеза, вследствие чего в их письме помимо смешений букв, соответствующих акустически близким звукам, наблюдаются пропуски и перестановки букв. Механизм возникновения акустической дисграфии связан с несформированностью следующих операций: выделение акустических признаков звука с последующим их синтезом, перевод акустического образа в артикуляционное решение; сохранение в памяти слуховых и кинестетических образов; соотнесение звука с фонемой; сравнение фонемы с имеющимся в памяти образцом для принятия окончательного решения в выборе буквы. Таким образом, причиной акустической дисграфии является не только недоразвитие фонематического слуха, но и вялое и нечеткое артикулирование звуков речи, несформированность кинестетических образов звуков, вследствие этого при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков. Данные отклонения в речи детей также провоцируют дислексию – расстройство чтения. Дислексия объясняется недостатками процессов усвоения и воспроизведения фонем, которые выполняют смысловозначительную роль в речи (в соответствии с теорией фонологического дефицита) и неспособностью читателя улавливать звуковые образы, которые быстро сменяют друг друга (согласно теории недостаточной слуховой обработки информации) [3]. Поскольку в первом классе понимание прочитанного текста опирается на восприятие воспроизведённых звуковых форм слов, при нарушенном фонематическом восприятии дети не могут точно понять смысл текста. Первоклассники либо искажают фонетические образы слов, либо не различают их окончания, но и в том и другом случае не могут установить лексико-грамматические связи, обеспечивающие понимание прочитанного.

Теоретический анализ дизонтогенеза фонематического восприятия и механизмов акустической дисграфии и фонематической дислексии позволяет заключить, что профилактика названных нарушений речи должна включать в себя установление различий между

смешиваемыми звуками и развитие слуховой дифференциации фонем, разграничение букв смешиваемых звуков, тренировку в изолированном чтении квазиомонимов и форм слов с анализом их звукобуквенных и семантических различий, а также в чтении целых предложений с данными типами слов. Для уточнения содержания и средств названной работы было проведено эмпирическое исследование методики профилактики нарушений чтения и письма в период обучения грамоте у учащихся с недостатками фонематического восприятия (ноябрь-апрель 2022-2023 гг.). В коррекционно-развивающей работе приняли участие 27 первоклассников с нарушениями фонетической стороны речи, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Калуги. Работа проходила поэтапно.

На диагностирующем этапе выполнено обследование психических функций, фонетических представлений, фонематического слуха, способности разграничивать звуки, необходимых для правильного письма и чтения. Оценивались следующие компоненты:

- состояние слухового восприятия;
- состояние продуктивности и устойчивости произвольного слухового внимания;
- состояние слуховой памяти;
- уровень представления о звуке как фонетической единице;
- способность воспринимать акустические признаки звуков;
- способность переводить акустическое представление о звуке в артикуляционное решение;
- способность соотносить звук с фонемой;
- состояние кинестетических ощущений;
- способность дифференцировать гласные и согласные звуки;
- способность дифференцировать звуки по противопоставлениям «свистящие – шипящие»;

- способность дифференцировать звуки по противопоставлениям «звонкость – глухость»;
- способность дифференцировать звуки по противопоставлениям «твердость – мягкость»;
- способность анализировать и сравнивать фонетические единицы;
- способность дифференцировать буквы оппозиционных звуков при написании;
- способность верно воспроизводить звуковой состав слов с оппозиционными звуками при чтении;
- способность различать квазиомонимы и формы слов по смыслу при чтении;
- состояние саморегуляции.

Обследование слухового восприятия, слухового внимания и слуховой памяти осуществлялось средствами тестовых заданий. Первоклассникам нужно было узнать скрытые музыкальные инструменты по их звучанию; определить количество ударов в сериях ритмов; определить место издаваемого звука; повторить цепочки слогов. На основе анализа полученных данных было выявлено, что только половина детей могут определить знакомый им инструмент по его звучанию, но при этом им требуется повторение мелодии. Остальные испытуемые допускают ошибки в узнавании звука. Восемь детей определили все места издаваемого звука, но им требовалось повторение стука. Десяти школьникам необходимо было при выполнении заданий повторное воспроизведение ритмического стука, мелодии, также данные дети смогли определить только два места звука верно. При обследовании слуховой памяти количество повторений слогов было неверное. На диаграмме представлено количественное соотношение уровней состояния слухового восприятия, слухового внимания и слуховой памяти испытуемых первоклассников (Рисунок 1).

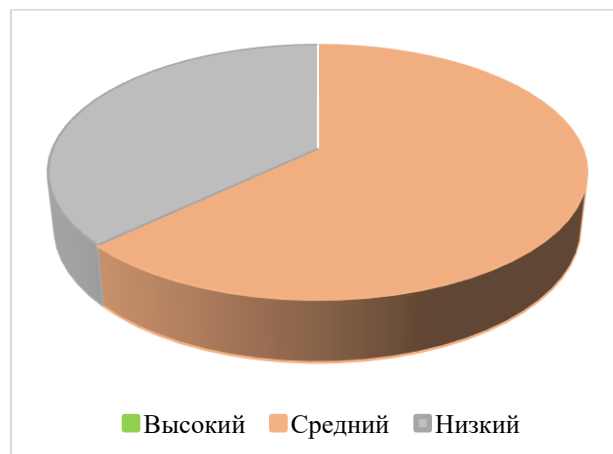


Рисунок 1 – Диаграмма уровней сформированности слухового восприятия, слухового внимания и слуховой памяти у учащихся на констатирующем этапе исследования, в %

Оценка сформированности представления о звуке как единице речи осуществлялась за счёт тестового задания, в котором первоклассникам нужно было правильно определить, слышат ли они целое слово или отдельный звук в речи экспериментатора. Экспериментатор произносил как отдельные звуки, так и слова. Верно полностью с заданием не справился ни один ребёнок.

Двадцать детей допустили от 2 до 5 ошибок, смешивая слова и отдельные звуки; семь детей не отличали звук от слова. На диаграмме представлено количественное соотношение уровней сформированности фонетических представлений у испытуемых первоклассников (Рисунок 2).

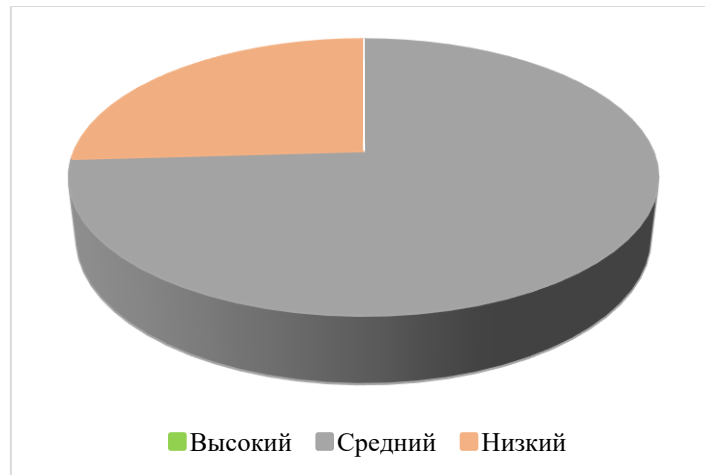


Рисунок 2 – Диаграмма уровней сформированности представлений о звуке у учащихся на констатирующем этапе исследования, в %

Обследование фонематического слуха включало в себя оценку способности воспринимать акустические признаки звуков; оценку способности переводить акустическое представление о звуке в артикуляционное решение; оценку способности соотносить звук с фонемой; оценку кинестетических ощущений. Диагностика состояла из четырех тестовых заданий. Первоклассникам нужно было определить, одинаковые звуки произносит экспериментатор или разные; вслед за взрослым повторить звуки; назвать звук, который ему предлагался в разных вариантах на аудиозаписи; послушать звук и посмотреть на его артикуляцию, потом повторить артикуляцию беззвучно и произнести данный звук. В ходе тестирования выяснилось, что два ребёнка верно определяют все акустические признаки звуков, но им требуется повторение материала; тринадцать детей определяли верно только один акустический признак; два первоклассника верно переводили половину акустических представлений о звуке в артикуляционное решение, но им также требовалось повторение материала, одиннадцать детей переводили верно только два акустических представления о звуке в артикуляционное решение. Более половины первоклассников не соотносили звук с фонемой верно. Только два ученика верно определили и повторили артикуляцию звука; десять детей не опознали артикуляцию и не повторили звуки верно. На

диаграмме представлено количественное соотношение уровней сформированности фонематического слуха у испытуемых первоклассников (Рисунок 3).

Обследование умения различать звуки включало в себя выполнение первоклассниками тестовых заданий, в которых нужно было на слух дифференцировать звуки в слогах по противопоставлению «свистящие-шипящие», «звонкость-глухость»; «твердость-мягкость»; дифференцировать гласные и согласные звуки в словах; сравнить слова по количеству звуков; написать пары слогов, отличающихся одним или двумя схожими по артикуляции и акустике гласными звуками и оппозиционными согласными звуками; прочитать пары слов вида *миска-мишка*; *мяч-мячи*; *ложка-ложки* и т.п. и объяснить разницу в значении слов. В процессе обследования было выявлено что у всех детей имеются нарушения фонематической дифференциации. Самым сложным для первоклассников оказалось задание на разграничение оппозиционных гласных и согласных звуков в словах. Восемнадцать детей определили верно только одно различие, например дети выделили только в паре – *сто-столы*, но не определили различие в звуковом составе в паре слов *мяч – мячи*. Всем детям при записи слогов требовалось повторное их воспроизведение. Все испытуемые допускали ошибки в смешении букв оппозиционных звуков.

При чтении первоклассники неверно воспроизвели более 70% звуковых значений букв, не могли точно определить разницу в словах с оппозиционными окончаниями. На диаграмме

представлено количественное соотношение уровней сформированности способности различать звуки (Рисунок 4).

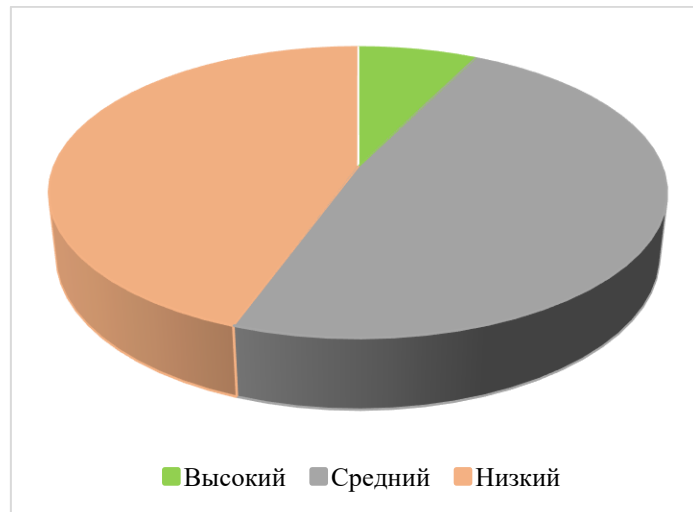


Рисунок 3 – Диаграмма уровней сформированности фонематического слуха у учащихся на констатирующем этапе исследования, в %

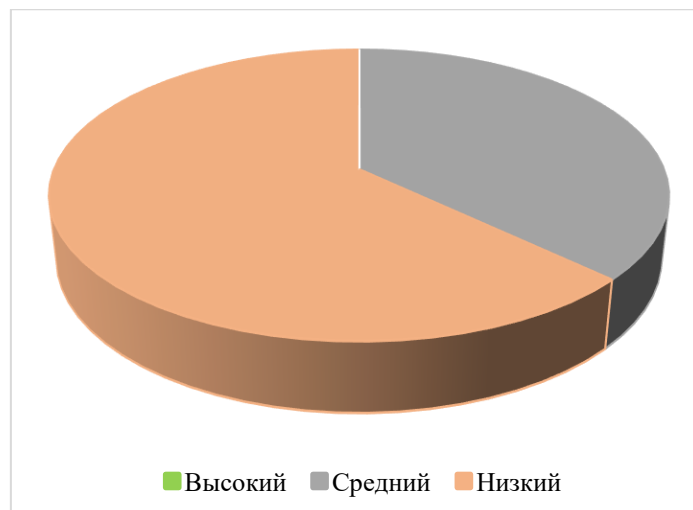


Рисунок 4 – Диаграмма уровней сформированности способности различать звуки у учащихся на констатирующем этапе исследования, в %

Обследование саморегуляции проводилось методом наблюдения за звуковой работой, письмом и чтением детей на уроках. Выяснилось, что многие первоклассники с недоразвитием фонематического восприятия не принимали задание полностью, не сохраняли цель работы

до конца её выполнения. Дети отвлекались и не проверяли написанное; в случае необходимости не исправляли ошибки. На диаграмме представлено количественное соотношение уровней сформированности саморегуляции (Рисунок 5).

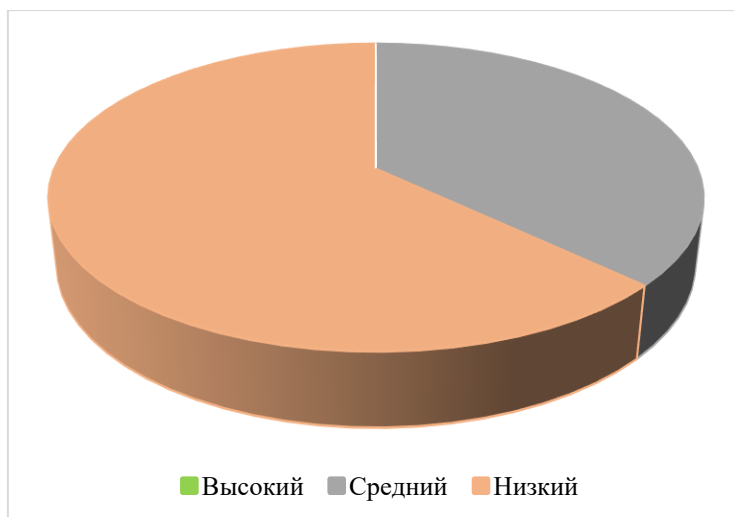


Рисунок 5 – Диаграмма уровней сформированности саморегуляции у учащихся на констатирующем этапе исследования, в %

Анализ данных констатирующей диагностики позволил заключить, что у детей с недоразвитием фонематического восприятия имеются недостатки в функционировании слуховых познавательных процессов; фонетические представления у них нечеткие и неполные и способность вычленять звуки развита слабо; дети плохо различают звуки на слух; неверно воспроизводят звуковой состав слов с оппозиционными звуками и не различают данные слова по смыслу. Состояние названных функций и процессов негативно отражается на операциях чтения и письма и может привести к дисграфии и дислексии. На основе результатов диагностирующего исследования был сделан вывод о необходимости профилактики нарушений письменной речи у всех испытуемых детей за счёт тренировки, развития у них слухового восприятия, слухового внимания и слуховой памяти, уточнения их фонетических представлений и развития фонематического слуха, а также различения оппозиционных звуков; формирования умения и привычки контролировать себя. Для систематизации средств профилактической работы была проведена экспериментальная коррекционно-развивающая работа со всеми первоклассниками, участвующими в констатирующей диагностике, в индивидуальной и групповой формах. В основном, использовались занимательные задания, дидактические игры и дидактические сказки с применением приёмов объяснения, указания, речевого образца, повторения, моделирования и обширного иллюстративного материала. Дидактический материал был подобран с учётом возрастных и индивидуальных речевых возможностей детей; также учитывались интересы испытуемых и их потребности.

В начале эмпирической работы уделялось

внимание развитию слухового восприятия, слухового внимания и слуховой памяти. Во время динамического часа на улице детям предлагалось закрыть глаза, внимательно послушать и определить, кого или что они услышали (пение птиц, сигнал машины, шорох листьев, разговор прохожих и т. д.). Одновременно первоклассникам раздавали карточки со стрелками-указателями, и они показывали направление издаваемого звука. Далее дети играли – хлопали, если услышанный звук издавался далеко, слева, впереди, вверху и прыгали, если он слышался близко, позади, справа, внизу. После каждого определения направления звука дети открывали глаза и проверяли верность опознания слышаемого звука. В процессе работы в помещении дети угадывали на слух звучание предметов: колокольчик, пищалка, шуршащая бумага, ёмкости с камешками, горохом, манкой. Предлагалось послушать как звучат разные предметы, при этом педагог называл и предмет, и *как* он звучит (звонит, шуршит, стучит, трещит и др.). Затем ребёнок закрывал глаза, послушал звук и определял, какой объект издаёт звук. Важно, что начинали играть с различения более контрастных звуков, постепенно предлагая узнавать и различать звуки, близкие по звучанию (наполнители с разными крупами, колокольчики с разным звучанием и др.) Затем добавляли звуки голоса человека, и дети определяли его среди звуков вороны, пения человека, звучания музыкального инструмента, шепота человека, шороха листьев. Поскольку коррекционно-развивающая работа проводилась с первоклассниками, которые знали уже многие буквы алфавита, для развития внимания применялась игра «Узнай свою букву» – каждому ученику присваивалась какая-либо буква алфавита, далее педагог называл

любую букву, и, услышав свою букву алфавита, ребёнок должен был встать и топнуть ногой. Особенно увлекательной для учеников оказалась игра «Роботы» – детям предлагалось выполнять команды, например: «Подойди к окну и подними руку», «Возьми в правую руку линейку, а в левую тетрадь» и т.п. Постепенно объектом для фокусирования слуховых процессов становилась речь. Педагог говорил чистоговорки сначала с акцентом на повторяющемся комплексе звуков, потом без акцента и просил детей повторить то, что сам педагог произносил чаще всего. Например, произносилось «За-за-за-за, на лугу стоит коза», и ученики повторяли: «за». Для развития слуховой памяти детям предлагалось несколько раз послушать пары слов, имеющих связь по смыслу; затем педагог произносил одно слово каждой пары, и ребёнок называл второе, например: *школа-ученик, воробей – птица, корова – молоко* и т.п. За игрой следовало повторение за педагогом не связанных по смыслу слогов, например: *ло-лу-ла*. Если ребёнку было трудно запомнить порядок слогов, педагог подсказывал беззвучной артикуляцией или показывал порядок карточками с гласными буквами.

Представление о звуке как фонетической единице формировалось у учащихся в процессе восприятия и анализа содержания дидактической сказки о девочке из древнего племени, жители которой очень хорошо различали голоса животных и другие звуки природы, и девочка повторяла услышанные звуки и старалась их соединить в слова. Для наглядности звукового состава слов педагогом использовались графические модели, для помощи ученикам в осмыслении звуковой стороны слова использовался приём интонирования звуков в составе слова. Дети за логопедом интонировали звуки в словах и составляли их модели, где звуки обозначались кругами. С целью самоконтроля логопед предлагал детям слить выделенные звуки и послушать, получилось ли слово. Завершалась работа по формированию представлений о звуковой стороне речи игрой «Поймай звук». Педагог называл отдельные звуки и целые слова. Если он называл отдельный звук, то ребёнку нужно было хлопнуть – «поймать» звук (например, ученику предлагался следующий фонетический материал: *[с], [к], собака, часы, [у], [х], цветок, сам*). Периодически дети менялись местами с педагогом: они называли отдельные звуки и слова, а логопед «ловил» звуки. Если ученики называли не звук, а сочетание звуков, педагог их поправлял с помощью звуковой модели. Затем ученики тренировались в опознании отдельных звуков в потоке речи, тем самым развивался их

фонематический слух. Необходимо отметить, что сначала дети узнавали звук в потоке отдельных звуков, потом в слогах и словах. На первых занятиях использовалась зрительная опора на артикуляцию: педагог предлагал ученикам смотреть, как двигаются губы и язык при произнесении звуков, как меняется их положение при произнесении особенно смешиваемых учениками звуков (например, *[ж]-[з]*). Также важна была последовательность набора звуков и их сочетаний для тренировки фонематического слуха: сначала произносились звуки, контрастные для опознаваемого звука, потом менее контрастные. Например, для выделения звука *[с]* сначала предлагался такой набор слогов: *ка, па, са, ла, са, на*, потом другой: *са, за, жа, са, ша, са*. Ещё одним средством для развития фонематического слуха являлось задание на поиск самого длинного слова. Важно, что педагог указывал детям, что они ищут именно длинные слова, а не предметы; вместо иллюстраций использовались схемы слов во избежание путаницы, но слова побиралась, значение которых относительно длины вступало в противоречие с их формой, например: *змея, червячок, удав*. В завершении тренировки в выделении звуков педагог предлагал ученикам определить место заданного звука в слове: в начале, в середине, в конце. В помощь использовалась звуковая схема слова с бесцветными кругами, и дети закрашивали цветом опознанный звук в слове.

Обучение звуковой дифференциации включало уточнение представлений учащихся о группах звуков, наглядное закрепление различий между звуками и тренировку в узнавании оппозиционных звуков в слогах и словах. Актуализация знаний о гласных и согласных звуках, шипящих-свистящих, твердых и мягких, звонких-глухих согласных звуках, сонорных звуках происходила за счёт дидактических сказок. В помощь для их различения использовались круги разного цвета, сигналы (например, если твердый звук – на его круге помещалась иллюстрация камня, мягкий – иллюстрация кисточки и т.п.), рисунки артикуляции рта. Обязательно педагог концентрировал внимание учеников на кинестетических ощущениях: ученики наблюдали за артикуляцией гласных и согласных звуков, твердых и мягких звуков; клали ладонь на горло для распознавания звонких и глухих звуков. Периодически логопед использовал зеркало перед учениками, чтобы они наблюдали за собственной артикуляцией; произносились звуки тихо, чтобы ученики сосредотачивали слух и смотрели на губы, т.е. запоминали артикуляцию дифференцированных звуков. Тренировка

в различении звуков включала поиск «непохожего» слога (например, в ряду слогов *ба-ба-ба-па-ба* ученики должны были обнаружить слог *па*).

На заключительном этапе коррекционно-развивающей работы детей учили разграничивать оппозиционные звуки при написании и чтении слов. В процессе письма детям давалось указание проговаривать записываемые слоги и слова, при этом не только слушать, какие звуки произносятся, но и наблюдать за их артикуляцией. Ученики обязательно читали записанные слоги, слова с целью самоконтроля речи. При чтении напечатанных слогов и слов буквы смешиваемых учениками звуков были специально выделены, логопед просил детей назвать звук, обозначенный выделенной буквой. После чтения пары слов, которые отличались оппозиционными звуками, ученики толковали их значения. С целью профилактики смешения форм слов при ошибочном чтении окончаний педагог просил учеников найти различия в смысле слов, используя в помощь иллюстрации (например, при чтении пары слов *озеро-озёра*: один водоем и много водоемов). Для развития умений различать звуки в процессе письменной речи детям предлагались занимательные задания: ребусы, чтение предложений с пропущенными буквами, обговаривание или дописывание слов; классификация написанных или прочитанных слов, основанием которой являлись различия в смешиваемых звуках. Например, детям предлагалось побыть волшебником; секрет «волшебства» был такой: заменив в предложенном слове всего одну букву, можно было превратить его в другое слово с совершенно иным значением. Например: *жук – сук – тук – лук*. При этом слова подбирались так, что именно смешиваемые детьми звуки должны были меняться «волшебником». При выполнении каждого задания педагог инициировал самопроверку написания слова и использовал приём чтения – побуквенного сравнения с образцом написания.

После проведения коррекционно-развивающей работы по профилактике нарушений чтения и письма у детей с нарушениями фонетической стороны речи было проведено повторное обследование всех компонентов, оцениваемых на этапе констатирующей диагностики. Использовались аналогичные методики тестирования.

Анализ результатов контрольного обследования показал положительную динамику в развитии познавательных слуховых функций, фонематического слуха, способности распознавать оппозиционные смешиваемые звуки и слова с ними, в состоянии фонетических представлений и саморегуляции. Ученики лучше определяли место издаваемого звука, большинству не требовалось повторного воспроизведения звукового сигнала; дети намного лучше воспроизводили звуковые ритмы, определяли звучание мелодий; многие дети верно воспроизводили слоги с нужным количеством повторов. Испытуемые первоклассники значительно лучше отличали звук от других единиц речи, соотносили звук с фонемой; они могли самостоятельно называть отдельные звуки, следовательно представление о звуке у них стало точнее. Необходимо также отметить, что дети ощущали лучше кинестетические признаки звуков, имеющие важное значение в предупреждении нарушений письма и чтения. Тем не менее, многим ученикам всё ещё требовалось повторное воспроизведение звуков для их опознания. При сопоставлении звуков, слогов и слов с оппозиционными звуками дети делали намного меньше ошибок, но им всё ещё было трудно дифференцировать звуки по твердости и мягкости. Ученики правильнее выбирали буквы для обозначения звуков на письме, меньше смешивали звуки при воспроизведении слов и демонстрировали понимание содержания прочитанного. В результате повторного наблюдения за звуковой работой, письмом и чтением детей на уроках выявлены положительные изменения в саморегуляции: учащиеся внимательнее стали относиться к письменной речи, охотно проверяли себя, видя, что самопроверка позволяет заметить и исправить ошибки и получить одобрение учителя. Результаты статистической обработки результатов контрольной диагностики представлены на диаграмме, демонстрирующей динамику в развитии базовых представлений и действий, необходимых для овладения умениями письма и чтения (Рисунок 6). Статистическая обработка данных позволяет предположить, что апробированный комплекс средств профилактики акустической дисграфии и семантической дислексии у учащихся с нарушениями фонематического восприятия является достаточно эффективным.

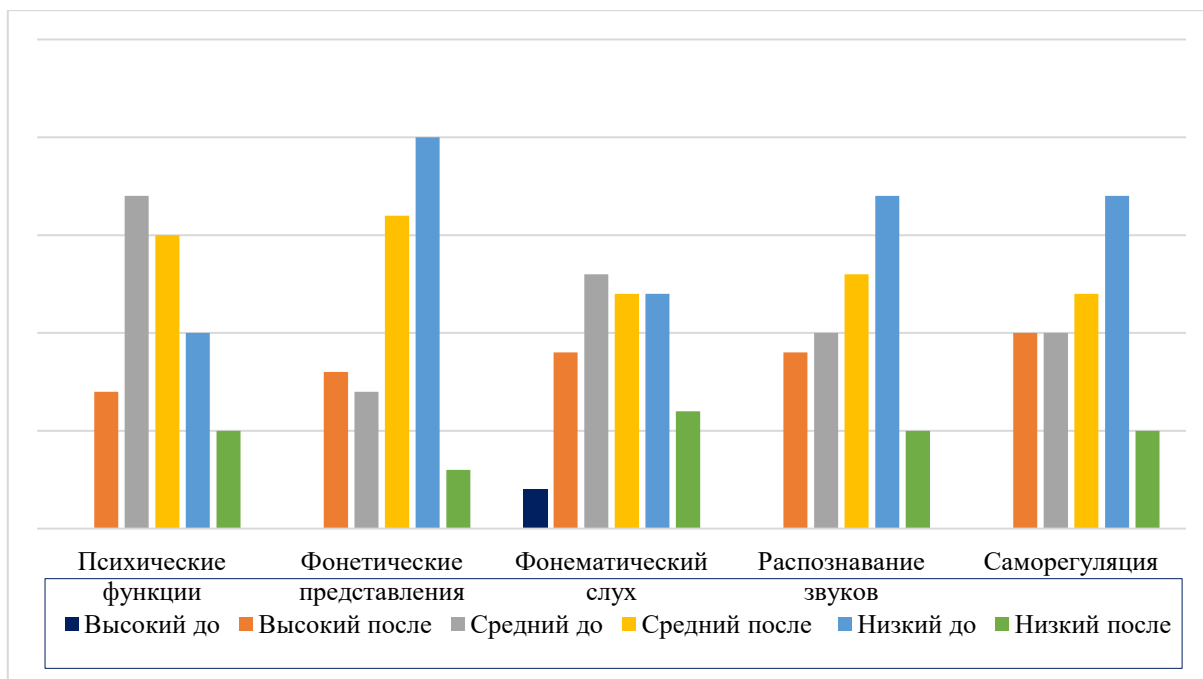


Рисунок 6 – Диаграмма динамики сформированности базовых представлений и действий, необходимых для овладения умениями письма и чтения, у учащихся в процессе эмпирической работы, в %

Таким образом, работа с учениками с нарушением фонематического восприятия в период обучения грамоте способствует предупреждению их ошибок на письме и чтении, если включает в себя на подготовительном этапе: развитие слухового восприятия, слухового внимания и слуховой памяти; формирование представления о звуке как единице речи; на основном этапе: развитие фонематического слуха; развитие фонематического восприятия; развитие способности анализировать и сравнивать фонетические единицы; на заключительном этапе:

развитие способности дифференцировать звуки при написании и чтении слов. Использование в процессе данной работы дидактических игр, дидактических сказок; приёмов моделирования, объяснения, речевого образца, повторения и иллюстративного материала; указания на необходимость самопроверки при звуковом анализе слов, при написании и чтении обеспечивает лучшее освоение учащимися базовыми представлениями и действиями, необходимыми для безошибочного письма и осмысленного чтения.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. Л.М. Масловой [и др.]. – Москва: Аст, 2010. – 678 с.
2. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 295 с.
3. Корнев, А.Н. Нарушения речевого развития, обусловленные анатомо-физиологическими аномалиями зубочелюстного аппарата / А.Н. Корнев, Н.Б. Геллер. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, 2019. – 80 с.
4. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – Москва: Гуманитарно-издат. центр «ВЛАДОС», 2004. – 220 с.
5. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
6. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е. Власовой. – Санкт-Петербург, 2020. – 440 с.
7. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / Г.В. Чиркина [и др.]. – 2. изд., испр. – Москва: АРКТИ, 2003. – 239 с.
8. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – Москва: Гуманитарно-издат. центр «ВЛАДОС», 1997. – 256 с.

9. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) / О.А. Токарева // Логопедия: Методическое наследие. Книга 4 / под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Владос, 2003 – С. 208-223.
10. Bowen, C. Classification of children's speech sound disorders [Electronic resource] / C. Bowen. – URL: https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=45 (accessed: 02.04.2023).
11. Catts, H.W. The Early Identification of Language-Based Reading Disabilities [Electronic resource] / H.W. Catts. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/274556885> (accessed: 30.04.2023).
12. Catts, H.W. The Narrow View of Reading Promotes a Broad View of Comprehension [Electronic resource] / H.W. Catts // Language, speech, and hearing services in schools. – 2009. – Vol. 40. – April. – Pp. 178-183. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/23416070> (accessed: 02.05.2023).
13. Crosbie, S. Research Report Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches School of Education, Communication and Language Sciences [Electronic resource] / S. Crosbie, A. Holm, B. Dodd // International Journal of Language & Communication Disorders. – 2005. – Vol. 40, No. 4. – P. 467-491. – URL: <https://randisliteracyresources.files.wordpress.com/2014/07/catts-narrow-view.pdf> (accessed: 31.03.2023).

A.G. Biba, K.S. Smorodina, D.M. Filchenkova
**PREVENTION OF READING AND WRITING DISORDERS OF CHILDREN
WITH PHONEMIC PERCEPTION DISADVANTAGES**

Abstract: Prevention of reading and writing disorders of Primary school pupils at early stages of education becomes necessary due to the increase in the number of schoolchildren with oral speech disorders that negatively affect its written forms. In particular, children with impaired phonemic perception make numerous mistakes replacing letters in writing, distorting the sound form of words when reading, therefore they are not able to understand what they have read. In the theory and practice of speech therapy, much attention is paid to correcting errors in reading and writing, but preventive work, especially with underdevelopment of phonemic hearing, has not been sufficiently investigated. This article is aimed at identifying the content and means of preventing errors in written speech based on the analysis of the provisions of psycholinguistics, speech therapy, as well as through empirical work with children with speech disorders. The results of a comprehensive study allow us to conclude that in order to prevent reading and writing disorders of pupils with phonemic perception deficiencies, it is necessary to include in speech work with them learning similarity and difference of mixed sounds, training in recognizing oppositional phonemes; differentiation of letters denoting oppositional sounds; comparison of sound and letter forms of words; semantic analysis of similar-sounding words. These areas of speech work are implemented quite effectively with the use of visual modeling tools, learning games, learning tales, techniques of repeating and self-control.

Key words: phonemic perception disorder; acoustic dysgraphia; dyslexia; prevention; visual modeling.

References:

1. Vygotsky, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / Ed. by L.M. Maslova and oth. – M.: Ast, 2010. – 678 p.
2. Glukhov, V.P. Spetsialnaya pedagogika i spetsialnaya psikhologiya: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / V.P. Glukhov. – 2nd iss., corr. and add. – M.: PH Urite, 2019. – 295 p.
3. Kornev, A.N. Narusheniya rechevogo razvitiya, obuslovlennogo anatomno-fiziologicheskimi anomaliami zubochehlyustnogo apparata / A.N. Kornev, N.B. Geller. – Saint-Petersburg: St. Petersburg State Pediatric Medical University, 2019. – 80 p.
4. Lalayeva, R.I. Logopedicheskaya rabota v korrektsionnykh klassakh: metodicheskoye posobiye dlya uchitelya logopeda / R.I. Lalayeva. – Moscow: Gumanitarno-izdat. Tsentr VLADOS, 2004. – 220 p.
5. Loginova, E.A. Narusheniya pisma. Osobennosti ikh proyavleniya i korrektsii u mladshikh shkolnikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya / E.F. Loginova; ed. by L.S. Volkova. – Saint-Petersburg: DETSTVO-PRESS, 2004. – 208 p.
6. Luriya, A.R. Yazyk i soznaniye / Ed. by E. Vlasova. – Saint-Petersburg, 2020. – 440 p.

7. Osnovy logopedicheskoi raboty s detmi: Ucheb. posobiye dlya logopedov, vospitatelei det. sadov, uchitelei nach. klassov, studentov ped. uchilishch / G.V. Chirkina and oth. – 2nd ed., corr. – M.: ARKTI, 2003. – 239 p.
8. Sadovnikova, I.N. Narusheniya pismennoi rechi i ikh preodoleniye u mladshikh shkolnikov / I.N. Sadovnikova. – Moscow: Gumanit. izd. Tsentr «VLADOS», 1997. – 256 p.
9. Tokareva O.A. Rasstroistva chteniya i pisma (disleksiya i disgrafiya) / Logopediya: Metodicheskoye naslediyе, Kniga 4 / Ed. by Volkova L.S. – M.: Vlados, 2003 – P. 208-223.
10. Bowen, C. Classification of children's speech sound disorders [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=45 (data obrashcheniya: 02.04.2023).
11. Catts, H.W. The Early Identification of Language-Based Reading Disabilities [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/274556885> (data obrashcheniya: 30.04.2023).
12. Catts, Hugh W. The Narrow View of Reading Promotes a Broad View of Comprehension // Language, speech, and hearing services in schools. - Vol. 40. - April 2009. - p.178-183 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/23416070> (data obrashcheniya: 02.05.2023).
13. Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. Research Report Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches School of Education, Communication and Language Sciences // International Journal of Language & Communication Disorders. - 2005. - Vol. 40, No. 4.- P. 467-491 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://randisliteracyresources.files.wordpress.com/2014/07/catts-narrow-view.pdf> (data obrashcheniya: 31.03.2023).

Статья поступила в редакцию 04.03.2023

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2023_6_1_41

Н.Н. Авраменко, М.Х. Абдуллаева

СВЯЗЬ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА СТУДЕНТОВ И ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения копинг-поведения студентов. Эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности будущих специалистов достигается не только профессиональными знаниями и навыками, но и особенностью их совладающего поведения в сложных, трудных ситуациях, как в повседневной жизни, так и в экстремальных ситуациях. Актуальность данного исследования обусловлена противоречием: с одной стороны, существует необходимость систематического обучения студентов совладанию с трудностями, с другой, – в научной литературе не представлены разработанные показатели и критерии эффективности копинг-стратегий молодёжи с целью их использования в развивающих программах.

В представленном в данной статье исследовании приняли участие 70 студентов разных курсов высшего учебного заведения. Были использованы следующие психодиагностические методики: «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана; Шкала психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (адаптация Н.Е. Водопьяновой); Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус, С. Фолкман (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). Эмпирические результаты проанализированы с помощью статистического пакета «SPSS for Windows».

Проведённое исследование показало, что существуют значимые взаимосвязи между уровнем стресса студентов и такими копинг-стратегиями, как: «избегание проблем»; «конфронтация»; «дистанцирование»; «самоконтроль»; «принятие ответственности». Высокая напряжённость этих копинг-стратегий приводит к увеличению уровня стресса у студентов.

Ключевые слова: стресс; копинг; копинг-стратегии; копинг-ресурсы; студенческий возраст.

В современном мире возрастает количество стрессовых факторов, воздействующих на человека. Постоянно увеличивается поток информации, предъявляются высокие требования, психологические перегрузки превращаются в повседневную реальность, не хватает времени на восстановление сил. Чтобы сохранить своё здоровье, человек должен уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, быть активным и выносливым.

Современные студенты также подвержены постоянным стрессам и эмоциональному выгоранию. В этой связи возрастает потребность общества в изучении проблем сохранения психического здоровья учащейся молодёжи.

Актуальность нашего исследования обусловлена противоречием: с одной стороны существует необходимость систематического обучения студентов совладанию с трудностями, с другой, – в научной литературе не представлены разработанные показатели и критерии эффективности копинг-стратегий молодёжи с целью их использования в развивающих программах.

Копинг-поведение начали изучать зарубежные учёные. Понятие «копинг» было введено американским психологом Лойс Б. Мерфи. Исследованию копинга в отечественной психологии посвящены работы В.М. Ялтонского [20],

Н.А. Сироты [15], Л.И. Анциферовой [1], Т.Л. Крюковой [6], И.Б. Лебедева [10] и др.

Наиболее популярной является теория когнитивно-феноменологического совладания со стрессом Р. Лазаруса и С. Фолкман [9]. Согласно этой теории совладание со стрессом – динамический процесс, который зависит от специфики ситуации и от её когнитивной оценки (первичной и вторичной) самим человеком. Первичная оценка позволяет определить, содержит ли ситуация угрозу, а вторичная когнитивная оценка – выделить ресурсы и механизмы совладания.

Совладающее поведение – это понятие, относящееся к сфере психологии стресса и адаптации. Стресс определяется как состояние психического напряжения, возникающего у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и в экстремальных и чрезвычайных ситуациях [2, с. 479]. В зависимости от вида стрессора и характера его влияния выделяют следующие виды стресса: физиологический и психологический.

Психологический стресс – это «особое психическое состояние, характеризующееся неспецифическими системными изменениями активности психики человека, выражающими её

организацию и мобилизацию в связи с возникшими повышенными требованиями новой ситуации» [19, с. 142]. Психологический стресс обладает своими психологическими особенностями, может возникать самостоятельно, а также инициировать биологический стресс [19].

Психологический стресс значительно больше, чем биологический, зависит от индивидуальных психологических особенностей человека, а его характеристики менее жёстко и однозначно навязываются спецификой внешних воздействий. Индивидуальная выраженность стресса, в большой степени зависит от осознания человеком своей ответственности за себя и окружающих, от психологической установки на ту или иную свою роль [5].

Для совладания со стресс-факторами личность использует копинг-стратегии. Р. Лазарус и С. Фолкман определили копинг-стратегии как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [цит. по: 7]. К копинг-ресурсам относят устойчивые характеристики индивида и социальной среды, способствующие развитию способов совладания со стрессом.

Современные исследователи выделяют активные («разрешение проблем», «поиск социальной поддержки») и пассивные («избегание») копинг-стратегии. В определённых ситуациях копинг-стратегия «избегание» может носить активный характер [14].

Согласно концепции соответствия когнитивной оценки и совладающего поведения, важно соответствие между используемой стратегией совладания и специфической ситуацией. Так, проблемно-ориентированное совладание эффективно в ситуациях, в которых есть возможность изменить обстоятельства. В менее контролируемых ситуациях, в которых нет таких возможностей, будет полезна функция совладания, ориентированного на эмоции [19].

Социальная поддержка также важна для личности. Она может быть инструментальной в том случае, когда проблемы решаются другими людьми, и смысловой, направленной на усиление внутренних ресурсов личности. Следовательно, формирование коммуникативных умения человека повышает его стрессоустойчивость.

Камынина И.В. доказывает, что процесс формирования копинг-стратегий на каждом этапе становления личности характеризуется расширением их репертуара, увеличением

адаптивных и внутренне ориентированных. В условиях дефицитарности личностных ресурсов, сложившихся на ранних этапах развития, экстремальность условий жизнедеятельности может привести к астенизации и невротизации личности [4]. Адаптированность к стрессу можно рассматривать как показатель уровня развитости ресурсов индивида.

Ресурсы помогают человеку справляться со стрессовой ситуацией и чем их больше, тем легче это происходит. Многие авторы выделяют внутренние (личностные) и внешние ресурсы. Интернальный локус контроля, эмоциональный интеллект, знания, жизненный опыт, уверенность в себе, способности, навыки психической регуляции, психологическая компетентность, копинг-стратегии, состояние здоровья, наличие времени – это примеры внутренних ресурсов. В качестве внешних ресурсов могут выступать: семья, друзья, государство, институты социальной поддержки, деньги, условия жизни и отдыха, безопасность жизни, стабильность оплаты труда и др. Человек не всегда осознаёт своих ресурсов, а иногда не может получить к ним доступ [12].

Именно наблюдая связь копинг-ресурсов и успешности выхода из сложной ситуации, психологи заинтересовались изучением эффективности копинг-стратегий, где за *критерий эффективности стали принимать понижение чувств уязвимости к стрессам*.

Т.Л. Крюкова в качестве одного из *показателей эффективности копинга выделяет усиление чувства субъективного контроля над ситуацией или над собой в определённой ситуации*. «Существует разная направленность копинга – либо на *усиление субъектности* (активности, вовлечённости и т.д.), либо на её *ослабление*» [8].

В исследовании И.А. Уманской и В.В. Голубева показана взаимосвязь самооффективности студентов с такими копинг-копинг стратегиями, как самоконтроль и планирование деятельности. Высокий уровень самооффективности связан с продуктивными копинг-стратегиями. Однако у студентов 1-3 курсов, которые приняли участие в исследовании, самооффективность на среднем уровне, так как они чаще всего используют такую копинг-стратегию, как избегание. Высокая напряжённость этого копинга свидетельствует о наличии дезадаптации у испытуемых [16]. И.А. Уманская и В.В. Голубев рассматривают самооффективность как ресурс личности.

Т.В. Хуторянская в качестве ресурса для преодоления стрессовых ситуаций рассматривает креативность. Она выявила, что между креативностью и копинг-поведением имеется

значимая статистическая связь. Проведённое ею исследование также выявило значимые взаимосвязи между креативностью и копинг-стратегиями. В частности, получена прямая связь между показателями по шкале «избегание» и по показателям по шкале «оригинальность», а также обратная – между показателями по шкале «самоконтроль» и по показателям по шкале «оригинальность» [18].

Е.А. Ермакова исследовала особенности совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и депрессии студентов вуза разных направлений подготовки. Эти особенности входят в структуру целостных личностных характеристик, которые обеспечивают оптимальную адаптацию и успешное совладание с жизненными трудностями. В ходе анализа результатов было установлено, что показатели жизнестойкости студентов находятся на среднем уровне, а уровень стрессоустойчивости низкий. Преобладающими копинг-стратегиями испытуемых являются стратегия «бегство-избегание», «планирование решения проблемы» и «самоконтроль». Исследователь обратила внимание на то, что студенты технического направления подготовки чаще используют агрессивные усилия по изменению ситуации, у них более высокая степень готовности к риску и менее выражен страх решения проблемы [3].

В исследовании Т.В. Ледовской, посвящённом определению и описанию личностных ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессиональной деятельности, было установлено, что ресурсами при выборе стратегии «дистанцирование» являются: «жизнестойкость» и «эмоциональная устойчивость». Ресурсами при выборе стратегии «поиск социальной поддержки» у педагогов выступают: «локус контроля», «самооценка», «жизнестойкость». «Тревожность» выступает ресурсом при выборе стратегии «положительная переоценка». Автор делает вывод, что личностные особенности (жизнестойкость, эмоциональная устойчивость, самооценка, локус контроля) являются ресурсами совладания в основном для избегающих и неадаптивных стратегий [11].

На вопрос об эффективности совладающего поведения ещё не дано окончательного ответа. Многие исследователи утверждают, что человек должен обладать широким спектром стратегий совладания (множественный копинг), а их использование им должно быть гибким и адаптивным, то есть соответствовать конкретному стрессовому событию (ситуативный копинг) и без фиксации на одном и том же типе поведения. С.А. Хазова и Н.С. Шипова

проанализировали самовоспринимаемую гибкость совладающего со стрессом поведения в связи с ресурсами личности, актуализируемыми в трудной жизненной ситуации. Они доказали, что копинг подростков является противоречивым. Это означает, что у них широкий спектр стратегий поведения и жесткие модели поведения. Копинг взрослых и юношей более эффективный и гибкий [17].

Ресурсы могут выступать предикторами копинга. В юношеском возрасте психологический контроль напряжения, который связан с минимизацией негативных эмоций и позитивным мышлением, приводит к множественному копингу, снижается приверженность привычным моделям поведения. Доверие к себе и независимость от оценки окружающих, планирование и выполнение планов также предсказывают обращение к множественному копингу [17].

Итак, личность вырабатывает более адаптивные способы совладающего поведения за счёт мобилизации своих внутренних ресурсов, которые связаны с развитием когнитивной, ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой сфер. Эффективное копинг-поведение осуществляется благодаря грамотному выбору стратегий совладающего поведения с учётом средовых и индивидуальных ресурсов личности. Человек должен иметь реалистическое представление о своих возможностях.

Копинг-стратегии успешно осуществляются при соблюдении следующих условий: достаточно полное осознание возникших трудностей; знание широкого спектра стратегий совладания (множественный копинг); умение своевременно применить их на практике.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования являлось изучение связи уровня психологического стресса студентов и используемых ими копинг-стратегий. Мы предположили, что у студентов, имеющих высокий уровень стресса, высокая напряжённость копинг-стратегий «конфронтация» и «избегание».

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 70 студентов 1-5 курсов КГУ им К.Э. Циолковского (Институт психологии, Институт естествознания, Институт истории и права, Институт педагогики и Медицинский институт). Из них 35 юношей и 35 девушек. Возраст испытуемых от 18 до 25 лет.

В исследовании использовались следующие **методы и методики**:

– психодиагностические методики:

1) методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана [13];

2) шкала психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (адаптация Н.Е. Водопьяновой) [13];

3) опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус, С. Фолкман (адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) [7];

– математические методы обработки данных: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (SPSS).

Результаты исследования и их обсуждение

При помощи Шкалы психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона нами были получены данные, которые представлены на рисунке 1.

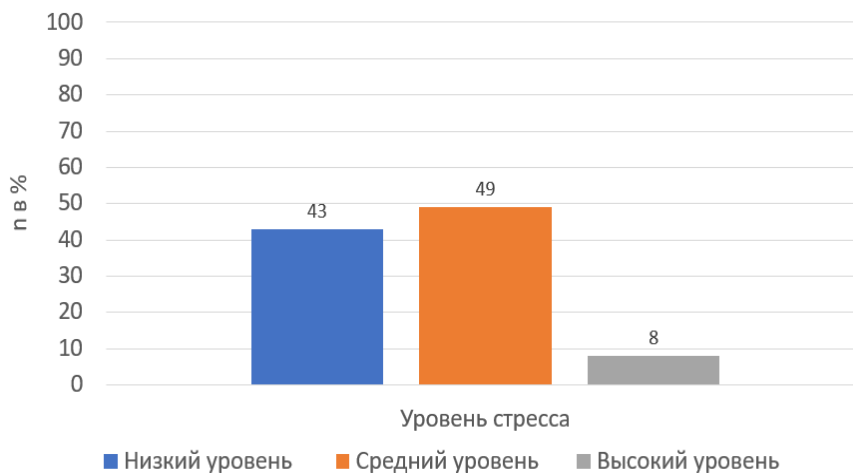


Рисунок 1 – Уровень стресса у студентов (n=70).
Шкала психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона

На основании полученных данных можно сделать вывод, что у 49% студентов средний уровень стресса. Это можно объяснить тем, что большинство студентов овладели эффективными копинг-стратегиями, что позволяет им разрешать свои проблемы, не затрачивая больших ресурсов и не испытывая сильный стресс.

Для 43% студенческой молодёжи характерен низкий уровень стресса, что также говорит об использовании эффективных копинг-

стратегий, позволяющих успешно адаптироваться к трудным ситуациям.

8% опрошенных имеют высокий уровень стресса. Полученные данные говорят об использовании неэффективных копинг-стратегий большинством студентов.

При помощи методики «Индикатор копинг-стратегии» Дж. Амирхана нами были получены данные, которые представлены на рис. 2.

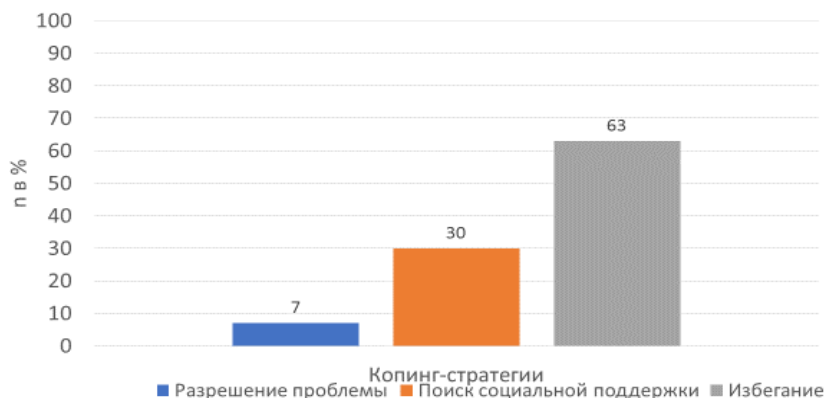


Рисунок 2 – Преобладающие копинг-стратегии у студентов (n=70).
Методика «Индикатор копинг-стратегии» Дж. Амирхана

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что наибольшее число опрошиваемых (63%) придерживается стратегии избегания. Это может выражаться в отрицании или полном игнорировании проблемы, в уходе от ответственности, пассивности, нетерпении, в неожиданных вспышках раздражения и гнева. Данная стратегия является адаптивной только в определённых ситуациях, так как проблему не всегда можно решить подобным образом. Также надо учесть, что напряжённость используемой стратегии (предпочтение только одной стратегии) снижает эффективность её применения и вызывает повышение уровня стресса у человека.

30% испытуемых используют стратегию поиск социальной поддержки. Это активная поведенческая стратегия. Человек обращается за помощью к семье, друзьям и значимым людям.

Только 7% опрошиваемых придерживаются стратегии разрешения проблемы. Это

активная поведенческая стратегия. При ней человек старается использовать все имеющиеся у него личные ресурсы для поиска способов эффективного разрешения проблемы. Данная стратегия является одной из наиболее эффективных. Студенты, которые используют эту стратегию в стрессовых ситуациях, сохраняют самообладание, анализируют проблемную ситуацию, активно взаимодействуют с внешними факторами.

Таким образом, наиболее используемыми копинг-стратегиями для преодоления стрессовых, трудных и проблемных ситуаций являются «избегание» и «поиск социальной поддержки». Наименее часто студенты используют стратегию «разрешение проблемы».

При помощи *опросника «Способов совладания» Р. Лазаруса* нами были получены данные (n=70, возраст 18-25 лет), которые представлены на рисунке 3.

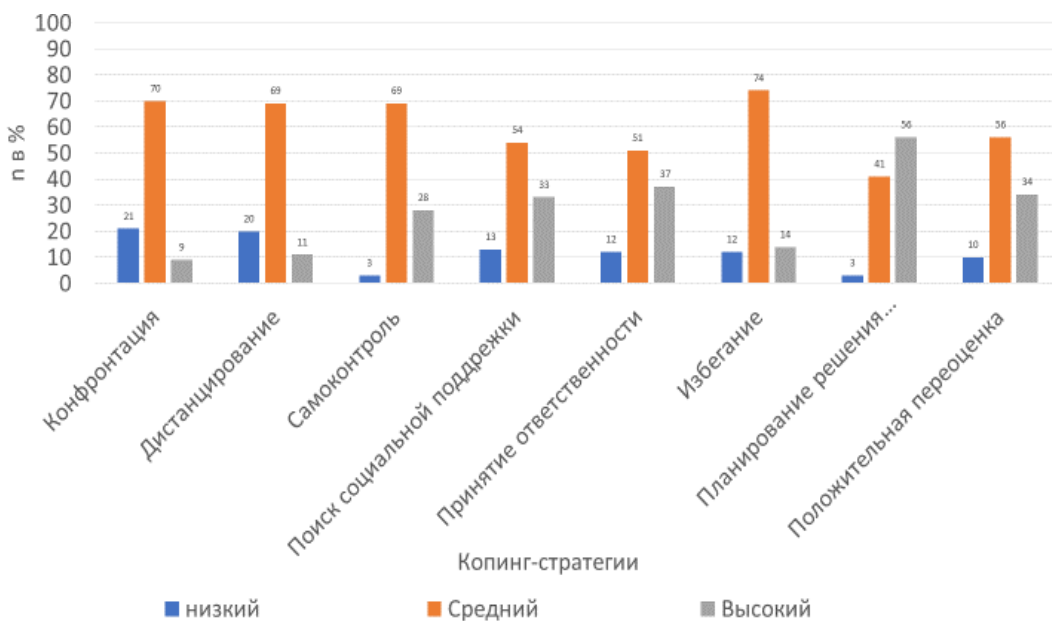


Рисунок 3 – Уровень напряжённости копинга у студентов

Чем выше балл по шкале, тем ниже адаптационный потенциал копинга.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у большинства студентов адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии (средний уровень напряжённости копинга).

Высокий уровень напряжённости копинга «конфронтация» выявлен у 9% испытуемых. Это проявляется в недостаточной целенаправленности поведения в проблемной ситуации. Стратегия конфронтации часто рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном

использовании (у 21% студентов) она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы.

Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счёт субъективного снижения её значимости и степени эмоциональной вовлеченности в неё (копинг «дистанцирование») характерно для 20% студентов. Они эффективно используют интеллектуальные приёмы рационализации, переключения внимания, юмора, обесценивания и др. Высокая напряжённость этого

копинга у 11% учащихся. Они недооценивают значимость и возможности действенного преодоления проблем, обесценивают собственные переживания.

Преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счёт целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, высокий контроль поведения характерны для 28% испытуемых (высокая напряжённость копинга). Только у 3% студентов проявляется адаптивный вариант этого копинга. Они рационально подходят к проблемной ситуации.

Разрешают проблемы за счёт привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки 33% испытуемых. У них сформирована зависимая позиция от окружающих. Для 13% студентов характерен адаптивный вариант этого копинга. В этом случае проблема решается не другими людьми, а за счёт усиления внутренних ресурсов личности.

Выраженность стратегии «принятие ответственности» в поведении может приводить 37% студентов к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой. У 12% испытуемых адаптивный вариант этого копинга. Они хорошо понимают личную роль в возникновении актуальных трудностей.

Выраженная дезадаптация копинга «бегство-избегание» характерна для 14% испытуемых. У них могут наблюдаться в стрессовых

ситуациях инфантильные формы поведения. Проблема при этом не решается. 12% студентов (низкий уровень напряжённости копинга) имеют возможность быстро снизить эмоциональное напряжение в ситуации стресса.

Преодоление проблемы за счёт выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учётом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов наблюдается только у 3% испытуемых (адаптивный вариант копинга). Вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности характерна для 56% студентов.

Адаптивный вариант копинга «положительная переоценка» характерен только для 10% студентов. Они преодолевают негативные переживания за счёт положительного переосмысления проблемы, рассмотрения её как стимула для личностного роста. У 34% испытуемых выражена дезадаптация этого копинга. Они недооценивают возможности ответственного решения проблемных ситуаций.

Для определения связи между уровнем стресса у студентов и уровнем напряжённости используемых ими копинг-стратегий нами был проведён корреляционный анализ.

Результаты корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции $r_{\text{Спирмена}}$), который осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS, представлены в табл.1.

Таблица 1 – Значимые коэффициенты корреляции между копинг-стратегиями и уровнем стресса студентов

Копинг-стратегии	Уровень стресса	Уровень значимости
Копинг-стратегия избегание (методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирихана)	-0,473(**)	$p \leq 0,01$
Конфронтация	0,408(**)	$p \leq 0,01$
Дистанцирование	0,334(**)	$p \leq 0,01$
Самоконтроль	0,245(*)	$p \leq 0,05$
Принятие ответственности	0,382(**)	$p \leq 0,01$
Избегание (Шкалы Опросника «Способы совладания» Р. Лазаруса)	0,637(**)	$p \leq 0,01$

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы.

Чем более предпочтительной является копинг-стратегия избегания, тем ниже уровень стресса у студентов ($p \leq 0,01$). Положительной стороной этой стратегии является снижение эмоций в стрессе. Студенты откладывают решение проблемы до лучшего момента, уходят от безвыходной ситуации здесь и сейчас.

Однако, при выраженном избегании проблем уровень стресса у студентов повышается ($p \leq 0,01$). У них могут наблюдаться вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п. Они не решают проблем, трудности накапливаются, тем самым уровень стресса повышается.

Чем выше напряжённость (выраженная дезадаптация) такой копинг-стратегии, как «конфронтация», тем выше уровень стресса

у студентов ($p \leq 0,01$). Выраженная конфронтация, если угроза не является серьезной, значительно усложняет проблемную ситуацию для студента. Ему становится сложно контролировать свою агрессию, возникают трудности с планированием своих поступков и действий.

Чем выше напряжённость (выраженная дезадаптация) такой копинг-стратегии как «дистанцирование», тем выше уровень стресса у студентов ($p \leq 0,01$). При выраженном дистанцировании субъект рационализирует проблему, обесценивает, уходит от прямого решения. Если дистанцирование использовать на постоянной основе, то проблема не только не решится, но и может усугубиться.

Чем выше напряжённость (выраженная дезадаптация) такой копинг-стратегии, как «самоконтроль», тем выше уровень стресса у студентов ($p \leq 0,05$). При выраженном самоконтроле происходит подавление чувств. В ситуации, когда необходимо показать свой гнев и эмоции, чтобы справиться с ситуацией, эта копинг-стратегия не даст нужного результата.

Чем выше напряжённость (выраженная дезадаптация) такой копинг-стратегии, как «принятие ответственности», тем выше уровень стресса у студентов ($p \leq 0,01$). Человек склонен переоценивать свои возможности, излишне критиковать себя, испытывать вину за любую ошибку или бездействие, из этого появляется хроническая неудовлетворенность собой.

Заключение

Проведённое исследование выявило, что существуют значимые взаимосвязи между уровнем стресса студентов и такими копинг-стратегиями, как: «избегание проблем»; «конфронтация»; «дистанцирование»; «самоконтроль»; «принятие ответственности». Высокая напряжённость этих копинг-стратегий приводит к увеличению уровня стресса у студентов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в ходе психологического сопровождения развития конструктивных копинг-стратегий у студентов, поиска новых способов адаптации в трансформирующемся мире.

Список литературы:

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Ермакова, Е.С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза / Е.С. Ермакова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 142-159. – DOI 10.35231/18186653_2021_2_142.
4. Камынина, И.В. Копинг-стратегии личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Камынина. – Хабаровск, 2008. – 25 с.
5. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Наука, 1983. – 356 с.
6. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2004. – 344 с.
7. Крюкова, Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93-112.
8. Крюкова, Т.Л. О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания / Т.Л. Крюкова, О.В. Шаргородская // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 135-142.
9. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Ленинград: Медицина, 1970. – С. 178-208.
10. Лебедев, И.Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс преодолещающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля (на примере сотрудников МВД России): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.Б. Лебедев. – Санкт-Петербург, 2002. – 30 с.
11. Ледовская, Т.В. Совладающее поведение педагога: ресурсный подход [Электронный ресурс] / Т.В. Ледовская // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). – 2022. – Вып. 5 (45). – С. 180-189. – URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-180-189> (дата обращения: 02.06.2023).
12. Моница, Г.Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г.Б. Моница, Н.В. Раннала. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 250 с.

13. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казанский гос. технолог. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
14. Рыбников, В.Ю. Психология копинг поведения специалистов опасных профессий: монография / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина. – Санкт-Петербург: ВЦЭРМ, 2011. – 120 с.
15. Сирота, Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс. ... д-ра мед. наук / Н.А. Сирота. – Москва, 1994. – 283 с.
16. Уманская, И.А. Самоэффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе / И.А. Уманская, В.В. Голубев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 118-123. – DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-118-123.
17. Хазова, С.А. Индивидуальные ресурсы и гибкость копинг поведения в разные возрастные периоды / С.А. Хазова, Н.С. Шипова // Смоленский медицинский альманах. – 2021. – №4. – С. 215-219.
18. Хуторянская, Т.В. Стратегии копинг-поведения в зависимости от особенностей креативности у студентов разных специальностей / Т.В. Хуторянская // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – №1. – С. 108-115.
19. Юнусова, С.Г. Стресс. Биологический и психологический аспекты / С.Г. Юнусова, А.Н. Розенталь, Т.В. Балтина // Учёные записки Казанского государственного университета. – 2008. – Том 150, кн. 3. – С. 139-149.
20. Ялтонский, В.М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения [Электронный ресурс] / В.М. Ялтонский // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – № 1. – URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 02.06.2023).

N.N. Avramenko, M.Kh. Abdullaeva

CONNECTION BETWEEN STUDENTS' LEVEL OF PSYCHOLOGICAL STRESS AND COPING STRATEGIES USED BY THEM

Abstract: The article deals with the problem of studying coping behavior of students. The effectiveness of the educational and future professional activities of future specialists is achieved not only by professional knowledge and skills, but also by the peculiarity of their coping behavior in complex, difficult situations, both in everyday life and in extreme situations. The relevance of this study is due to a contradiction: on the one hand, there is the need for systematic training of students to cope with difficulties, on the other hand, the developed indicators and criteria for the effectiveness of youth coping strategies for the purpose of their use in developmental programs are not presented in the scientific literature.

The study presented in this article involved 70 students of different years of study at a higher educational institution. The following psychodiagnostic methods were used: «Indicator of coping strategies» by J. Amirkhan; Scale of psychological stress PSM-25 Lemur-Tessier-Fillion (adapted by N.E. Vodopyanova); Questionnaire «Methods of coping behavior» R. Lazarus, S. Folkman (adapted by T.L. Kryukova, E.V. Kuftiyak, M.S. Zamyshlyeva). Empirical results were analyzed using the SPSS for Windows statistical package.

The study showed that there are significant connections between the level of students' stress and such coping strategies as: «avoiding problems»; «confrontation»; «distancing»; «self-control»; «accepting responsibility». The high intensity of these coping strategies leads to an increase in students' stress levels.

Key words: stress; coping; coping-strategies; coping resources; student age.

References:

1. Antsyferova L.I. Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivaniye, preobrazovaniye situatsy i psikhologicheskaya zashchita // Psikhologichesky zhurnal, 1994, vol. № 1, pp. 3-8.
2. Bolshoi psikhologichesky slovar / Ed. by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. Moscow: Praim-Evroznak, 2003, 672 p.
3. Ermakova E.S. Sovladayushchee povedeniye, zhiznestoikost, stressoustoichivost i depressiya studentov vuza // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina, 2021. № 2, pp. 142–159. DOI 10.35231/18186653_2021_2_142.

4. Kamynina I.V. Koping-strategii lichnosti v ekstremalnykh usloviyakh zhiznedeyatel'nosti: abstract of the dissertation ... of Candidate of Psychological Sciences. Khabarovsk, 2008, 25 p.
5. Kitaiev-Smyk L.A. Psikhologiya stressa. Moscow: Nauka, 1983, 356 p.
6. Kryukova T.L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya. Kostroma, Kostroma State university named after N.A. Nekrasov, 2004. 344 p.
7. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ). // Zhurnal prakticheskogo psikhologa, Moscow, 2007, № 3, P. 93-112.
8. Kryukova T.L., Shargorodskaya O.V. O sotsiokulturnoi kontekstualizatsii v issledovaniyakh stressa i sovladaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova: Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika, 2012, vol. 18, № 4, P. 135-142.
9. Lazarus R. Teoriya stressa i psikhofiziologicheskiye issledovaniya // Emotsionalny stress. Ed. by L. Levi. Leningrad, Meditsina, 1970, P. 178–208.
10. Lebedev I.B. Psikhologicheskiye mekhanizmy, strategii i resursy stress preodolevayushchego povedeniya (koping-povedeniya) spetsialistov ekstremalnogo profilya (na primere sotrudnikov MVD Rossii): abstract of the dissertation ... of Doctor of Psychological Sciences, Saint-Petersburg, 2002, 30 p.
11. Ledovskaya T.V. Sovladayushchee povedeniye pedagoga: resursny podkhod. // Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye, 2022, issue 5 (45), P. 180-189. URL:<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-180-189> (date of application: 02.06.2023).
12. Monina G.B., Rannala N.V. Trening «Resursy stressoustoychivosti», Saint-Petersburg: Rech, 2009, 250 p.
13. Psikhodiagnostika stressa: praktikum / comp. R.V. Kupriyanov, Yu.M. Kuzmina; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kazan State Technological University, Kazan: KNITU, 2012, 212 p.
14. Rybnikov V. Yu., Ashanina E.N. Psikhologiya koping povedeniya spetsialistov opasnykh professy: monograph. Saint Petersburg: VTsERM, 2011, 120 p.
15. Sirota N.A. Koping-povedeniye v podrostkovom vozraste: dissertation ... of Doctor of Medical Sciences. Moscow, 1994, 283 p.
16. Umanskaya I.A., Golubev V.V. Samoeffektivnost i sovladayushchee povedeniye studentov v period obucheniya v vuze. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2020, vol. 26, № 1, P. 118-123.
17. Khazova S.A., Shipova N.S. Individualnyie resursy i gibkost koping povedeniya v raznyie vozrastnyie periody // Smolenskiy meditsinskiy almanakh, 2021, № 4, P.215-219.
18. Khutoryanskaya T.V. Strategii koping-povedeniya v zavisimosti ot osobennosti kreativnosti u studentov raznykh spetsialnostei. // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal, 2021, №1, P. 108-115.
19. Yunusova S.G., Rosental A.N., Baltina T.V. Stress. Biologicheskiy i psikhologicheskiy aspekty // Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008, vol. 150, book 3, P. 139-149.
20. Yaltonsky V.M. Sovremennyye teoreticheskiye podkhody k issledovaniyu sovladayushchego povedeniya [Electronic resource] // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronny nauchny zhurnal. 2010, № 1. URL: <http://medpsy.ru> (date of application: 02.06.2023).

Статья поступила в редакцию 14.02.2023

М.А. Спиженкова, Н.Н. Субботина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА IQ И ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Статья посвящена изучению личностных особенностей студентов, обратившихся с консультативным запросом к психологу. Представлены результаты эмпирического исследования, выборку которого составили студенты Калужского государственного Университета, обратившиеся в психологическую службу ($n = 46$). Анализируются взаимосвязи показателей коэффициента интеллекта (IQ) по методике Д. Векслера у студентов с гармоничным и невротическим профилем личности по результатам исследования с использованием методики СМИЛ. Показано, что у студентов с невротическим профилем личности преобладают показатели IQ выше среднего, а у студентов с гармоничным профилем личности преобладают средние показатели IQ. Определяется значимость психодиагностического обследования студентов для выбора направления консультативной или иной помощи. Делаются выводы о взаимосвязи невротического реагирования и использования механизма психологической защиты «интеллектуализация». Обосновывается выбор консультативных задач, решение которых позволит осознать клиенту неэффективность используемых им защит и преобразовать их в осознанное совладающее поведение в эмоционально значимых ситуациях.

Ключевые слова: личностные особенности студентов; психологическая диагностика невротический профиль; гармоничный профиль; диагностика; показатель IQ; психологическое сопровождение.

Актуальность проблемы исследования.

На фоне современной социально-политической и экономической ситуации в нашей стране количество студентов с невротическим статусом, осваивающих профессию в высших учебных заведениях, в последние годы увеличивается. Ряд исследователей отмечают [5; 12; 13], что невротические реакции студентов затрудняют процесс обучения, проявляясь в сессионный период стрессовыми реакциями, повышением уровня тревожности и вегетативными расстройствами. Депрессивные настроения, астенические реакции затрудняют студентам и процесс освоения нового материала, и коммуникацию с другими студентами и преподавателями. Психологическое сопровождение студенческой молодежи в вузовской среде ставит перед собой серьезные задачи: определить характер и особенности невротизации студента; выбрать адекватные консультативной ситуации методы психологической коррекции, психологического сопровождения студента; оценить необходимость клинико-психиатрического вмешательства в ситуации ухудшения самочувствия студента.

Выбор технологии консультативно-психологической работы со студентами, проявляющимися невротические реакции, базируется на понимании ресурсных способностей молодых людей к рефлексии, критичности их мышления. Безусловно, важным ресурсом является способность студента последовательно и систематически исследовать своё психологическое состояние, работая над изменением его

в благополучном направлении. То есть, для выстраивания грамотной психологической помощи студенту необходимо понимание его личностных характеристик, а также особенностей когнитивной сферы.

В рамках работы психологической службы университета студентам, обратившимся за помощью, предлагается пройти психологическую диагностику, целью которой является изучение индивидуальных особенностей личности. Использование валидных методик психодиагностики при построении личностного профиля клиента позволяет грамотно выстроить траекторию дальнейшей работы, либо, в случае необходимости, направить его на консультацию к другому специалисту – психиатру или неврологу.

Дизайн исследования. Цель нашей работы – изучение и выявление особенностей интеллектуального развития студентов с гармоничным и невротическим профилем личности СМИЛ.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что существуют различия в показателях IQ у студентов с гармоничным и невротическим профилем личности по ММРІ.

В исследовании приняли участие 46 студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского в возрасте от 18 до 24 лет, в том числе 29 девушек и 17 юношей. Студенты, обратившиеся в психологическую службу, нуждающиеся в понимании своих ресурсов, заинтересованно относились к предложению пройти психодиагностическое исследование в процессе непосредственной

коммуникации, без использования компьютера. Выполнение методики СМИЛ оказалось не для всех респондентов простым заданием. Интерпретация профиля у некоторых студентов была невозможна с учётом данных шкал коррекции – валидности (недостовверный профиль). Повторное проведение психодиагностики с использованием той же методики позволило получить достоверный профиль после предварительной подготовки респондента. Было обговорено время суток, наиболее подходящее для проведения обследования с точки зрения работоспособности студента; разъяснение принципа обработки полученных результатов (не анализ отдельных высказываний, а подсчёт общих показателей); установление эмоционального контакта, создание доверительной атмосферы вследствие проведения предварительной беседы дало положительный результат.

Обоснование выбора методик исследования. WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) – для взрослых (от 16 лет) – тест Векслера в русской адаптации, модификация теста ММРП (Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ в адаптации Л.Н. Собчик), методом математической обработки данных был выбран статистический критерий ϕ^* – критерий углового преобразования Фишера.

В качестве основных методик, используемых при диагностике личностных особенностей студентов, нуждающихся в консультативной помощи, нами используется тест ММРП (СМИЛ в адаптации Л.Н. Собчик). Это один из наиболее распространенных методов исследования нормальной и патологической личности, применяемый специалистами – практиками в нашей стране и за рубежом. Проведение данной методики позволяет психологу выстроить профиль личности клиента. Результатом становится получение многокомпонентной характеристики индивидуально-личностной основы человека, включающей ряд значимых для психологической работы показателей. К ним относятся: тип мотивационной направленности личности; самооценка; стиль межличностного взаимодействия; некоторые черты характера; тип реагирования на стресс; защитные механизмы; ведущие потребности; фон настроения; степень адаптированности; выраженность лидерских черт; характеристики устойчивых профессионально-важных свойств и др. [7]) Анализ отдельных шкал методики позволяет определить уровень и характер тревожности, если рассматривать тревогу как нормативный или как невротический показатель. Сопоставление профиля в целом

и отдельных сочетающихся шкал позволяет предположить необходимость дополнительных консультаций специалистов, в частности, психотерапевта или психиатра. В таких случаях психологическое консультирование студентов проводится в сочетании с фармакотерапией, обеспечивая наибольшую эффективность вмешательства.

Для исследования особенностей когнитивной сферы, а именно, вербального и невербального интеллекта, нами использован тест диагностики структуры интеллекта Дэвида Векслера. Создавая и апробируя методику, Д. Векслер исходил из следующего понимания интеллекта: «интеллект – это комплексная глобальная способность индивидуума целенаправленно вести себя, разумно мыслить и успешно взаимодействовать с внешней средой» [9].

К достоинствам методики Д. Векслера необходимо отнести несколько следующих аспектов.

1. Многомерность и внутренняя разнородность методики обеспечивает оценку структуры индивидуального интеллекта. Сопоставление показателей вербального и невербального интеллекта позволяет определить наиболее приемлемый подход в консультативной работе со студентом. Исследователи, дающие оценку тесту Д. Векслера, считают возможным дифференцировать полученные результаты, выделяя способность к освоению новых знаний и навыков, способность к социально-психологической адаптации, а также способность к абстрактно-логическому мышлению.

2. Есть возможность качественного анализа результатов на основании анализа протоколов. Каждый из одиннадцати субтестов представляет отдельную методику, характер выполнения которой позволяет сделать некоторые выводы о некоторых нюансах когнитивных способностей человека. Например, выполнение ряда методик невербального интеллекта может сопровождаться комментариями испытуемого, анализ которых дает информацию об отношении человека к проделываемой работе, о его самооценке и работоспособности. Выполнение вербальных субтестов, помимо балльных показателей, дает информацию о логике выстраивания ответа, стратегии мышления, используемыми испытуемым речевыми конструктами. Все эти нюансы могут быть значимы для последующего психологического сопровождения участника психодиагностического обследования.

3. Индивидуальная процедура диагностики позволяет повысить надёжность полученных данных. Создание эмоционально

комфортной атмосферы при проведении диагностики с использованием теста Векслера весьма значимо для респондента. Известно, что тревожность при выполнении некоторых задач влияет на эффективность их решения. Индивидуальный характер исследования позволяет психологу – диагносту способствовать снижению ситуативной тревожности посредством установления доверительных отношений, разъяснения сущности исследования [3].

Статистическое сопоставление результатов исследования, полученных при помощи двух вышеописанных методик, позволяет выявить закономерность между характером невротизации и особенностями интеллекта студентов. При установлении определённых взаимосвязей, можно при последующей работе с клиентами выдвигать гипотезы о характере

интеллектуальных возможностей, имеющихся ресурсах для участия в психологической консультативной работе.

Обсуждение результатов исследования.

Каждый студент, направленный на психодиагностическое обследование, в индивидуальном порядке вначале проходил тест СМИЛ. По результатам обработки данных для каждого выстраивался профиль личности. В итоге, в выборке были выявлены гармоничные профили личности у 22 студентов (показатели по всем шкалам в пределах коридора нормы 30-70 Т-баллов), и невротические профили личности – у 24 студентов.

На рисунке 1 показаны усредненные по выборке гармоничный и невротический профили студентов.

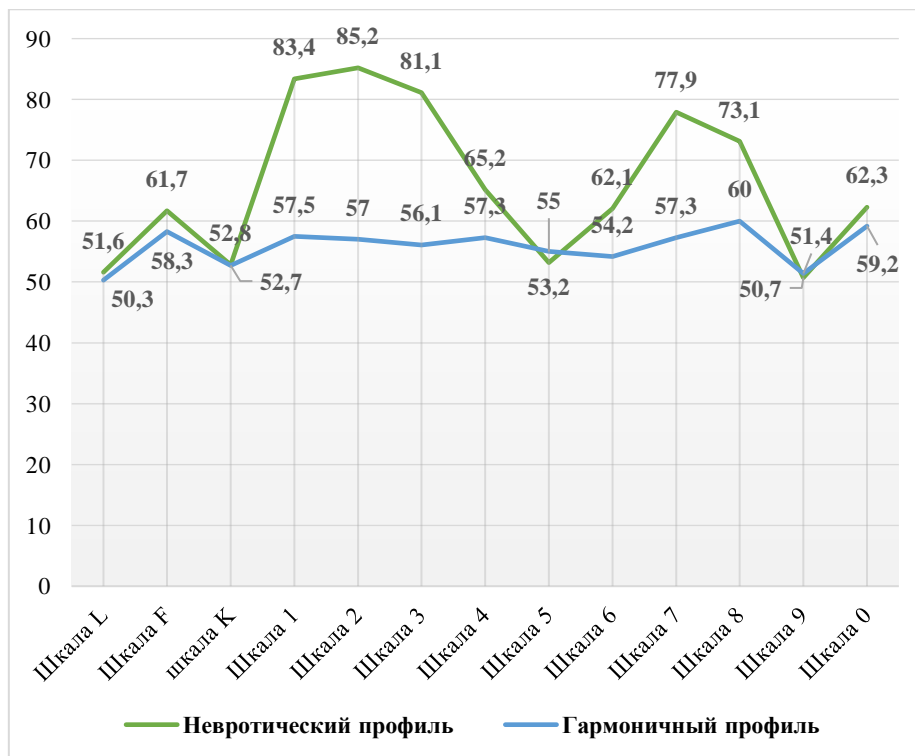


Рисунок 1 – Усредненные личностные профили студентов

Понятие «невротический профиль» используется только в рамках опросника ММРІ (СМИЛ). Шкалы, расположенные в левой половине профиля, а именно: 1-я шкала – «Невротического сверхконтроля», 2-я шкала – «Пессимистичности», и 3-я шкала – «Эмоциональной лабильности», объединяются термином «невротическая триада», поскольку повышение профиля на этих шкалах и сопутствующие подъемы на седьмой (тревожности) и восьмой шкалах (индивидуалистичности), обычно наблюдаются при невротических расстройствах [7]. Невротические реакции могут быть связаны

с недостаточностью физических и психических ресурсов индивидуума для реализации мотивированного поведения в определённой ситуации. Собственно, эта проблема и послужила поводом к обращению студентов к психологу. При описании своих переживаний, студенты говорили о «немотивированной злости», или непонятных переменах настроения, безосновательной склонности к истерикам, повышенной плаксивости. Переживание снижения умственной и физической активности, проявление астенизации, весьма беспокоит студентов, поскольку затрудняет им процесс освоения компетенций.

Вторую методику, направленную на изучение когнитивной сферы, так же в индивидуальной форме проходили все участники психодиагностического обследования. Использованный нами тест исследования уровня интеллекта Векслера, состоящий из 11 субтестов, включающий в себя общий уровень интеллекта, а также показатели вербального и невербального интеллекта, позволил отметить, что в целом показатели интеллекта студентов соответствуют нормативным критериям возрастного развития.

Более подробный анализ процентного соотношения показателей IQ позволяет отметить, что они распределены у испытуемых с

гармоничным профилем личности следующим образом: у 73% процентов испытуемых преобладает средний уровень интеллекта, у 23% испытуемых «Хорошая норма» интеллекта и у 5% испытуемых высокий уровень интеллекта. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

У испытуемых с невротическим профилем личности показатели – IQ распределены так, наглядно результаты представлены на рисунке 3, у 33% испытуемых средний уровень интеллекта, у 8% испытуемых «хорошая норма интеллекта», у 38% испытуемых высокий уровень интеллекта и 21% испытуемых весьма высокий уровень интеллекта.



Рисунок 2 – Распределение уровней интеллектуального развития по Д. Векслеру у студентов с гармоничным профилем личности

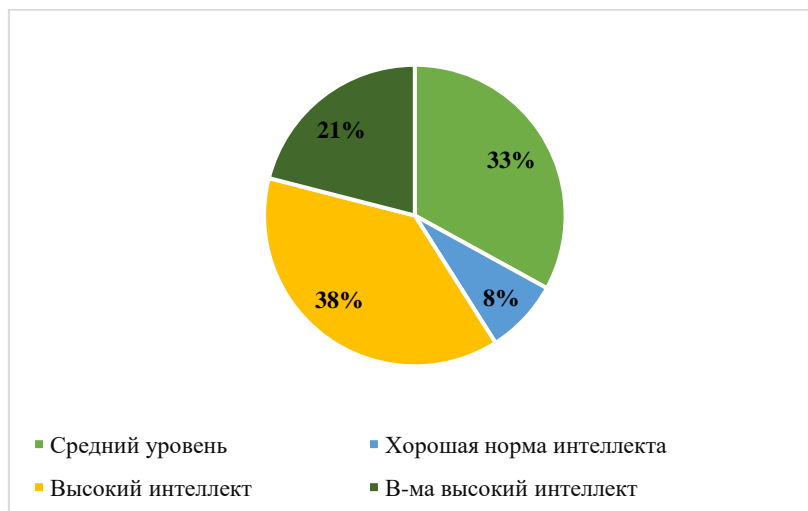


Рисунок 3 – Распределение уровней интеллектуального развития по Векслеру у студентов с невротическим профилем личности

Сопоставляя результаты исследования по двум методикам, мы выявили следующие взаимосвязи. Наглядно эти данные представлены на рисунке 4.

Можно заметить, что у студентов с гармоничным профилем личности преобладает

средний уровень интеллекта (показатели IQ 90-109) – таких респондентов в выборке оказалось 59% от всех испытуемых с гармоничным профилем личности. У 41% испытуемых с гармоничным профилем личности преобладает уровень интеллекта выше среднего (110 и выше).

Интересно, что у студентов с невротическим профилем личности у 67% испытуемых преобладают показатели уровня интеллекта выше среднего значения (>109), у 33% испытуемых

с невротическим профилем выявлены показатели среднего уровня интеллекта (показатели IQ 90-109).

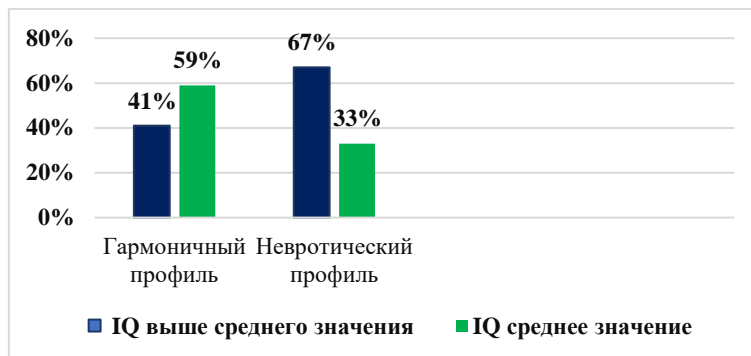


Рисунок 4 – Сравнение показателей IQ у студентов с гармоничным профилем и невротическим профилем личности

Для подтверждения значимости различий между показателями IQ у студентов с гармоничным и невротическим профилями был применен критерий математической статистики – Критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера [8].

Статистический анализ показал, что различия между общими показателями IQ у студентов с гармоничным и невротическим профилем личности статистически значимы ($\phi^*_{эмп} = 1,78$ при $p < 0,05$) Гипотеза принята на уровне значимости 0,05.

Выводы. Таким образом, исходя из результатов исследования можно сделать вывод, что у студентов с невротическим профилем личности преобладают показатели IQ выше среднего, а у студентов с гармоничным профилем личности преобладают средние показатели IQ. Такое различие между показателями IQ студентов с невротическими и нормативными способами реагирования представляет интересный ракурс изучаемой проблемы. Можно предположить разные варианты понимания таких данных.

Во-первых, молодые люди с невротическим профилем личности могут использовать интеллектуализацию как один из механизмов психологической защиты [11]. Интеллектуализация, как способ использования логических рассуждений, обоснований происходящего, квази-самоанализа, становится основанием для избегания болезненных эмоциональных переживаний. Благодаря механизму интеллектуализации, несмотря на невротизацию личности, такие люди могут быть социально и психологически адаптированными к внешней среде, но при работе с психологом данный механизм может быть серьезным препятствием. Эмоциональное состояние, назначение которого может быть

значимым для катарсического переживания в процессе психологического консультирования, в результате использования механизма интеллектуализации не переживается клиентом в той мере, в какой это необходимо. В таком случае, психологическая задача определяется как некоторая последовательность: осознание используемого механизма психологической защиты; понимание причинно-следственных связей использования именно интеллектуализации; определение более эффективных способов самореализации клиента посредством творческого поиска вариантов решений; формирование позитивных способов совладания (копинг-стратегий) в эмоционально насыщенных ситуациях.

Во-вторых, невротический профиль личности может быть диагностирован у молодых людей, с высокой тревожностью, фрустрированностью аффилиативной потребности, и, как следствие, вынужденной «отгороженностью» от других людей как потенциально провоцирующей актуализацию болезненных переживаний. В такой ситуации, начиная с подросткового возраста, будущие студенты стараются компенсировать недостаток взаимодействий со сверстниками посредством «погружения» в учебную деятельность, или любую другую, позволяющую создавать картину мира на основании знаний. Следовательно, уровень интеллектуального развития, особенно вербального, у невротических клиентов формируется как компенсаторный. С одной стороны, можно апеллировать к исследованиям [3; 4; 5], позволяющим провести взаимосвязь между высокими показателями интеллекта и высокими показателями уровня тревожности. С другой стороны, если высокие интеллектуальные показатели соотносятся

с невротическими реакциями, то это характеризует личность как «не-свободную» в экзистенциальном смысле [1, с. 74-76]. Следовательно, оптимальной для работы с таким студентом будут дискурсивные технологии работы, методы логотерапии В. Франкла [10]. Задача последовательного осмысления неэффективных способов реагирования на эмоционально значимые переживания является первичной. Следующей задачей становится определение смысла жизнедеятельности личности и соотнесение с этим смыслом возможности свободы выбора эмоциональной реакции. Важным для формирования новых поведенческих реакций является понимание студентом того, что способность испытывать эмоции не является признаком «слабой» личности. В качестве аргумента можно апеллировать к критериям зрелой личности по К. Роджерсу,

выделявшему открытость переживания как один из показателей зрелости [6].

Внимательный анализ протоколов исследования интеллекта с использованием теста Д. Векслера поможет определить ресурсы студента для участия в дискурсивном диалоге. В частности, способность к пониманию метафоры, способность к юмористической оценке различных ситуаций, перцептивные и апперцептивные характеристики, богатство словарного запаса, критичность самооценивания своей работоспособности и другие аспекты.

В целом, можно заключить, что выбор двух вышеописанных методик, СМИЛ и теста Д. Векслера, позволяет не только получить психодиагностическое заключение, но и грамотно выстроить систему психологического сопровождения студента.

Список литературы:

1. Капустин, С.А. Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании / С.А. Капустин. – 2-е изд. – Москва: Когито-Центр, 2019. – 240 с.
2. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – Москва: Академический проект, 1999. – 240 с.
3. Прихожан, А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: Дис... д-ра психол. наук / А.М. Прихожан. – Москва, 1996. – 307 с.
4. Прохоров, А.О. Ментальная регуляция психических состояний студентов / А.О. Прохоров, А.В. Чернов, М.Г. Юсупов, И.С. Решетникова // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума: в 2 т. Екатеринбург, 28-30 сентября 2022 года / отв. ред. Л.В. Токарская, М.А. Лаврова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. – Т. 1. – 1026 с. – С. 695-698.
5. Прохоров, А.О. Развитие системы саморегуляции психических состояний в учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] / А.О. Прохоров, А.В. Чернов, М.Г. Юсупов // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. – Электронные текстовые данные (1 файл: 4,56 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Ч. III. – 500 с. – С. 347-352.
6. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Роджерс. – 2-е изд. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2018. – 240 с.
7. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 219 с.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 349 с.
9. Филимонок, Ю.И. Тест Векслера: диагностика уровня развития интеллекта (взрослый вариант): методическое руководство / Ю.И. Филимонок, В.И. Тимофеев. – Санкт-Петербург: ИМА-ТОН, 2004. – 112 с.
10. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
11. Фрейд, А. Эго и механизмы защиты / Анна Фрейд. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 149 с.
12. Чарина, Е.В. Невротические проявления в студенческой среде / Е.В. Чарина // На перекрестке Севера и Востока (методологии и практики регионального развития): материалы IV Международной научно-практической конференции, Магадан, 17-18 ноября 2022 года / Северо-Восточный государственный университет. – Красноярск: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-инновационный центр», 2023. – С. 488-494.

13. Швецова, В.А. Уровень невротизации личности студентов-первокурсников / В.А. Швецова // Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход: Материалы VIII Всероссийской конференции с международным участием, Курск, 22-23 ноября 2018 года / под ред. П.В. Ткаченко. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2018. – С. 395-402.

М.А. Spizhenkova, N.N. Subbotina
**PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF IQ INDICATORS AND PERSONALITY PROFILE
DURINGN STUDENTS' PSYCHOLOGICAL CONSULTING**

Abstract: The article is devoted to the study of the personal characteristics of students who have applied with a consultative request to a psychologist. The results of an empirical study are presented, the sample of which was made up of students at Kaluga State University having applied to the psychological service (n = 46). The interrelationships of indicators of the intelligence quotient (IQ) are analyzed according to the method of D. Veksler among students with a harmonious and neurotic personality profile based on the results of a study using the SMIL method. It is shown that students with a neurotic personality profile are dominated by IQs above average, and students with a harmonious personality profile are dominated by average IQs. The importance of psychodiagnostic examination of students for choosing the direction of advisory or other assistance is determined. Conclusions are drawn about the relationship between neurotic response and the use of the psychological defense mechanism «intellectualization». The choice of advisory tasks is substantiated, the solution of which will allow the client to realize the ineffectiveness of the defenses used by him and transform them into conscious coping behavior in emotionally significant situations.

Key words: personal characteristics of students; psychological diagnostics; neurotic profile; harmonious profile; diagnostics; IQ index; psychological support.

References:

1. Kapustin, S.A. Kriterii normalnoi i anomalnoi lichnosti v psikhoterapii i psikhologicheskoy konsultirovaniy / S.A. Kapustin. – 2nd ed. – Moscow: Kogito-Tsentr, 2019. – 240 p.
2. Kochunas R. Osnovy psikhologicheskogo konsultirovaniya. M.: Akademicheskyy proyekt, 1999. 240 p.
3. Prikhozhan A.M. Psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika trevozhnosti. Diss. ... Doctor Psych. Sc., M., 1996. – 307 p.
4. Prokhorov A.O., Chernov A.V., Yusupov M.G., Reshetnikova I.S. Mentalnaya regulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy studentov / Psikhologiya segodnya: aktualnye issledovaniya i perspektivy: materialy Vserossiyskogo psikhologicheskogo foruma: in 2 v. Ekaterinburg, September 28-30, 2022 / resp. ed. L.V. Tokarskaya, M.A. Lavrova; Ministry of science and higher education of Russian Federation, Ural Federal university. – Ekaterinburg: PH Ural uni-t, 2022. – V. 1. – 1026 p. P. 695-698.
5. Prokhorov A.O., Chernov A.V., Yusupov M.G. Razvitiye sistemy samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyaniy v uchebnoy deyatel'nosti studentov // Obrazovaniye, professionaloye razvitiye i sokhraneniye zdorov'ya uchitelya v XXI veke [Electronic resource]: sbornik nauchnykh trudov VIII Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. – Electronic text data (1 file, 4,56 Mb). – Kazan: PH Kazanskogo universiteta, 2022. – P. III. – 500 p. P. 347-352.
6. Rodgers K. Stanovleniye lichnosti. Vzglyad na psikhoterapiyu / Karl Rodgers R. 2nd ed. Moscow: Institute of General Humane Research, 2018. 240 p.
7. Sobchik, L.N. Standartizirovanny mnogofaktorny metod issledovaniya lichnosti SMIL. – SPb.: Rech, 2000. – 219 p.
8. Sidorenko, E.V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii / E.V. Sidorenko. – SPb.: Rech, 2000. – 349 p.
9. Filimonenko, Yu.I. Test Vekslera: diagnostika urovnya razvitiya intellekta (vzrosly variant): metodicheskoye rukovodstvo / Yu. I. Filimonenko, V.I. Timofeev. – Saint-Petersburg: IMATON, 2004. – 112 p.
10. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla: Sbornik: Tr. from Eng. and Germ. / Gen. ed. by L.Ya. Gozman and D.A. Leontev; intr. art. D.A. Leontev. M.: Progress, 1990. 368 p.
11. Freud A. Ego i mekhanizmy zashchity / Freud Anna. Moscow: Institute of General Humane Research, 2016. - 149 p.

12. Charina E.V. Nevroticheskiye proyavleniya v studencheskoi srede. Na perekryostke severa i vostoka (metodologii i praktiki regionalnogo razvitiya) materialy IV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. North-Eastern State University. – P. 488-494.
13. Shvetsova, V.A. Uroven nevrotizatsii lichnosti studentov-pervokursnikov // Psikhologiya zdorovya i bolezni: kliniko-psikhologicheskyy podkhod: materialy VIII Vserossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchstiyem. – 2018. – P. 395-402.

Статья поступила в редакцию 27.02.2023

А.В. Хавыло, Е.С. Кобак

ЛИЧНОСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностных механизмов мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что такие черты личности как открытость новому опыту и самоконтроль оказывают положительное влияние на активность учебной деятельности, тогда как тревожность отрицательно сказывается на учебной активности. Механизм влияния личностных диспозиций на активность учебной деятельности реализуется через формирование на их основе навыков саморегуляции. Общая выборка студентов составила 164 человека в возрасте 17-27 лет, из которых 40 юношей, 124 девушки. В результате были выделены черты личности, связанные с учебной активностью: новаторство, экстраверсия, тревожность, самоконтроль. К механизмам саморегуляции, связанными с учебной активностью были отнесены следующие: гибкость, моделирование, оценка результатов. Согласно полученным результатам, механизм влияния личностных диспозиций на активность учебной деятельности реализуется через формирование на их основе навыков саморегуляции.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность; мотивация; черты личности; личностные диспозиции; саморегуляция.

Введение и обзор литературы

В современном обществе перед высшим образованием стоит задача подготовки специалистов, способных эффективно работать с информацией, преобразовывать её в активное знание, которое позволит им решать сложные проблемы, как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности. В числе психолого-педагогических проблем высшего учебного заведения наиболее значимой является проблема формирования учебной мотивации студентов. Таким образом, вопрос об учебной мотивации – это прежде всего вопрос о качестве учебной деятельности. Мотивы учебной деятельности в значительной мере определяют отношение студента к решению поставленных перед ним профессиональных задач, создают предпосылки эффективности и результативности самой профессиональной деятельности [2].

Формирование учебной мотивации – это организованная совместная деятельность преподавателей и студентов. Для того, чтобы учебная деятельность протекала эффективно, необходимо целенаправленно руководить и управлять деятельностью студента, используя возможности стимулирующих педагогических приёмов и методов, средств и условий, при этом учитывая личностные особенности и ресурсы студентов [3].

С позиции диспозиционного подхода к изучению личности выделяется два вида или типа функциональной автономии, которые можно непосредственно соотнести с мотивацией: устойчивую и собственную функциональную автономию [15]. Устойчивая функциональная

автономия связана с механизмами обратной связи в нервной системе. Эти механизмы не меняются с течением времени и помогают поддерживать организм в функционирующем состоянии. Явная склонность людей к удовлетворению потребностей известным способом представляет пример этого типа функциональной автономии.

В противоположность повторяющимся действиям, характеризующим устойчивую автономию, собственная автономия относится к приобретенным установкам человека, его ценностям, установкам и намерениям. Это главная система мотивации, которая обеспечивает постоянство в стремлении человека к соответствию с внутренним образом себя и достижению более высокого уровня зрелости и личностного роста.

В учебной деятельности собственная автономия определяется успешностью личностно-профессионального развития студента и является механизмом адаптации к условиям обучения, а также требованиям будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, студенты обладают определённым набором индивидуальных диспозиций, которые обуславливают поведенческую реакцию на спектр внешних стимулов и побуждают искать, создавать явления внешнего мира, характерные для определённой черты.

Согласно Р. Кеттеллу, черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определённым образом в разных ситуациях и в разное время [15, 16]. Выделяются поверхностные и исходные черты.

Поверхностная черта представляет собой совокупность поведенческих характеристик,

которые при наблюдении выступают в «неразрывном» единстве. Например, наблюдаемые проявления неспособности сосредоточиться, нерешительности и беспокойства могут быть тесно связаны друг с другом и составлять поверхностную черту невротизма. Здесь невротизм подтверждается набором взаимосвязанных видимых элементов, а не какого-то одного из них. Поскольку поверхностные черты не имеют единой основы и временного постоянства, Р. Кеттелл не считает их значимыми для объяснения поведения [15].

Так, студенты, проявляющие любознательность, увлеченность и открытость новому опыту имеют поверхностную черту новаторства.

Исходные черты, напротив, представляют собой основополагающие структуры, которые образуют блоки самого здания личности. Эти некие объединенные величины или факторы, определяющие, в конечном счёте, то постоянство, которое наблюдается в поведении человека. Исходные черты существуют на «более глубоком» уровне личности и определяют различные формы поведения на протяжении длительного периода времени [15].

Например, к исходным чертам у студентов можно отнести экстраверсию-интроверсию.

Российская психология в целом считает, что учебная мотивация студентов формируется под влиянием факторов внутренних (личных установок и интересов) и внешних (окружающей среды, условий обучения). Она также выражается в различных целях и желаниях студентов, в том числе в желании получить хорошую оценку, развить свои навыки и умения, получить практический опыт и т.д. [6].

А.А. Волочков в своей теории об учебной активности и мотивации утверждает, что учебная мотивация является важным детерминантом учебной активности. Он разработал концепцию «системы мотивационных целей», в которой активность студентов регулируется их мотивацией, определёнными целями и ожиданиями. Таким образом, Волочков предлагает взаимодействие между мотивацией, целями, ожиданиями и поведением студентов в процессе обучения. Волочков также утверждает, что учебная мотивация может быть внутренней или внешней. Внутренняя мотивация основана на личных установках, интересах и высокой мотивации к обучению, в то время как внешняя мотивация основана на стимулах, предоставленных внешней средой, таких как, например, ожидания родителей, наставников и т.д. Он также подчеркивает важность учитывания индивидуальных различий студентов в формировании учебной мотивации [5, 12].

В современных зарубежных исследованиях, посвященных вопросам учебной мотивации, можно выделить два основных направления. К первому направлению можно отнести как называемую теорию самодетерминации (hierarchical self-determination theory).

Ко второму направлению традиционно относят достиженческих целевых ориентаций (achievement goal orientation theory). Теория самодетерминации направлена на изучение причин, побуждающих человека к учебной деятельности, в то время как теория достиженческих целевых ориентаций сосредоточена на целях самой учебной деятельности [8].

На наш взгляд, одним из перспективных направлений является изучение внутренних личностных мотивационных тенденций студента к действию и проявлению активности в процессе получения высшего профессионального образования [13, 14].

В учебно-профессиональной деятельности студент непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленной цели, своих индивидуальных особенностей, условий действительности, а также особенностей взаимодействующих с ним людей. В подобных ситуациях выбора снятие возникшей неопределённости возможно лишь при помощи саморегуляции, когда студент самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует в случае необходимости полученные результаты.

Термин «саморегуляция», широко используемый в психологических исследованиях, имеет междисциплинарный характер и разнообразны трактовки. Согласно А.К. Абульхановой-Славской, саморегуляция представляет собой механизм, который позволяет субъекту деятельности занимать центральную, активную и направляющую позицию. В своей целостности саморегуляция является основным механизмом внутренней психической активности человека, осуществляемой психическими средствами. При этом активность и саморегуляция являются неразрывными и взаимодополняющими сторонами одной функциональности: активность выражает движение и изменчивость, а саморегуляция обеспечивает устойчивость и стабильность активности [1].

Наивысшим проявлением психической регуляции человека является осознанная саморегуляция личности как субъекта, которая включает в себя осознанную саморегуляцию отдельных аспектов каждой конкретной деятельности.

О.А. Конопкин утверждает, что способность к осознанной саморегуляции является психологическим критерием человека в качестве субъекта. При этом под способностью к саморегуляции в данном контексте подразумевается не только успешное регулирование конкретной деятельности или набора деятельностей, которые человек уже освоил, но и общий потенциал для деятельности [7].

Применительно к учебной деятельности, эту идею развивает А.К. Осницкий, который рассматривает саморегуляцию как интегративную характеристику учебной деятельности и связывает её успешность с развитием у учащихся навыков, которые помогают им организовывать свои усилия и управлять процессами осознанной саморегуляции [11].

Важная роль саморегуляции в деятельности студента достаточно очевидна, так как вся его деятельность есть бесконечное множество форм взаимодействия, актов общения и других видов целенаправленной активности. От уровня сформированности саморегуляции зависят учебная активность, учебная мотивация и в конечном итоге результаты учебно-профессиональной деятельности.

В итоге, была выдвинута следующая гипотеза исследования: такие черты личности как открытость новому опыту и самоконтроль оказывают положительное влияние на активность учебной деятельности, тогда как тревожность отрицательно сказывается на учебной активности. Механизм влияния личностных диспозиций на активность учебной деятельности реализуется через формирование на их основе навыков саморегуляции.

Организация и методы исследования

Для исследования личностных механизмов мотивации учебно-профессиональной деятельности были выбраны следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения-ССП-98» под редакцией В.М. Моросановой и Р.Р. Сагиева [9, 10]; пятифакторный личностный опросник адаптированный Виноградовым;

вопросник учебной активности студентов EAQst-4 А.А. Волочкова; методика функционально-установочного баланса личности; методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [4].

Общая выборка студентов составила 164 человека, из которых 40 юношей, 124 девушки в возрасте 17-27 лет. За сбор данных авторы выражают благодарность Бабиной Д.В.

Для обработки результатов применялись методы многомерного статистического анализа экспериментальных данных (корреляционный анализ, критерий Колмогорова-Смирнова), статистический анализ данных проводился с применением компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.0.

Результаты исследования

Для того чтобы экспериментально изучить личностные механизмы мотивации было выделено три этапа:

1. Проверка на нормальность шкал методик и опросников.
2. Корреляционный анализ между показателями шкал используемых методик.
3. Психологический анализ полученных результатов.

В психологических исследованиях нормальное распределение традиционно применяется при выработке статистических норм психодиагностических методик. Поэтому на первом этапе анализа данных с помощью критерия Колмогорова-Смирнова была осуществлена проверка на нормальность шкал основных методик и опросников. Было выявлено, что распределение исходных данных является нормальным.

Для того, чтобы выявить связь между показателями учебной активности и чертами личности, механизмами саморегуляции и показателями учебной активности, чертами личности и механизмами саморегуляции, на втором этапе был проведён корреляционный анализ. В ходе корреляционного анализа были получены следующие результаты (Таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь между чертами личности и показателями учебной активности

		Потенциал учебной активности	Регулятивный компонент учебной активности	Динамика непосредственной регуляции учебной активности	Суммарный индекс учебной активности
Новаторство	R	,278**	,162*	,308**	,250**
	p	,000	,041	,000	,001
Самоконтроль	R	,207**	,339**	,070	,270**
	p	,009	,000	,378	,001
Экстраверсия	R	,227**	,121	,172*	,192*
	p	,004	,127	,029	,015
Эмоциональная стабильность	R	-,121	-,337**	-,096	-,188*
	p	,128	,000	,228	,017

Студенты с установкой на новаторство имеют выраженную внутреннюю учебную мотивацию, потенциальную готовность к включению и реализации учебной активности ($R = ,278$, $p = ,000$). Такие студенты способны контролировать учебную активность, как при реализации учебной деятельности, так и при неудаче ($R = ,162$, $p = ,041$).

Общий уровень динамики непосредственной регуляции учебной активности ($R = ,308$, $p = ,000$) у студентов с установкой на новаторство более выражен. В учебно-профессиональной деятельности студенты с установкой на новаторство имеют выраженный общий уровень учебной активности ($R = ,250$, $p = ,001$).

Студенты последовательные в собственных действиях имеют выраженный потенциал учебной активности ($R = ,207$, $p = ,009$), суммарный индекс учебной активности ($R = ,270$, $p = ,001$), регулятивный компонент учебной активности ($R = ,339$, $p = ,001$).

Общительные, уверенные в себе студенты выражают готовность к реализации учебной активности ($R = ,227$, $p = ,004$). Они способны быстро и интенсивно выполнять поставленные перед ними задачи ($R = ,172$, $p = ,029$). В учебно-профессиональной деятельности такие студенты занимают активную позицию ($R = ,192$, $p = ,015$).

Отрицательная корреляционная связь была выявлена между следующими показателями:

– эмоциональная стабильность – регулятивный компонент учебной активности ($R = -0,337$, $p = ,000$);

– эмоциональная стабильность – суммарный индекс учебной активности ($R = -,188$, $p = ,017$).

Эмоционально стабильные студенты как в ситуации реализации учебно-профессиональной деятельности, так и в случае неудач занимают активную позицию. В учебной деятельности стабильные студенты проявляют активность.

Таблица 2 – Взаимосвязь между механизмами саморегуляции и показателями учебной активности

		Потенциал учебной активности	Регулятивный компонент учебной активности	Динамика непосредственной регуляции учебной активности	Суммарный индекс учебной активности
Гибкость	R	,305**	,163*	,277**	,266**
	P	,000	,039	,000	,001
Моделирование	R	,284**	,398**	,180*	,380**
	P	,000	,000	,023	,000
Оценка результатов	R	,308**	,237**	,204**	,362**
	P	,000	,003	,010	,000

Как видно из Таблицы 2, представленной выше, студенты быстро и гибко оценивающие результаты учебной деятельности эффективно выполняют поставленные задачи. Они имеют выраженный потенциал учебной активности, т.е. потенциальную готовность к реализации учебной активности ($R = ,305$, $p = ,000$). Воспроизведение, развитие учебной активности у таких студентов происходит наиболее эффективно ($R = ,277$, $p = ,000$). Регулятивный компонент учебной активности более выражен у гибких студентов ($R = ,163$, $p = ,039$). Учебная активность у гибких студентов наиболее развита ($R = ,266$, $p = ,001$).

Студенты способные выделять значимые условия для достижения цели, моделировать поведение имеют выраженный потенциал учебной активности ($R = ,284$, $p = ,000$). Регулятивный компонент учебной активности, т.е. контроль активности при реализации учебной деятельности и при неудаче, происходит у таких студентов

на высоком уровне ($R = ,398$, $p = ,000$). В ситуациях неудач они гибко подстраивают собственное поведение под изменения в учебном процессе. Учебная деятельность протекает в динамике, т.е. сначала воспроизведение, затем развертывание и развитие ($R = ,380$, $p = ,000$).

Студенты с адекватной оценкой себя и результатов деятельности потенциально готовы к учебной активности ($R = ,308$, $p = ,000$). Они способны регулировать учебную активность, как при реализации учебной деятельности, так и в ситуациях неудач ($R = ,237$, $p = ,003$). Динамика непосредственной регуляции учебной активности ($R = ,204$, $p = ,010$) у студентов с адекватной самооценкой занимает высокое положение.

Студенты с развитой и адекватной самооценкой способны быстро выполнять поставленные задачи, т.е. в учебно-профессиональной деятельности они занимают активную позицию ($R = ,362$, $p = ,000$).

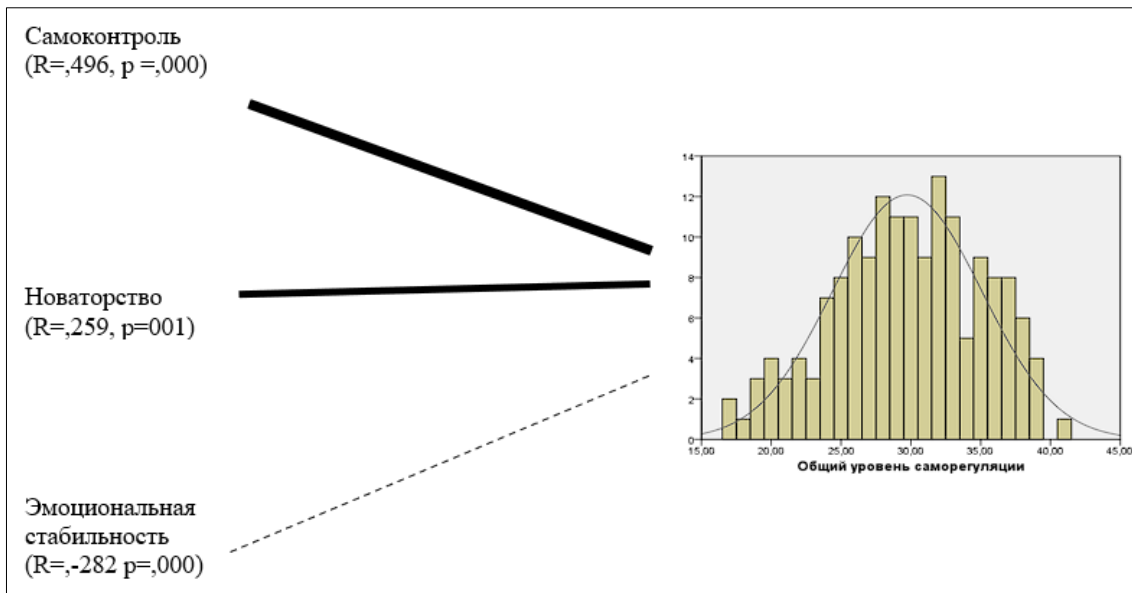


Рисунок 1 – Взаимосвязь между чертами личности и механизмами саморегуляции

На Рисунке 1, представленном выше, отрицательная корреляционная связь была выявлена между следующими показателями:

- эмоциональная стабильность – общий уровень саморегуляции ($R = -282, p = ,000$). У эмоционально стабильных студентов общий уровень саморегуляции наиболее развит.
- новаторство – общий уровень саморегуляции ($R = ,259, p = ,001$). Студенты

с установкой на новаторство, в свою очередь, верят в эффективность собственных действий и ожидают успеха от реализации деятельности.

- самоконтроль – общий уровень саморегуляции ($R = ,496, p = ,000$). У студентов с развитым самоконтролем общий уровень саморегуляции более развит, чем у импульсивных студентов.

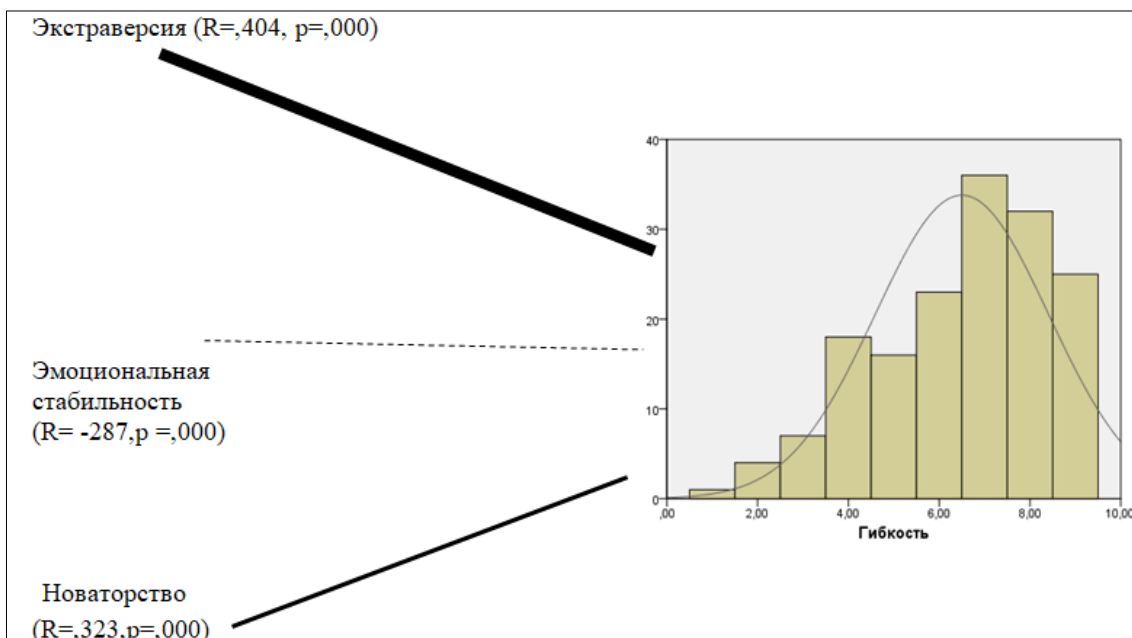


Рисунок 2 – Связь между чертами личности и механизмами саморегуляции

На Рисунке 2, представленном выше, была выявлена корреляционная связь между следующими показателями:

- новаторство – гибкость ($R = ,323, p = ,000$). Респонденты с установкой

на преобразование, в меняющихся обстоятельствах гибко изменяют модель значимых условий и, соответственно, программу действий.

- эмоциональная стабильность – гибкость ($R = ,-287, p = ,000$). Эмоционально стабильные,

уверенные в себе респонденты демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов, они легко перестраивают планы и программы собственных действий и поведения.

– экстраверсия – гибкость ($R = ,404$, $p = ,000$). Общительные, уверенные в себе студенты гибко подстраиваются под изменения, происходящие в учебно-профессиональной деятельности.

Самоконтроль
 ($R = ,494, p = ,000$)

Новаторство
 ($R = ,188, p = ,017$)

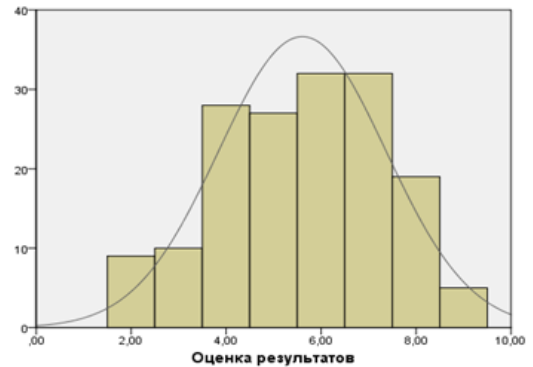


Рисунок 3 – Связь между чертами личности и механизмами саморегуляции

На Рисунке 3, представленном выше, была выявлена корреляционная связь между следующими показателями:

– новаторство – оценка результатов ($R = ,188$, $p = ,017$). Студенты с установкой на преобразование, внесение изменений

в учебную деятельность склонны лучше оценивать результаты собственных усилий.

– самоконтроль – оценка результатов ($R = ,494$, $p = ,000$). Студенты, которые следуют стандарту, алгоритму адекватно оценивают результаты учебной деятельности.

Самоконтроль ($R = ,494$, $p = ,000$)

Эмоциональная стабильность
 ($R = -,287$, $p = ,000$)

Новаторство
 ($R = ,256$, $p = ,001$)

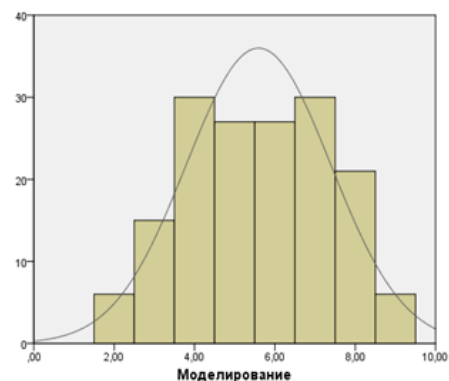


Рисунок 4 – Связь между чертами личности и механизмами саморегуляции

На Рисунке 4, представленном выше, была выявлена корреляционная связь между следующими показателями:

– эмоциональная стабильность – моделирование ($r = -,287$, $p = ,000$). Эмоционально

стабильные респонденты способны смоделировать как учебную деятельность, так и собственное поведение.

– новаторство – моделирование ($r = ,256$, $p = ,001$). Студенты с установкой

на преобразование, нововведение склонны лучше выделять значимые условия для достижения учебных целей.

– самоконтроль – моделирование ($r = ,494$, $p = ,000$). Студенты, которые следуют стандарту, алгоритму способные к самоконтролю, гибко адаптируются к изменению условий, осознанно моделируют собственную деятельность.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были выделены следующие черты личности: интроверсия-экстраверсия, консерватизм-новаторство, эмоциональная стабильность-тревожность, импульсивность-самоконтроль.

К механизмам саморегуляции были отнесены: гибкость, моделирование, оценка результатов.

Компонентами учебной активности являются потенциал учебной активности, динамика

непосредственной регуляции учебной активности, регулятивный компонент учебной активности.

Студенты с такими механизмами саморегуляции, как моделирование и оценка результатов в учебной деятельности контролируют поведение, проявляют открытость новому, неизведанному. В учебно-профессиональной деятельности такие студенты проявляют любознательность, заинтересованность и активность.

Студенты со сформированной регуляторной гибкостью в учебной деятельности проявляют эмоциональную стабильность, устойчивость. В непредвиденных обстоятельствах такие студенты способны гибко подстраиваться и адаптироваться к новым условиям.

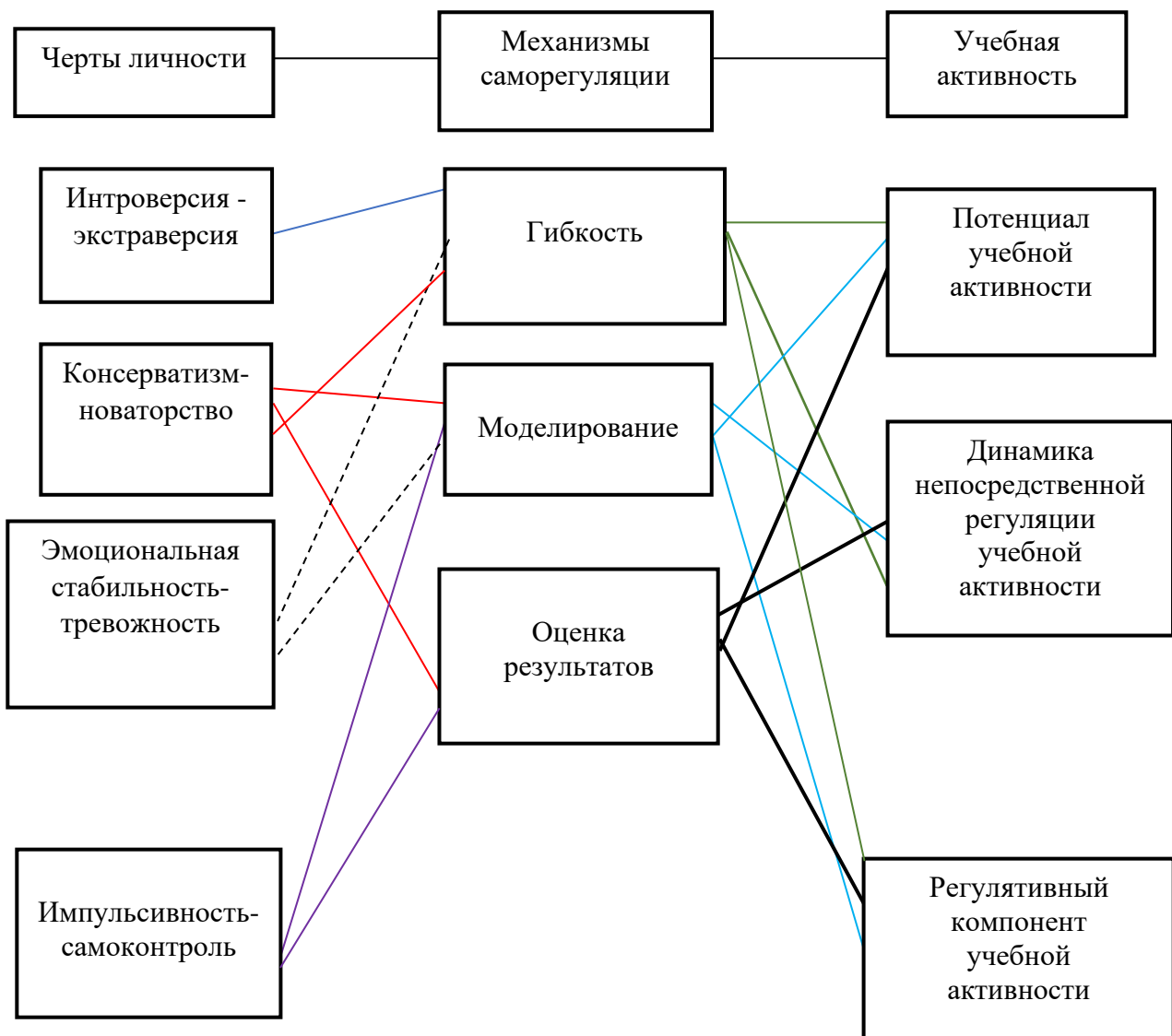


Рисунок 5 – Модель мотивационной структуры студента

В модели мотивационной структуры человека (Рисунок 5), представленной выше, показана связь между показателями учебной активности, чертами личности и механизмами саморегуляции.

Студенты, открытые новому опыту, способны смоделировать учебную деятельность, а также гибко подстроится к изменениям, в отличие от студентов с установкой на консерватизм, традиционализм.

Результаты, полученные в ходе учебного процесса, студенты открытые новому опыту оценивают субъективно. Студентам с установкой на консерватизм сложнее оценивать результаты, так как они ориентированы на сохранение общепринятых норм и правил.

В отличие от студентов, которые придерживаются правил и норм, студенты открытые новому опыту в процессе учебной деятельности пытаются найти свой оригинальный способ решения.

Потенциал учебной активности, т.е. соотношение между «хочу учиться» и «могу учиться», у студентов открытым новому опыту значительно выше, чем у студентов с установкой на консерватизм. Регуляция учебной активности, т.е. контроль действий при реализации и контроль действий в ситуациях неудач у студентов с установкой на новаторство происходит значительно лучше, чем у студентов с установкой на консерватизм.

В ситуациях учебных неудач студенты открытые новому опыту способны сохранять стабильность учебной активности, у студентов с установкой на консерватизм при неудаче учебная деятельность распадается.

В свою очередь общий уровень учебной активности, который включает в себя (потенциал, регуляцию, динамику реализации и результат) у студентов с установкой на новаторство приобретает важность, в отличие от студентов с установкой на консерватизм.

Последовательные, пунктуальные студенты, которые следуют алгоритму, имеют выраженную учебную активность, в отличие от импульсивных, непоследовательных студентов.

Студенты с выраженным самоконтролем способны адекватно оценивать результаты собственной деятельности. Импульсивные студенты не замечают собственных ошибок, не критичны к собственным действиям.

Оценка себя и результатов собственной деятельности оказывает положительное влияние на студентов с выраженным самоконтролем. Импульсивные студенты выходят за рамки собственной деятельности и не замечают ошибок,

поэтому результаты выполненной работы они оценивают неадекватно.

В отличие от импульсивных студентов, студенты с выраженным самоконтролем способны выделять значимые условия для достижения целей.

Суммарный индекс учебной активности, общий уровень саморегуляции выше у студентов осуществляющих самоконтроль в учебно-профессиональной деятельности.

Общительные, уверенные в себе студенты, занимающие активную позицию в коммуникациях, в учебной деятельности проявляют активность, в отличие от сдержанных, замкнутых студентов. В учебно-профессиональной деятельности такие студенты способны гибко перестраиваться к любым изменениям, происходящим внутри образовательного процесса. Сдержанным, замкнутым студентам сложнее адаптироваться к нововведениям в учебной сфере.

Регулятивный компонент учебной активности лучше проявляется у стабильных студентов, в ситуациях неудач они способны гибко и быстро адаптироваться к учебной деятельности. Тревожным студентам сложнее приспосабливаться к изменениям в образовательном процессе.

Гибкость эмоционально стабильных студентов помогает подстраиваться к условиям учебной деятельности и при необходимости перестраивать программу действий. Тревожные студенты не являются гибкими, для них переход к новому, неизведанному доставляет дискомфорт.

В отличие от тревожных студентов, эмоционально стабильные студенты лучше моделируют поведение в учебной деятельности.

Наличие таких качеств как стабильность, самоконтроль оказывает положительное влияние на учебную активность, тогда как тревожность отрицательно сказывается на учебной активности.

Обсуждение и выводы

Анализ результатов исследования позволил нам сформулировать следующие выводы.

1. В учебно-профессиональной деятельности у студентов с установкой на новаторство, преобразование, учебная активность выражена сильнее, чем у студентов с установкой на консерватизм. В отличие от студентов консерваторов, студенты, открытые новому опыту, в процессе учебной деятельности пытаются найти свой оригинальный способ решения. Они легче моделируют собственное поведение, гибко подстраиваются к изменениям, в отличие от студентов с установкой на консерватизм

и традиционализм. Такие студенты способны контролировать учебную активность, как при реализации учебной деятельности, так и при неудаче.

2. Последовательные, пунктуальные студенты с высоким самоконтролем имеют более высокие показатели учебной активности, в отличие от студентов с преобладанием импульсивных черт. Суммарный индекс учебной активности гораздо лучше развит у студентов с высоким уровнем самоконтроля в учебно-профессиональной деятельности. Такие студенты продумывают способы своих действий и поведения, адекватно оценивают себя и результаты собственной деятельности. Более импульсивные студенты часто выходят за рамки собственной деятельности и не замечают ошибок, поэтому результаты выполненной работы они не всегда оценивают адекватно. В отличие от импульсивных студентов, студенты с выраженным самоконтролем способны выделять значимые условия для достижения целей.

3. Общительные, уверенные в себе студенты, занимающие активную позицию в коммуникациях, обладают более развитым уровнем учебной активности, в отличие от более сдержанных, замкнутых студентов. Они способны гибко перестраиваться к любым изменениям, происходящим внутри образовательного процесса. Сдержанным, замкнутым студентам сложнее адаптироваться к нововведениям в учебной сфере.

4. Эмоционально стабильные студенты, в отличие от тревожных, способны быстро усваивать новую информацию, как при подготовке к экзаменам, так и при работе на занятиях. Учебная активность эмоционально стабильных студентов в целом выше. В отличие от тревожных студентов, эмоционально стабильные студенты лучше моделируют поведение в учебной деятельности. Тревожные студенты не обладают достаточной гибкостью, для них переход к новому, неизведанному доставляет дискомфорт.

Таким образом, были выделены черты личности, связанные с учебной активностью: новаторство, экстраверсия, тревожность, самоконтроль. К механизмам саморегуляции, связанными с учебной активностью были отнесены следующие: гибкость, моделирование, оценка результатов. Согласно полученным результатам, механизм влияния личностных диспозиций на активность учебной деятельности

реализуется через формирование на их основе навыков саморегуляции.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций преподавателям и студентам. На основе проведенного исследования и полученных выводов, возможно продолжить научную работу в следующих направлениях:

Исследование влияния мотивации на учебную активность студентов. Одним из возможных перспективных направлений исследования может стать изучение влияния мотивационных факторов на уровень учебной активности студентов. Такое исследование может включать исследование различных типов мотивации, таких как внутренняя и внешняя мотивация, а также исследование роли целеполагания, самоэффективности и смысла учебной деятельности в формировании учебной активности у студентов.

Исследование эффективности педагогических методов и подходов. Дальнейшее исследование может быть направлено на изучение эффективности различных педагогических методов и подходов в стимулировании учебной активности студентов с разными чертами характера и установками. Подобная работа может включать анализ использования инновационных технологий, активных форм обучения, проектной работы и других подходов, способствующих активизации студентов в процессе обучения.

Исследование развития личностных черт и учебной активности. Дополнительное исследование может быть сосредоточено на изучении процесса развития личностных черт, таких как установки на новаторство, самоконтроль, общительность и эмоциональная стабильность, и их взаимосвязи с учебной активностью. Оно может включать длительное наблюдение за студентами на разных этапах их образовательного пути и изучение изменений в их уровне учебной активности и соответствующих личностных чертах.

Исследование влияния социокультурных факторов. Одним из вариантов продолжения работы может стать изучение влияния социокультурных факторов на уровень учебной активности студентов. Это может включать анализ влияния семейного окружения, образовательных политик, культурных ценностей и других аспектов социокультурной среды на формирование учебной активности студентов.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1980. – Том 2. – С. 288.
3. Асеев, В.Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов / В.Г. Асеев // Проблемы личности. Материалы симпозиума. – 1969. – С. 45-67.
4. Бадмаева, Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Н.Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.
5. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2007. – 376 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер», 2013. – 513 с.
7. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Москва: Наука, 1980. – 256 с.
8. Малошонов, Н.Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления / Н.Г. Малошонов, Т.В. Семенова, Е.А. Терентьев // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 92-121.
9. Моросанова, В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1 (11). – С. 21.
10. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 1995. – № 4 (16). – С. 26-36.
11. Осницкий, А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42-51.
12. Попов, А.Ю. Структура и психологическая диагностика активности студента / А.Ю. Попов, А.А. Волочков; Министерство образования и науки РФ, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Институт психологии. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. – 152 с.
13. Хавыло А.В. Личностные особенности как фактор учебной активности студентов-медиков / А.В. Хавыло, К.С. Галюк // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 2-2 (8). – С. 242-248.
14. Хавыло, А.В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и учебной активности студентов / А.В. Хавыло, О.В. Грязнова // Человек в XXI веке. – 2014. – С. 33.
15. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург, 1997. – 419 с.
16. Cattell R.B. Structured personality-learning theory: A wholistic multivariate research approach / R.B. Cattell. – New York: Praeger, 1983. – 466 с.

A.V. Khavylo, E.S. Kobak

PERSONAL MECHANISMS

OF MOTIVATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract: The article deals with the problem of personal mechanisms of motivation of students' educational and professional activity. As a hypothesis, it was suggested that personality traits such as openness to new experiences and self-control have a positive effect on the potency of educational activities, while anxiety has a negative effect on educational activity. The mechanism of influence of personal dispositions on the potency of educational activity is realized through the formation of self-regulation skills based on them. The total sample of students was 164 people aged 17-27, of which 40 were boys, 124 were girls. As a result, personality traits associated with learning activity were identified: innovation, extraversion, anxiety, self-control. The mechanisms of self-regulation associated with learning activity included the following: flexibility, modeling, evaluation of results. According to the results obtained, the mechanism of influence of personal dispositions on the potency of educational activity is realized through the formation of self-regulation skills based on them.

Key words: educational and professional activity; motivation; personal qualities; personal dispositions; self-regulation.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni / K.A. Abulkhanova-Slavskaya, M.: Mysl, 1991. 299 p.
2. Ananyev B.G. Psikhologiya pedagogicheskoi otsenki. Izbrannye psikhologicheskiye Trudy. – M.: Pedagogika. 1980. (2). P. 288.
3. Aseev V.G. Formirovaniye lichnosti i strukturny uroven motivov // Problemy lichnosti. Materialy simpoziuma. 1969. P. 45-67.
4. Badmaeva N.Ts. Metodika dlya diagnostiki uchebnoi motivatsii studentov (A.A Rean i V.A Yakunin, modified by N.Ts. Badmaeva) // Vliyaniye motivatsionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostei: Monografiya. Ulan-Ude. 2004. P. 151-154.
5. Volochkov A.A. Aktivnost subyekta bytiya: Integrativny podkhod. / A.A. Volochkov, Perm: Perm State Pedagogical university, 2007. 376 p.
6. Ilyin E.P. Motivatsiya i motivy / E.P. Ilyin, PH “Piter”, 2013. 513 p.
7. Konopkin O.A. Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii deyatelnosti / O. A. Konopkin. M.: Nauka, 1980. 256 p.
8. Maloshonok N.G., Semenova T.V., Terentyev E.A. Uchebnaya motivatsiya studentov rossiiskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya // Voprosy obrazovaniya. 2015. № 3. P. 92-121.
9. Morosanova V.I. Stilevye osobennosti samoregulirovaniya lichnosti // Voprosy psikhologii. 1991. № 1 (11). P. 21.
10. Morosanova V.I. Individualny stil samoregulyatsii v proizvolnoi aktivnosti cheloveka // Psikhologichesky zhurnal. 1995. № 4 (16). P. 26–36.
11. Osnitsky A. K. Rol osoznannoi samoregulyatsii v uchebnoi deyatelnosti podrostkov // Voprosy psikhologii. 2007. № 3. P. 42–51.
12. Popov A. Yu., Volochkov A. A. Struktura i psikhologicheskaya diagnostika aktivnosti studenta 2015.
13. Khavylo A. V., Galyuk K. S. Lichnostnye osobennosti kak faktor uchebnoi aktivnosti studentov-medikov // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 2–2 (8). P. 242-248.
14. Khavylo A. V., Gryaznova O. V. Vzaimosvyaz tsennostnykh orientatsy i uchebnoi aktivnosti studentov // Chelovek v XXI veke. 2014. P. 33.
15. Hyell L., Zigler D. Teorii lichnosti / L. Hyell, D. Zigler, SPb, 1997. 419 p.
16. Cattell R. B. Structured personality-learning theory: A wholistic multivariate research approach / R.B. Cattell, New York: Praeger, 1983. 466 p.

Статья поступила в редакцию 03.03.2023

Е.Н. Алмазова, Е.И. Горбачева

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение психологического содержания онтологической уверенности студентов вуза. В качестве психологических коррелятов онтологической уверенности рассматриваются статус эго-идентичности и тип личностной рефлексии. Эмпирическое исследование выполнено в сентябре-ноябре 2022 года на выборке студентов калужских вузов (n=161). Для изучения онтологической применялась методика, разработанная Н.В. Коптевой («ОУ(ПМ)»); для определения её психологических коррелятов были применены опросник «Шкала идеологической эго-идентичности, OMEIS-R», (Джеральд Адамс, адаптация: Т.А. Гаврилова, Е.В. Глушак) и опросник «Дифференциальный тип рефлексии», (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова). Установлено, что онтологическая уверенность поддерживается системной рефлексией: молодые люди, отличающиеся высоким уровнем её развития, способны абстрагироваться от личных переживаний и оценить происходящее в свете новой перспективы. Напротив, при низком уровне онтологической уверенности осуществляются непродуктивные типы рефлексии, характеризующиеся уходом в собственные переживания и отвлечением от актуальной ситуации. Выявлено, что онтологическая уверенность соотносится со статусом эго-идентичности: при её высоком уровне преобладают «стабильные» типы эго-идентичности, характеризующиеся внутренне целостной системой ценностей, убеждений и обязательств. При низких показателях онтологической уверенности проявляются незрелые или негативные эго-идентичности, препятствующие адаптации в периоды нормативных кризисов в академической среде и конструктивному взрослению.

Ключевые слова: онтологическая уверенность; эго-идентичность; тип рефлексии; студенты; нормативные кризисы.

В современном мире возрастает роль экзистенциальных характеристик человеческой личности, и прежде всего тех из них, которые обеспечивают единство собственной автономии и включенности в связи с людьми и миром. Способность преодолевать экзистенциальную тревогу [10], «мужество быть» [12], жизнестойкость [15] – все эти психологические конструкты в той или иной степени характеризуют базовые личностные образования, сопряженные с психологической целостностью и устойчивой самоидентификацией. Онтологическая уверенность (воплощенность) – неуверенность (невоплощенность) представляют собой два полюса обретения личностью непрерывности надёжности собственного существования.

Данное исследование нацелено на выявление качественной специфики психологического содержания феномена онтологической уверенности у студентов вуза. Особенности данного возрастного периода таковы, что в нём закладываются образцы профессиональной деятельности, происходит поиск своего места в мире, формируется отношение к себе на фоне ещё не устоявшихся ценностных ориентаций и мировоззренческих основ.

Онтологическая уверенность

Онтологическая уверенность является внутренне согласованным сочетанием нескольких компонентов: витальные контакты с миром, витальные контакты с людьми, автономия и низкий уровень «ложного я». Если описывать её структуру в целом, то она выступает как уверенность в своём бытии, целостности и самостоятельности своего внутреннего мира [6].

Первоначально идея онтологической уверенности/неуверенности была обозначена в работе Р. Лейнга «Расколотое Я». Как психиатр, он проследил реакции людей, страдающих от шизофрении и описал компонент онтологической неуверенности. Он выделял понятие «Я», как представление о себе, связь со своим телом, связь с «не я» – реальными людьми и предметами в окружающем личность мире, воплощенность личности, её автономии и самостоятельности. Он предполагал, что в норме эти показатели будут проявляться на высоком уровне, в то время как у людей с шизофренией они выражены слабо, формируя специфический «расколотый» внутренний мир, что и отделяет этих людей от реальности [7]. Онтологический страх, неуверенность в своём существовании возникает у человека в период экзистенциального кризиса, Кьеркегор отмечал, что страх связан

с ощущением «потери себя» и ощущением перспектив «стать ничем» [8]. Ирвин Ялом в своих работах отмечал значимость контактов с миром, так как экзистенциальный страх может проявиться от представления мира без себя, в котором, как и прежде, продолжается жизнь других без значимых изменений [11]. Ясперс выделяет специфическую форму страха – «страх экзистенции», который становится средством для того, чтобы человек мог обрести своё истинное существование. Экзистенция является конечной, и Ясперс определяет ситуации, которые позволяют нам понять её, как «пограничные», такие как смерть, страдания, борьба и вина. Эти жизненные ситуации раскрывают для нас ограничения нашего существования [14]. Экзистенциальный страх не позволяет человеку полноценно прожить свою жизнь, ограничивая его повторяющимися мыслями и попытками найти ответы на неразрешимые вопросы [11].

Надо признать, что в юношеском возрасте человек наиболее подвержен воздействию изменений, которые происходят в различных сферах жизни, и он реагирует на них с повышенной чувствительностью и самым непосредственным образом. При этом наиболее остро им воспринимаются социальные проблемы, которые только начинают проявляться в обществе.

Онтологическая уверенность только начинает изучаться на студенческих выборах, и анализ её психологических коррелятов представляет особый интерес в связи с решением задач возрастного развития в сферах профессионального самоопределения, адаптации к новым социальным ролям, в том числе в академической среде вуза [4], управления тревожностью в условиях изменяющихся форматов обучения [1], оптимизации мотивационных состояний и индивидуальных стратегий [3], которые традиционно находятся в фокусе внимания исследователей студенчества.

На этом возрастном-образовательном этапе молодые люди включены в процессы личностного и профессионального самоопределения, переживают кризис идентичности, разрешение которого существенным образом влияет на их дальнейшую жизнь. Данный этап развития сопряжён с большими стрессовыми нагрузками и повышенным уровнем тревожности, поскольку студентам приходится делать непростой выбор, и онтологическая уверенность является ресурсом, способствующим этому выбору [4].

В студенческом возрасте активно складывается целостный образ себя с пониманием своих личных качеств, отношений с другими людьми, своего места в мире. Юноши и девушки

осваивают профессиональную деятельность и начинают свой профессиональный путь в этом мире. Тем не менее, переживание своей новой социальной позиции всё ещё шатко, а современные условия обучения не всегда обеспечивают устойчивость поступательного освоения всего содержания социальных ролей, и тогда молодые люди переживают кризис [3, 9]. Кризисный момент затрагивает глубинные структуры личности, в том числе и онтологическую уверенность, так как она тесно связана с личной автономией, с пониманием себя в мире и в отношениях с другими людьми и своей профессиональной деятельностью.

Психологическое содержание онтологической уверенности

Понятие онтологической уверенности получило развернутую научную операционализацию в работах Н.В. Коптевой, ею же созданы и валидизированы два опросника, определяющих уровень онтологической уверенности [4, 6]. Данный конструкт и характеризующие его переменные были сопоставлены с целым рядом близких психологических образований: с аттитюдами ко времени, осмысленностью жизни, жизнестойкостью, типами атрибутивного стиля, субъективным счастьем, самоактуализацией, самоотношением, уверенностью в себе, суверенностью психологического пространства, депрессией, одиночеством и т.д.

В результате корреляционного анализа, при сопоставлении общего уровня онтологической уверенности со шкалами 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла была выявлена такая особенность: опора человека в мире снижает уровень погружённости в мечтания и закрытость в собственном внутреннем мире, а уверенность в собственном «Я» усиливает тенденцию к преодолению внешне детерминированных социальных реакций («играть чьи-то роли» и «казаться»). Выявлена также связь онтологической уверенности и её аспектов с высокими оценками по фактору С (сила «Я»). Это частично подтверждено и полученными одним из авторов данными, указавшими на отрицательную корреляционную связь между уровнями реактивной тревожности и онтологической уверенности, полученными на студенческих выборах ($r_s = -0.282; p = \text{длпн} =$) [5].

Исследование

Выборку настоящей серии исследования составили юноши и девушки от 17 до 24 лет – студенты калужских вузов (МГТУ им. Баумана, РАНХиГС, КГУ им. К.Э. Циолковского), в количестве 161 человек, из них 102 девушки и 59 юношей. Исследование проходило с сентября

по ноябрь 2022 г. Группам студентов предлагалось выполнить следующие методики:

1. Опросник «Онтологическая уверенность, ОУ (ПМ)» (Н.В. Коптева). Опросник выявляет общий уровень онтологической уверенности, а также степень выраженности её компонентов, измеряемых шкалами.

Шкала витальных контактов с миром. Данная шкала оценивает контакт личности с миром через ощущение надёжности окружающей среды и удовлетворенность жизнью. Метафорические образы этого переживания – «твердо стоять обеими ногами на земле» (Л. Бинсвангер), «чувствовать себя в мире как у себя дома» (Э. Фромм, Р. Лэйнг).

Шкала витальных контактов с людьми. Определяет интерес к другим людям, удовольствие от общения и восприятие себя «вместе с другими людьми в этом мире» (Р. Лэйнг), удовольствие от общения.

Шкала автономии. Характеризует личность как независимую и способную к самостоятельным решениям.

Шкала «ложное Я». Отражает онтологическую неуверенность и антипод ОУ. Личности, имеющие высокие показатели по этой шкале, испытывают ощущение неподлинности своего существования, неуверенность в контактах с окружающим миром и другими людьми, разрыв между реальной личностью и ролями, пустотой и разобщенностью. Это состояние передают образные суждения: «мир – тюрьма без решеток» (Р. Лэйнг), «ходить по тонкому льду» (Л. Бинсвангер).

2. Опросник «Шкала идеологической эго-идентичности, OMEIS-R», (Джеральд Адамс, адаптация: Т.А. Гаврилова, Е.В. Глушак).

Опросник выявляет статусы эго-идентичности, и им соответственно могли быть выделены следующие её типы.

Диффузная эго-идентичность (identitydiffused) – это состояние идентичности, когда у человека «нет на себя образа» и он не проводит исследование альтернатив, так как ещё не прошел кризис и не сформировал систему ценностей, убеждений и обязательств.

Принятая эго-идентичность (identityforeclosed) – это состояние идентичности, когда человек не провёл собственного поиска, но имеет определённую и устойчивую систему ценностей, убеждений и обязательств, что было сформировано благодаря идентификации с родителями или другими значимыми лицами.

Мораторий идентичности (moratorium) – это состояние идентичности, когда человек находится в состоянии активного кризиса

и поиска способа его разрешения, однако у него ещё нет ясной и устойчивой системы ценностей, убеждений и обязательств.

Достигнутая эго-идентичность (identityachieved) – это состояние идентичности, когда человек уже прошел кризис и смог сформировать самостоятельную и уникальную систему ценностей, убеждений и обязательств, которые основываются на индивидуальности каждого человека.

В выборе данной методики авторы исходили из того, что идеологическая эго-идентичность может быть связана с онтологической уверенностью через процесс формирования и поддержания глубокой личностной связи между человеком и его мировоззрением или системой ценностей. Когда люди полностью идентифицируют себя с определёнными идеологиями, убеждениями или группами, они обычно проявляют чрезмерную уверенность в этих идеях и их правоте, что является непосредственным следствием их глубокого убеждения в себе и своих убеждениях. Эта уверенность может проявляться как онтологическая уверенность. Поэтому развитие идеологической эго-идентичности может быть сопряжено с онтологической уверенностью.

3. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии», (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова).

С помощью опросника определялись уровни выраженности трех типов рефлексии:

– интроспекция (самонаблюдение), которая сосредоточена на состоянии и переживаниях человека;

– системная рефлексия, при которой человек может оторваться от себя и взглянуть на себя со стороны, позволяя охватить как полюс субъекта, так и полюс объекта;

– квазирефлексия, которая направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, и связана с отрывом от реальности и бытия в мире.

От типа рефлексии зависит, насколько человек способен идентифицировать и оценить свои предубеждения, ошибочные теории, оценивать своё положение в контексте ситуации что может привести к корректировке понимания своего места в бытии и переживания устойчивости и целостности своей онтологической позиции.

В исследовании наряду с корреляционным анализом рассматриваемых переменных была применена процедура сопоставления характера распределения индивидуальных результатов в контрастных группах. Для этого общая выборка разделялась на группы, отличающиеся

по показателю общего уровня онтологической уверенности.

30% участников с низким показателем составили первую группу (-ОУ), в неё вошли 47 человек. 30% испытуемых с самыми высокими показателями в выборке (48 человек) вошли во вторую группу (+ОУ). Размах показателей

в контрастных группах составил 94 балла (максимальный). Сравнение групп испытуемых проводилось с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

В таблице 1 представлены результаты сравнения показателей всех проведенных методик в указанных группах.

Таблица 1 – Сравнение показателей онтологической уверенности, эго-идентичности и типа рефлексии в контрастных группах по критерию Манна-Уитни

Показатель	Средние значения		Значение U-критерия Манна-Уитни
	Группа с низким уровнем ОУ(-ОУ)	Группа с высоким уровнем ОУ (+ОУ)	
Витальные контакты с миром	22,34	33,77	0,365**
Витальные контакты с людьми	28,89	38,290	0,148**
Автономия	27,02	33,06	227,5**
«Ложное Я»	24,25	9,75	0,195**
Системная рефлексия	40,08	41,21	0,776**
Интрорефлексия	25,95	17,46	0,309**
Квазирефлексия	27,47	22,51	0,5525**
Диффузная идентичность	26,78	24,17	0,8715*
Принятая идентичность	18,42	20,25	0,880*
Мораторий идентичности	26,46	22,7	0,756**
Достигнутая идентичность	31,4	33,74	0,900*

Примечание: различия статистически достоверны при $p \leq 0,05^*$, статистически значимы при, $p \leq 0,01^{**}$

Затем мы провели поиск корреляционных связей общего показателя онтологической уверенности с выраженностью типов рефлексии и статусов эго-идентичности с помощью критерия Спирмена в общей выборке ($n = 161$) и в контрастных группах ($n = 95$).

Исходя из данных, представленных в таблице 1, можно отметить характерные психологические особенности, отличающие онтологически уверенных и отонтологически неуверенных студентов. У группы онтологически уверенных (+ОУ) проявились ожидаемо высокие оценки по всем компонентам онтологической уверенности, за исключением шкалы «Ложное Я». В этой группе выявлен более высокий уровень системной рефлексии, связанный со взглядом на себя со стороны, позволяющим охватить и субъективную, и объективную стороны, что может говорить о гибкости мышления и способности оценить ситуацию с разных точек зрения. Напомним, что данная рефлексия является наиболее адаптивным типом рефлексии. Онтологически уверенным студентам свойственна также высокая «принятая идентичность» – тип идентичности с устойчивыми системой ценностей, убеждений и обязательств, как правило, усвоенных от родителей. Уместно предположить, что внутренняя структура личности, заложенная в семье и далее на последовательных ступенях образования, способствует поддержанию высокого уровня онтологической уверенности из-за

твердости основ личности, на которые она может опираться в ситуациях неопределённости, фрустрации.

У группы с низким уровнем онтологической уверенности(-ОУ) наблюдается преобладание психологически проблемных типов рефлексии: интроспекции и квазирефлексии. Интроспекция направлена на собственное состояние, актуальные переживания личности, квазирефлексия – на объекты, не имеющие отношения к данной жизненной ситуации индивида, оторвана от реальности. Высокий уровень «Ложного Я», диффузной идентичности, – идентичности индивида, не испытывающего потребности в исследовании альтернатив и не сформировавшего системы ценностей, убеждений и обязательств, и моратория идентичности – состояния идентичности индивида, в настоящий момент времени находящегося в ситуации активного проживания кризиса и поиска его разрешения, но не имеющего определённой и устойчивой системы ценностей, убеждений и обязательств. Это говорит об отсутствии у испытуемых с низким уровнем онтологической уверенности устойчивой структуры самоидентификаций, что, в свою очередь, усиливает тревожность [2].

В таблице 2 указаны результаты корреляционного анализа всех исследуемых переменных, проведенных как в общей выборке, так и в контрастных группах. Так, выявлены обратные значимые ($p \leq 0,01$) связи между показателями

общего уровня онтологической уверенности с выраженностью интроспекции в общей выборке ($r=-0.482$) и в группе с высоким уровнем ОУ ($r=-0.415$), квазирефлексией в общей выборке ($r=-0.307$), диффузной эго-идентичностью в общей выборке ($r=-0.299$) и в группе с высоким уровнем ОУ ($r=-0.409$) и мораторием

идентичности в общей выборке ($r=-0.331$). Данные показатели можно логически соотнести с таким компонентом онтологической уверенности, как «ложное Я». При этом возрастает ощущение отрешённости и неподлинности существования, несамостоятельности и невоплощённости собственного Я.

Таблица 2 – Корреляционные связи (по Спирмену) между онтологической уверенностью, типами рефлексии и статусами эго-идентичности в общей выборке и в контрастных группах

	рефлексия			Эго-идентичность			
	системная	интро	квази	диффузная	принятая	мораторий	достигнутая
Общая выборка (161 человек)	0.178	-0.482*	-0.307*	-0.299*	-0.129	-0.331*	0.171
Группа с низким уровнем ОУ	-0.013	-0.236	-0.239	-0.108	-0.294	-0.165	0.092
Группа с высоким уровнем ОУ	0.022	-0.415*	-0.118	-0.409*	-0.013	-0.208	0.123

Примечание: различия значимы при $p \geq 0,05^*$.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать выводы.

Онтологическая уверенность поддерживается системной рефлексией: молодые люди, отличающиеся высоким уровнем её развития, способны абстрагироваться от личных переживаний и оценить ситуацию «со стороны». Напротив, при низком уровне онтологической уверенности осуществляются непродуктивные типы рефлексии, характеризующиеся уходом в собственные переживания или отвлечением от актуальной ситуации.

Онтологическая уверенность соотносится со статусом эго-идентичности: при её высоком уровне преобладают «стабильные» типы эго-идентичности, характеризующиеся тем, что у молодых людей активизируется система ценностей, убеждений и обязательств, которые они могли перенять от родителей или сформулировать самостоятельно. При низких показателях

онтологической уверенности проявляются незрелые или негативные эго-идентичности, усиливающиеся в период кризисов адаптации в академической среде и не позволяющие обрести четкую внутреннюю структуру ценностей.

Обращая внимание на проявления статусов эго-идентичности и типа рефлексии у студентов, мы можем с определённой степенью точности предполагать, сформирована ли у них онтологическая уверенность и, если сформирована, то в какой степени. Это позволит наметить конкретные пути психологической поддержки молодых людей на последовательных этапах их обучения в вузе.

В ходе дальнейшей работы планируется поиск личностных характеристик, обладающих наибольшей прогностической валидностью в определении уровней онтологической уверенности.

Список литературы:

1. Адисултанова, Д.В. Изучение тревожности студентов в зависимости от формата обучения в вузе / Д.В. Адисултанова, О.Н. Бакурова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Том 5. – Выпуск 4. – С. 4-18.
2. Алмазова, Е.Н. Проявление онтологической уверенности-неуверенности у тревожных студентов / Е.Н. Алмазова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных. – 2023. – С. 46-51.
3. Васюра, С.А. Онтологическая уверенность в связи с активностью субъекта жизнедеятельности / С.А. Васюра, О.В. Никитина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 31, Вып. 4. – С. 391-398.
4. Вороная, В.Д. Адаптация студентов-первокурсников высших учебных заведений: смысловые аспекты и связь с онтологической уверенностью / В.Д. Вороная, Е.А. Проненко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2022. – Т. 5, № 6. – С. 52-66.
5. Коптева, Н.В. К кроссвалидации конструкта онтологической уверенности / Н.В. Коптева // Научный диалог. – 2012. – №. 11. – С. 23-36.

6. Коптева, Н.В. Онтологическая уверенность-неуверенность: общепсихологический аспект / Н.В. Коптева // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – №1 (71).
7. Коптева, Н.В. Понятие онтологической уверенности в феноменологической концепции Р. Лэйнга / Н.В. Коптева // Психология. Психофизиология. – 2011. – № 18 (235). – С. 20-27.
8. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – Москва: Республика, 1993.
9. Максимова, Л.В. Взаимосвязь ведущей учебной мотивации и акцентуации характера в юношеском возрасте / Л.В. Максимова, О.С. Посыпанова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2018. – Т. 1. – №. 1. – С. 65-71.
10. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
11. Нассонов, М.С. Об экзистенциальном страхе смерти и антиномичности человека / М.С. Нассонов, А.А. Петухова // Пенитенциарная система и общество: опыт взаимодействия. – 2022. – С. 122-124.
12. Тиллих, П. Мужество быть / П. Тиллих // Избранное. – Москва: «Юрист», 1995. – С. 7-131.
13. Ялом, И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом; пер. с англ. А.С. Петренко. – Москва: Эксмо, 2015.
14. Ясперс, К. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции / К. Ясперс. – Москва: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012
15. Maddi, S.R. The Personality Construct of Hardiness, V: Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life / S.R. Maddi [et al.] // Journal of Humanistic Psychology. – 2011. – Vol. 51(3). – P. 369-388.

E.N. Almazova, E.I. Gorbacheva
PSYCHOLOGICAL CONTENT
OF UNIVERSITY STUDENTS' ONTOLOGICAL CONFIDENCE

Abstract: The article presents the results of an empirical study aimed at studying the psychological content of university students' ontological confidence. The status of ego-identity and the type of personal reflection are considered as psychological correlates of ontological confidence. The empirical study was carried out in September-November 2022 on a sample of students from Kaluga universities (n = 161). To study the ontological confidence, the methodology developed by N.V. Kopteva («OU(PM)») was used; to determine its psychological correlates, the questionnaire «Scale of ideological ego-identity, OMEIS-R» (Gerald Adams, adaptation: T.A. Gavrilova, E.V. Glushak) and the questionnaire «Differential type of reflection» (D.A. Leontyev, E.M. Lapteva, E.N. Osin and A.Zh. Salikhova) were used. It is established that ontological confidence is supported by systemic reflection: young people with a high level of its development are able to abstract from personal experiences and evaluate what is happening in the light of a new perspective. On the contrary, with a low level of ontological confidence, unproductive types of reflection are carried out, characterized by withdrawal into one's own experiences and distraction from the actual situation. It is revealed that ontological confidence correlates with the status of ego-identity: at its high level, "stable" types of ego-identity predominate, characterized by an internally integral system of values, beliefs and obligations. With low indicators of ontological confidence, immature or negative ego-identities manifest themselves, preventing adaptation during periods of normative crises in the academic environment and constructive maturation.

Key words: ontological confidence; psychological correlates; ego-identity; type of reflection; students; regulatory crises.

References:

1. Adisultanova D.V., Bakurova O.N. Izucheniye trevozhnosti studentov v zavisimosti ot formata obucheniya v vuze // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. Volume 5. Issue 4. P. 4-18
2. Almazova E.N. Proyavleniye ontologicheskoi uverennosti-neuverennosti u trevozhnykh studentov // Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh. 2023. P. 46-51.

3. Vasyura S.A., Nikitina O.V. Ontologicheskaya uverennost v svyazi s aktivnostyu subyektov zhiznedeyatel'nosti // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2021. V. 31, Iss. 4. P.391-398.
4. Voronaya V.D., Pronenko E.A. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov vysshikh uchebnykh zavedeny: smyslovye aspekty i svyaz s ontologicheskoi uverennostyu // Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya. 2022. V. 5 № 6. P. 52-66.
5. Kopteva N.V. K krossvalidizatsii konstrukta ontologicheskoi uverennosti // Nauchny dialog. 2012. № 11. P. 23-36.
6. Kopteva N.V. Ontologicheskaya uverennost-neuverennost: obshchepsikhologicheskyy aspekt // Izvestiya Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1 Problemy obrazovaniya, nauki i kultury. 2010. N 1 (71). – 2010.
7. Kopteva N.V. Ponyatiye ontologicheskoi uverennosti v fenomenologicheskoi kontseptsii R. Lainga // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. 2011. №. 18 (235). P. 20-27.
8. Kierkegaard S. Strakh i trepet. M.: Respublika, 1993.
9. Maksimova L.V., Posypanova O.S. Vzaimosvyaz vedushchei uchebnoi motivatsii i aktsentuatsii kharaktera v yunosheskom vozraste // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2018. V. 1. №. 1. P. 65-71.
10. May R. Smysl trevogi. Moscow: Institute of General Humane Research, 2016.
11. Nassonov M.S., Petukhova A.A. Ob ekzistentsialnom strakhe smerti i antinomichnosti cheloveka // Penitentsiarnaya sistema i obshchestvo: opyt vzaimodeistviya. 2022. P. 122-124.
12. Tillikh P. Muzhestvo byt // Izbrannoye. M.: «Yurist», 1995. P. 7-131.
13. Yalom I. Vglyadvayas v solntse. Zhizn bez strakha smerti / tr. from English by A.S. Petrenko. M.: Eksmo, 2015.
14. Jaspers K. Filosofiya. Kniga vtoraya. Prosvetleniye ekzistentsii. M.: Kanon+ROOI «reabilitatsiya». M., 2012
15. Maddi S.R. et al. The Personality Construct of Hardiness, V: Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life // Journal of Humanistic Psychology. 2011. Vol. 51(3). P. 369-388.

Статья поступила в редакцию 16.03.2023

Р.И. Хотеева, Л.В. Скоркина, В.И. Честных
**СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И ОТНОШЕНИЕ МОЛОДОЖЁНОВ
К ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКЕ В РОССИИ**

Аннотация. Статья посвящена анализу демографической политики в различных странах и её влиянию на формирование современных семейных ценностей у молодёжи. Анализ современных методологических подходов ряда авторов позволил нам выявить причинно-следственные связи между особенностями проведения демографической политики в современном мире и сохранением традиционных семейных ценностей в период вызовов и кардинальной трансформации института демографии и семьи. Так, нами были проанализированы статистические данные о демографических тенденциях в ряде стран (Россия, Китай, Япония, Франция, США) за последние десятилетия. Согласно исследованиям ряда авторов, занимающихся данной проблемой, были выделены основные причины изменения и спада семейных ценностей, определяющие динамику современной демографической политики. С учётом проведенного теоретического анализа было проведено пилотажное исследование, позволяющее выявить семейные ценности и выяснить отношение молодоженов к демографической политике в России. Исследование проводилось с использованием Google-формы, на базе ЗАГС г. Калуги. Результаты исследования показывают, наиболее важными семейными ценностями у молодёжи, вступающей брак, считаются: любовь и уважение друг к другу, общие приоритеты и интересы в жизни, соблюдение традиций, привитых каждому из них с детства (забота о близких, любовь и уважение к ним, доверие и понимание). Также включенность в демографическую политику своей страны современная молодёжь связывает с созданием семьи и рождением 1-2 детей, чтобы с последующей обязательной поддержкой государства была возможность дать детям качественное образование и обеспечить достойную жизнь.

Ключевые слова: семья; семейные ценности; демографическая политика стран; культуральные различия; трансформация семейных ценностей; падение рождаемости.

Актуальность. На сегодняшний день, становится весьма актуальной проблема уважения семейных ценностей в современных семьях, поскольку, семья и брак у современной молодёжи претерпела небольшие изменения. К этим изменениям относятся, такие факторы как: партнёры, вступая в брак, довольствуются физиологическими и психологическими факторами совместимости, игнорируя их различия в социально-духовных взглядах. так же, партнёры могут вступить в брак, игнорируя то, что представление о семейных ценностях у них совпадает частично или не совпадает вовсе, вплоть до утаивания своих истинных ценностей, взглядов на семейные традиции и демографические аспекты.

Обращение к данной теме является попыткой проанализировать имеющиеся теоретические и практические современные исследования поданной проблеме с целью выявить причинно-следственные связи между особенностями проведения демографической политики в современном мире и сохранением традиционных семейных ценностей в период вызовов и кардинальной трансформации института демографии и семьи.

Исследования последних десятилетий, актуальные до сих пор, показали постепенную смену семейных ценностей и снижение

демографии. Претерпели изменения, прежде всего, репродуктивные и воспитательные ценности, а также стало актуально обесценивание функционала родительства и продолжения рода.

Важность демографии заключается в её вкладе в том, чтобы помочь обществу лучше подготовиться к решению проблем и потребностей роста населения, старения и миграции. Статистические данные и прогнозы, полученные в результате демографических исследований, могут, например, помочь в разработке адекватных школьных систем, оценке необходимого финансирования и государственной поддержки семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и разработке служб их социально-психологического сопровождения.

Теоретический анализ. Проблемам семейной политики и её формирования посвящены труды российских учёных А.И. Антонова, А.В. Артюхова, А.Г. Вишневого, А.Г. Волкова, С.И. Голода, Т.А. Гурко, С.В. Дармодехина, В.В. Елизарова, Г.И. Климантовой, М.С. Мацковского, В.М. Медкова, Г.В. Мухамедзяновой, А.И. Пянова, М.С. Римашевской, А.Б. Синельникова, А.Г. Харчева, а также западных исследователей R. Ahrens, D. Coleman, A.J. Kahn, Sh.B. Kamerman, D.J. VandeRaa.

В исследовании О.Г. Исуповой дан глубокий анализ концептуальных подходов к семейной и демографической политике, а также рассмотрены различные типологии систем семейной политики в развитых странах по разным основаниям – многообразие в этой области свидетельствует об отсутствии консенсуса и конвергенции, пока ни одна из национальных систем политики не может быть названа однозначно эффективной. Важным для определения идеологии семейной политики в настоящее время является то, обращена ли она к индивиду (и какому именно индивиду) или к семье как общности (и к какой именно форме/формам семьи), как каждая конкретная концепция решает вопрос о взаимодействии семьи и государства [4].

Рассматривая демографическую политику и тенденции динамики семейных ценностей разных стран мира (Россия, Китай, Япония, Франция, США), мы опираемся на актуальные статистические данные. Проанализируем, прежде всего, различия в семейных устоях и демографии, позволяющие увидеть насколько сохранна связь семейных ценностей и культурных традиций в различных странах.

Так, в исследовании Е.О. Тарасовой, ценность семьи рассматривается в статье с позиций традиционных религиозных конфессий, при чём она указывает на необходимость учитывать не только культурно-образующие факторы, действующие внутри страны, но и внешние ценностные воздействия, которые оказывают влияние на формирование всего менталитета населения [12].

Современные методологические подходы к классификации семейных ценностей показывают главенствующую роль и потенциальные возможности семьи в формировании семейных ценностей [8].

Указывая на проблемное поле в области семьи и семейных ценностей М.Н. Клинцева пишет, что такие характеристики семейной жизни, как индивидуализация, эгалитаризация и либерализация, нуклеаризация, малодетность, материнство вне брака, высокая разводимость и широкое распространение наряду с полными семьями неполных семей, сожительства наряду с официально зарегистрированными браками стали восприниматься как социальная норма.

Адекватной современным социально-экономическим условиям моделью семьи, которая наиболее полно согласуется с потребностями государства и личности, сегодня является нуклеарная семья, не изолированная, однако, от старшего поколения, а поддерживающая с ним тесную эмоциональную и материальную связь;

эгалитарная семья, основанная на любви и доверии, в которой саморазвитие каждого является ценностью для других её членов; полная среднететная семья с преобладанием внутрисемейных ценностных ориентаций, в которой и мужчина, и женщина со всей полнотой реализуют свои родительские роли [6].

В исследовании И.П. Лотовой подробно анализируются основные исследовательские парадигмы в современной российской социологии семьи («прогрессистская», «кризисная»). В статье её представлена содержательная характеристика и классификация семейных ценностей, в частности, классификация ценностных ориентаций семьи по критерию цивилизационной принадлежности (традиционные, современные и пост-современные). Раскрывается суть трансформации семейных ценностей в современном российском обществе [7].

Анализируя семейные ценности в России, хочется сказать о том, что многие наши обычаи имеют глубокие исторические корни, и это заметно как нигде. Бережное отношение к семейным реликвиям – одна из традиций, которая сохранилась и в наше время. Семейные реликвии передаются из поколения в поколение и укрепляют связи как с прошлым, так и в настоящем между членами семьи.

Так, в исследовании семейных ценностей И.И. Белобородовым были выделены основные традиционные ценности: единобрачие, целомудрие, супружеская верность, семьецентризм (престиж семьи), общественное одобрение брака (через официальную регистрацию, согласие родителей и венчание), ранняя брачность, многопоколенность, иерархичность, нерушимость брака, многодетность.

Вместе с тем, по данным переписи населения по состоянию на 1 октября 2021 года в России проживало 147 182 123 постоянных жителей, по этому показателю страна занимает девятое место в мире по численности населения. Россия, как и большинство стран Севера, испытывает депопуляцию населения (-0,2%) и наряду со странами Восточной и Южной Европы входит в ареал с нулевым или отрицательным естественным приростом населения, таким образом мы наблюдаем демографический спад.

Проанализированные нами демографические данные России с 1960г по 2020г., показали, что максимальный пик демографического роста прослеживается в промежутке между 1990 и 1995 годами, далее следует период небольшого спада, обусловленный в основном экономическими причинами (смена экономической платформы, распад Советского Союза,

свободная экономика и рынок, скудный рынок труда и безработица, снижение материального благополучия в большинстве семей).

Таким образом, по статистическим данным России за последние десятилетия лет, можно увидеть, что преобладающим типом российской семьи является простая семья, которая состоит из супругов с детьми или без них (67% семей). Ещё 12% супружеских пар живут с одним из родителей супругов или с другими родственниками. Сложных семей, включающих две или более супружеские пары, в семейной структуре всего 3,4%. За последние пять лет в России число браков сократилось на 1/3.

В современных исследованиях отражены основные идеи формирования системы ценностей семьи у современной молодежи [3, 14 и др.] выделены наиболее характерные ценности, влияющие на развитие представлений о семье у студенческой молодежи, а также некоторые важные тенденции развития семьи в современном обществе.

Авторы делают вывод том, что, несмотря на трансформацию института семьи, её приспособление к новым условиям, обострившееся противоречие между семейными и внесемейными ценностями, общечеловеческая значимость семьи [3].

Ещё одна страна, у которой демографическая политика всегда была связана с определённым отношением к рождаемости – это Китай. В традициях китайского народа до сих пор сохранили ценности семейного уклада, почитание стариков и глубочайшее уважение к отцу и матери, а ключевыми семейными ценностями являются гармония в семье, равенство между мужчиной и женщиной, согласие между мужем и женой и уважение к старшим, что несомненно влияет на сохранение их семейных ценностей.

Согласно научной оценке, на конец 2021 года, население Китая составляло 1 451 432 510 человек. За 2021 год население Китая увеличилось приблизительно на 7 450 945 человек. Таким образом, за 2021 год прирост составил 0,52%, сказалось влияние политического фактора на демографию в стране в целом. С началом введения идеологии «политики наличия в семье одного ребёнка», становится естественным фактом того, что прирост населения колебался от высоких показателей к рекордно низким. Политика «двоих детей в семье» так же не улучшила демографическую ситуацию, а ещё больше ухудшила.

Ещё одна страна, где традиционно мужчины всегда являются главой семьи, а женщины занимаются домашним хозяйством

и воспитанием детей – это Япония. Роль мужчины и женщины в семье четко распределена: жена подчиняется мужу; дочь – отцу; если мать овдовела, то сыну. С особым уважением и благоговением младшие относятся к старшим, а женщины к мужчинам, те в свою очередь обязаны их опекать и защищать. Жена всегда старается угождать мужу. Все праздники отмечаются в кругу семьи. Семья для японцев – важная ценность для каждого. Согласно статистическим данным, численность населения Японии на декабрь 2020 года составляла 126 087 131 человек. За 2021 год население Японии уменьшилось приблизительно на 148 959 человек. Таким образом, за 2021 год прирост составил –0,12%, что говорит о проблеме рождаемости в целом.

В системе семейных ценностей США наблюдаются как положительные, так и негативные тенденции. Согласно статистике, большая часть американцев, достигнувших 30 лет, начинают планировать создание семьи, а после вступления в брак около 85% из них понятия не имеют о воспитании детей и об основах ведения хозяйства. Однако, несмотря на негативные тенденции, в традиционной американской семье принято отмечать все праздники с широким размахом, в кругу семьи. Упадок рождаемости наблюдался в 1968 году, после чего, в течение почти 30-ти лет была стабильная рождаемость. Затем демографическое положение приобретало моменты подъёма и упадка, но всё равно рождаемость была больше смертности.

Рассмотрим особенности демографической политики во Франции. Там любят и чтут свои многовековые семейные традиции. Обычаи строго соблюдаются во всех сферах жизни, этому учат детей с самых первых лет жизни. Во Франции высоко всегда ценится институт семьи. Родственники часто селятся неподалеку друг от друга. Одной из важнейших традиций считаются семейные советы, в которых принимают участие представители как старших, так и младших поколений, так же они базируются на общности и ценности каждого члена семьи. Даже в условиях сильной занятости, один день в неделю обязательно отводится для того, чтобы поделиться важными новостями, интересоваться о здоровье друг друга, рассказать о планах и мечтах.

Поскольку, являясь столицей страны, Париж является самым прогрессивным городом Франции, там представлены все современные тенденции, которые в негативном ключе повлияли на снижение рождаемости и создание традиционных семей (однополые браки, гражданский

брак, доминирование во всех аспектах общественной жизни ЛГБТ сообществ).

А.Б. Синельников определяет семейно-демографическое поведение как поведение индивидов, связанное с формированием, разделением и распадом семьи и направленное на изменение либо на воспрепятствование изменению своего семейно-демографического статуса и(или) размера и демографического типа их семей и(или) домохозяйств [11].

Так, по мнению автора, основными причинами изменения и спада семейных ценностей и демографической политики выражается в следующем: случаи, когда молодая семья создается не с целью появления новой ячейки общества, а с целью отделиться от родителей. Описаны случаи, когда молодые люди до вступления в брак не договорились о репродуктивном аспекте брака и происходит бракоразводный процесс из-за расхождений в желании иметь ребёнка или детей. А также случаи, когда молодые люди не могут обзавестись собственным жильем и вследствие этого не заводят ребёнка или не регистрируют официальный брак и живут, как сожители. Всё это в целом не способствует сохранению традиционных семейных ценностей, а попустительствует распаду института семьи в современном обществе [10].

Анализ существующих семейных ценностей и традиций, подходов к проведению

демографической политики в разных странах стал теоретическим основанием для проведения пилотажного исследования и сравнению семейных ценностей у российской молодежи, вступающей в брак с общими современными тенденциями.

Результаты пилотажного исследования. Пилотажное исследование проводилось с использованием google-формы, на базе ЗАГС г. Калуги. Участниками опроса стали молодые люди (будущие семейные пары) в возрасте 18-35 лет, подающих заявление на проведение ритуала бракосочетания и регистрации в ЗАГС, в количестве 102 человек. Испытуемым предлагалось создать свой набор семейных ценностей и выделить наиболее значимые и наименее значимые для них, в порядке убывания. Далее, в процессе количественного анализа полученных данных, стало возможным выяснить отношение молодоженов к демографической политике в России.

Так, на вопрос о важности семейных ценностей для опрашиваемых, большинство из них, назвали такие традиционные, «вечные» ценности как: «доверие»; «взаимное уважение»; «любовь», представлено на рис. 1. Благодаря этому можно сделать вывод о стремлении к духовному пониманию друг друга и взаимной любви у опрашиваемых.

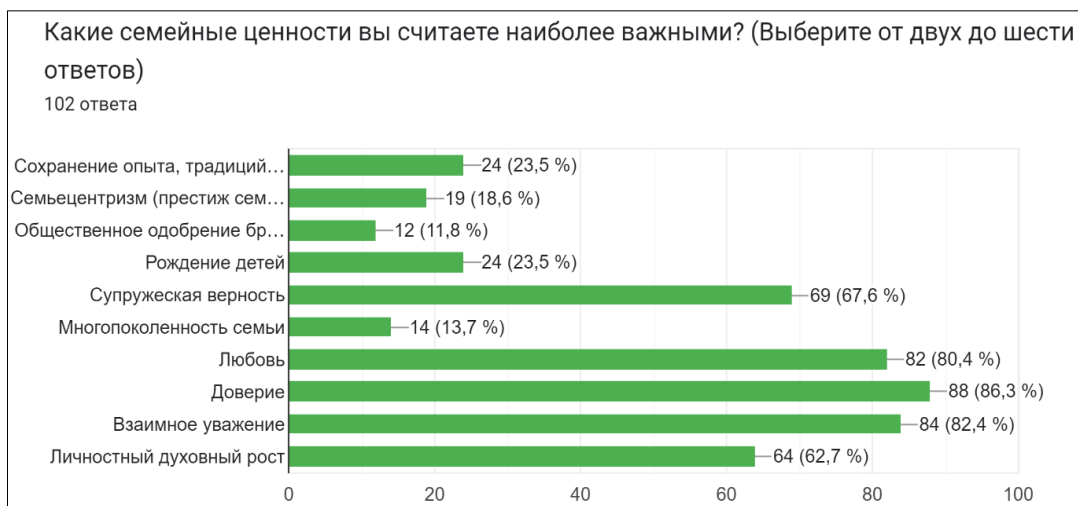


Рисунок 1 – Распределение значений семейных ценностей у современной молодежи (в %)

Наиболее важным для нашего пилотажного исследования стали также ответы на такие вопросы, в которых отражается отношение опрашиваемых на единство взглядов и моральных убеждений в семейных ценностях, что представлено на рис. 2. Так, для большинства опрашиваемых, наиболее весомым в семейной жизни с партнёром, является полное совпадение

семейных ценностей для избегания конфликтных ситуаций и наличия наиболее гармоничной домашней обстановки. Однако, многие опрашиваемые не считают совпадение семейных ценностей первостепенным, и предполагают такую возможность как договориться и сойтись во взглядах, несмотря на их различия.

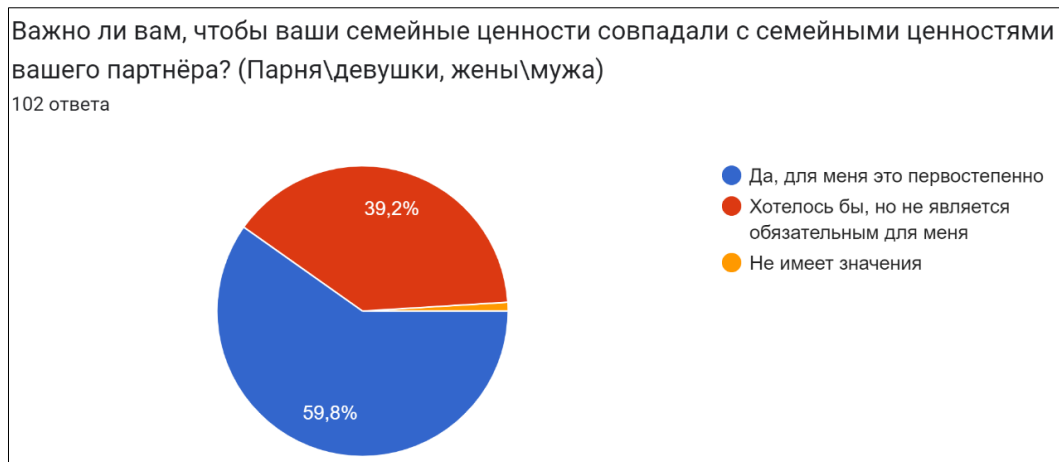


Рисунок 2 – Выраженность показателей совпадений семейных ценностей у партнеров по браку у современной молодежи (в %)

В отношении к имеющейся демографической политике, большинство опрошенных не интересуются демографической политикой в нашей стране, либо не имеют достаточные источники для получения информации, результаты опроса представлены на рис. 3. Так,

положительно к демографической политике в РФ относятся меньшая часть опрошенных. Возможно, это обусловлено тем, что пока эти молодые люди не планируют ещё собственных детей и данная тема ещё не актуальна для них.

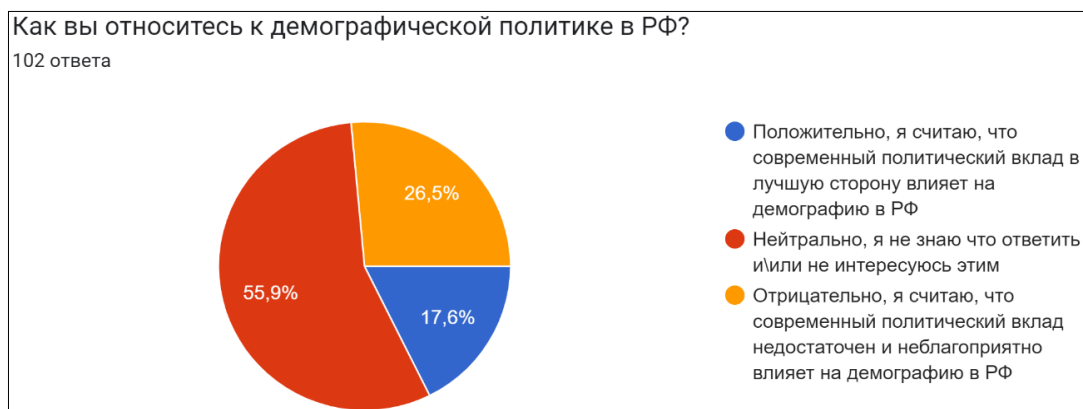


Рисунок 3 – Отношение испытуемых к имеющейся демографической политике РФ (в %)

Вместе с тем, ответы на вопрос об обязательной помощи государства семьям, большинство (81,4% опрошенных) считают, что государство обязано во многих жизненно важных вопросах и ситуациях помогать материально семьям, обеспечивать жильем и выдавать пособия, назначать льготы. Большинство опрошенных планируя создание семьи и дальнейшее появление ребёнка, опираются на поддержку государства, его влияние и считают, что государство несет важную роль в создании и поддержании семьи.

Результаты более полно представлены на рис. 4.

Очень важны для нашего исследования были ответы опрошенных в отношении к показателям рождаемости, особенно причин её

падения (рисунок 5). Так, по мнению опрошенных основными причинами падения рождаемости в нашей стране являются: сложное экономическое положение в стране, особенно в период covid-пандемии, и после неё (потеря работы, снижения заработной платы, частоты заболеваний).

Есть также и причины, обусловленные возрастными особенностями будущих молодоженов, их профессиональными потребностями (желание молодежи самореализоваться в профессии ещё до рождения детей), а также причины, обусловленные обще-социальными мировыми тенденциями распада традиционного института семьи (популярность «гражданского брака», нетрадиционные партнерские отношения).

Считаете ли вы, что государство должно помогать семьям? (Материнский капитал, выдача жилья, льготы, пособия и т.д.)
 102 ответа



Рисунок 4 – Распределение значений отношения к ответственности государства перед семьями

Как вы думаете, почему в России упала рождаемость? (Выберите от одного до трёх вариантов ответов)
 102 ответа

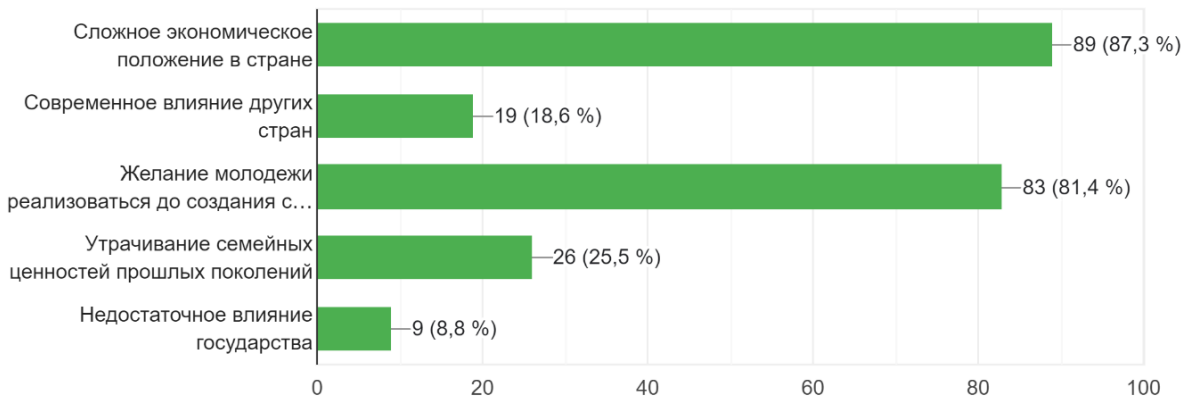


Рисунок 5 – Выраженность показателей падения рождаемости по мнению опрошиваемых (в %)

На вопрос о планировании для себя семьи, большинство молодых людей ответили положительно, возможно не определившие для себя своё будущее семейное положение

опрошиваемых имеют свои особые причины либо ещё не пришла психологическая готовность к принятию ответственности за себя как члена семьи, а также других членов семьи.

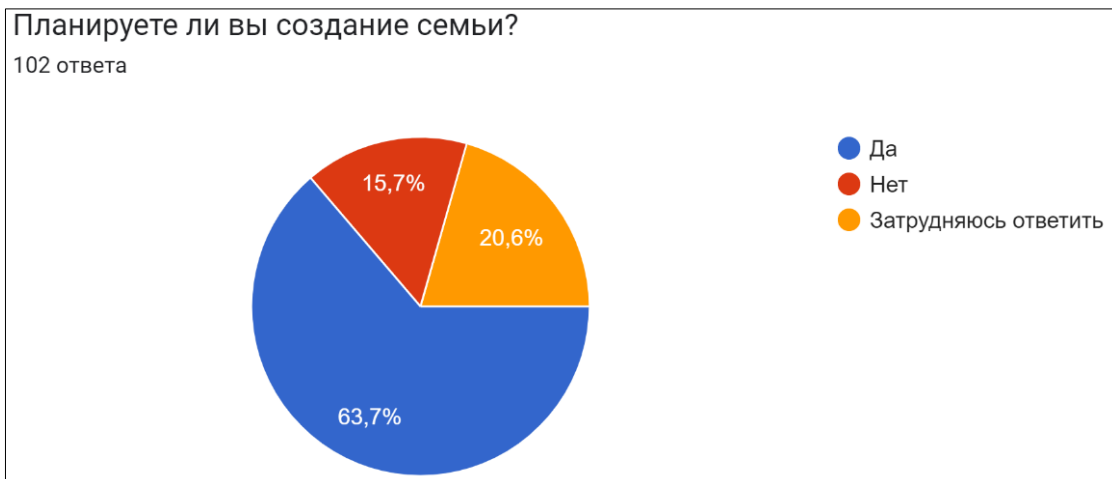


Рисунок 6 – Выраженность показателей планирования создания семьи по мнению опрошиваемых (в %)

При ответе на вопрос о количестве планируемого количества детей, большинство молодых людей назвали 1-2 ребёнка, то есть то количество, которое было всегда традиционным для последних нескольких десятилетий (от «трудных лет перестройки» до нынешнего времени,

когда идёт постоянный рост материальной поддержки государства в форме «материнского капитала», согласно демографической политике РФ). Настораживают и имеющиеся ответы (20%) в отношении отсутствия детей в семье вообще.



Рисунок 7 – Показатели планирования рождения детей по мнению опрошиваемых (в %)

Количественно-качественный анализ данных опроса показал, что наиболее значимыми стали такие семейные ценности как: любовь и уважение друг к другу, общие приоритеты и интересы в жизни, соблюдение традиций, привитых каждому из них с детства.

В демографической политике для 56% испытуемых важны такие аспекты как: рождение 1-2 детей, возможность дать детям качественное образование в РФ, материальная поддержка молодых семей. Также, в результате опроса была выявлена определённая закономерность: чем старше опрошиваемый, тем традиционнее он смотрит на семейную жизнь, а чем моложе, тем более ярко выражены современные тенденции семейных устоев, принятых в нашей стране (иметь семью с детьми ребёнка; проявлять полное доверие, уважение и любовь к своим партнёрам, а также вера в поддержку государства).

Общие выводы. Проведя теоретический обзор существующих подходов к особенностям демографической политики и переоценке семейных ценностей в формате статистических данных в разных странах и РФ, можно сделать вывод:

1. В представлениях о семейных ценностях у современной молодежи в нашей стране, наиболее важными считаются: любовь и уважение друг к другу, общие приоритеты и интересы в жизни, соблюдение традиций, привитых каждому из них с детства (забота о близких, любовь и уважение к ним, доверие и понимание).

2. В представлениях о демографической политике у современной молодежи наиболее важными считаются: рождение 1-2 детей, возможность дать детям качественное образование в РФ, материальная поддержка молодых семей.

3. Поддержка государства, существенно влияет на желание молодой семьи родить и воспитать ребёнка.

4. У полной семьи, без сложной жизненной ситуации в семье, больше шансов сохранить традиционные семейные ценности и передать их подрастающему поколению.

Государственная семейная политика в РФ, представляет собой целостную систему принципов, задач и приоритетных мер, направленных на поддержку, укрепление и защиту семьи, сохранение семейных ценностей, повышение роли семьи в жизни общества, повышение авторитета родителей в семье и обществе, преодоление семейного неблагополучия, улучшение условий и повышение качества жизни семей [13]. На основании анализа нормативно-правовой базы Российской Федерации можно сделать вывод, что государственная семейная политика на законодательном уровне достаточно сбалансирована, интересы практически всех субъектов семейных отношений находятся под защитой государства и регулируются им, а семья, материнство и детство признаются современной молодежью конструктивными ценностями «на все времена», что несомненно является положительной тенденцией к сохранению института семьи.

Список литературы:

1. Антонов, А.И. Цели активной семейно-демографической политики в связи с тенденциями динамики населения РФ / А.И. Антонов // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2018. – №3. – С. 264-274.
2. Артёмов, Г.П. Поколенческая структура ценностных приоритетов и моральных установок населения России / Г.П. Артёмов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. – 2011. – №3.
3. Ионцева, М.В. Социально-психологические основания представлений о семейных ценностях у студенческой молодёжи / М.В. Ионцева, П.А. Магомедов // МНКО. – 2018. – №1 (68). – С. 315-316.
4. Исупова, О.Г. Демографическая и семейная политика в разных странах: концептуальные подходы и практики / О.Г. Исупова // Демографическое обозрение. – 2020. – Т. 7, № 3. – С. 51-83. – DOI: <https://doi.org/10.17323/demreview.v7i3.11636.C.51-83>.
5. Капогузов, Е.А. Нарративы семейной политики в России: фокус на регионы / Е.А. Капогузов, Р.И. Чупин, М.С. Харламова // JER. – 2020. – №3. – С. 7-21.
6. Клинцева, М.Н. Государственная семейная политика Российской Федерации (аксиологический аспект) / М.Н. Клинцева // Научная мысль Кавказа. – 2018. – №1 (93). – С. 74-78.
7. Лотова, И.П. Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском обществе / И.П. Лотова // Статистика и экономика. – 2015. – №5. – С. 62-66.
8. Мжельская, Е.В. Современные подходы к сущности понятия «Семейные ценности» / Е.В. Мжельская // СНВ. – 2013. – №4 (5). – С. 113-116.
9. Русанова, А.А. Семья как ценность и институт социального самоопределения студенческой молодёжи / А.А. Русанова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2012. – №4.
10. Семейно-детный образ жизни: результаты социолого-демографического исследования: монография / А.И. Антонов, А.Б. Синельников, Е.Н. Новоселова [и др.]. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 540 с.
11. Синельников, А.Б. Семейно-демографическая политика и пути повышения её эффективности / А.Б. Синельников // Социология. – 2022. – №2. – С. 162-172.
12. Тарасова, Е.О. Семейные ценности в мировых религиозных конфессиях и их влияние на российскую семью / Е.О. Тарасова // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2016. – №2. – С. 312-321.
13. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российская газета. – 29 августа 2014 г. – URL: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html> (дата обращения: 12.02.2022).
14. Хотеева, Р.И. Особенности трансформации семейных ценностей в эпоху деструкций современного института семьи / Р.И. Хотеева // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы докладов психолого-педагогических секций. Сер. «Психолого-педагогические науки». – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2022. – С. 26-29.
15. Хотеева, Р.И. Особенности отношения к браку студенческой молодёжи / Р.И. Хотеева, А.С. Кузнецова // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – № 5. – С. 501-504.
16. Хотеева, Р.И. Особенности трансформации семейных ценностей в эпоху вызовов и нестабильности / Р.И. Хотеева, А.С. Фандеева, М.П. Якушина, А.С. Шевлякова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Т. 5. – № 1 (14). – С. 112-120.

R.I. Khoteeva, L.V. Skorkina, V.I. Chestnykh
FAMILY VALUES AND ATTITUDE OF YOUNG COUPLES TO DEMOGRAPHIC POLICY
IN RUSSIA

Abstract: The article is devoted to the analysis of the demographic policy in various countries and its influence on the formation of modern family values among young people. An analysis of modern methodological approaches by a number of authors has allowed us to identify causal relationships between the specifics of the implementation of the demographic policy in the modern world and the preservation of traditional family values in a period of challenges and a radical transformation of the institution of demography and the family. Thus, we have analyzed statistical data on demographic trends in a number of countries (Russia, China, Japan, France, the USA) over the past decades. According to the studies of a number of authors dealing with this problem, there were identified the main reasons for the change and decline in family values, which determine the dynamics of the modern demographic policy. Taking into account the theoretical analysis carried out, a pilot study was conducted to identify family values and find out the attitude of young couples to the demographic policy in Russia. The study was conducted using a Google form on the basis of the registry office in Kaluga. The results of the study show that the most important family values among young people getting married are: love and respect for each other, common priorities and interests in life, adherence to traditions instilled in each of them since childhood (care for loved ones, love and respect for them, trust and understanding). Also, modern youth associate involvement in the demographic policy of their country with the creation of a family and the birth of 1-2 children, so that, with the subsequent mandatory support of the state, it would be possible to give children a quality education and ensure a decent life.

Key words: family; family values; demographic policy of countries; cultural differences; transformation of family values; birth rate decrease.

References:

1. Antonov A.I. Tseli aktivnoi semeino-demograficheskoi politiki v svyazi s tendentsiyami dinamiki naseleniya RF // Nauchnye Trudy Volnogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii. 2018. №3. P. 264-274.
2. Artemov G.P. Pokolencheskaya struktura tsennostnykh prioritetov i moralnykh ustanovok naseleniya Rossii // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2011. №3.
3. Iontseva M.V., Magomedov P.A. Sotsialno-psikhologicheskiye osnovaniya predstavleny o semeinykh tsennostyakh u studencheskoi molodyozhi // MNKO. 2018. №1 (68). P. 315-316.
4. Isupova O.G. Demograficheskaya i semeinaya politika v raznykh stranakh: kontseptualnye podkhody i praktiki // demograficheskoye obozreniye. 2020. V. 7, № 3. P. 51-83. DOI: <https://doi.org/10.17323/demreview.v7i3.11636>. C. 51-83.
5. Kapoguzov E.A., Chupin R.I., Kharlamova M.S. Narrativy semeinoi politiki v Rossii: fokus na region // Jer. 2020. №3. P. 7-21
6. Klintsova M.N. Gosudarstennaya semeinaya politika Rossiiskoi federatsii (aksiologichesky aspekt) // Nauchnaya mysl Kavkaza. 2018. №1 (93). P.74-78.
7. Lotova I.P. Sistemny podkhod k izucheniyu semeinykh tsennostei v sovremennom rossiiskom obshchestve // Statistika i ekonomika. 2015. №5. P.62-66.
8. Mzhelskaya E.V. Sovremennye podkhody k sushchnosti ponyatiya «Semeinye tsennosti» // SNB. 2013. №4 (5). P. 113-116.
9. Rusanova A.A. Semya kak tsennost i institut sotsialnogo samoopredeleniya studencheskoi molodyozhi // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №4.
10. Semeino-detny obraz zhizni: rezultaty sotsiologo-demograficheskogo issledovaniya: monografiya / A.I. Antonov, A.B. Sinelnikov, E.N. Novoselova [and oth.]. – M.: INFRA-M, 2018. – 540 p.
11. Sinelnikov A.B. Semeino-demograficheskaya politika i puti povysheniya eyo effektivnosti // Sotsiologiya. 2022. №2. P. 162-172.
12. Tarasova E.O. Semeinye tsennosti v mirovykh religioznykh konfessiyakh i ikh vliyaniye na rossiiskuyu semyu // Vestnik RUDN. Seria: Sotsiologiya. 2016. №2. P. 312-321
13. Kontseptsiya gosudarstvennoi semeinoi politiki v Rossiiskoi Federatsii // Rossiiskaya Gazeta. August 29, 2014 g. – URL: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html> (date of application: 12.02.2022).

14. Khoteeva R.I. Osobennosti transformatsii semeinykh tsennostei v epokhu destruktivnykh sovremennogo instituta semyi. Nauchnye Trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo. Materialy dokladov psikhologo-pedagogicheskikh sektsy. Ser. «Psikhologo-pedagogicheskiye nauki» Kaluga, 2022. P. 26-29.
15. Khoteeva R.I., Kuznetsova A.S. Osobennosti otnosheniya k braku studencheskoi molodyozhi // Lichnost v culture i obrazovanii: psikhologicheskoye soprovozhdeniye, razvitiye, sotsializatsiya: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2017. № 5. P. 501-504.
16. Khoteeva R.I., Fandeeva A.S., Yakushina M.P., Shevlyakova A.S. Osobennosti transformatsii semeinykh tsennostei v epokhu vyzovov i nestabilnosti // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2022. T. 5. № 1 (14). P. 112-120.

Статья поступила в редакцию 09.02.2023

М.И. Баташова, И.П. Краснощеченко
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ БОДИМОДИФИКАЦИЙ
В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению психологических детерминант бодимодификаций в форме тату и пирсинга на выборке молодёжи в возрасте от 18 до 25 лет. В работе показаны разные подходы к пониманию бодимодификаций: как популярного в молодёжной среде социального явления, как феномена, свидетельствующего об индивидуальности и неординарности субъекта, как признака психологического неблагополучия, связанного с проявлением агрессии и даже аутоагрессии.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник исследования образа тела (О.А. Скугаревский и С.В. Сивуха), тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В.Ковалёв), шкала психологического благополучия (К. Рифф), модификация теста цветочных указаний на неудовлетворенность собственным телом (О. Вуле, С. Ролл).

Проведённое исследование показало, что для данной выборки бодимодификации не являются исключительно отражением неблагополучия – т.к. у 61% выявлен средний уровень психологического благополучия, у 11% – высокий, и у 28% – низкий уровень психологического благополучия. В то же время нами не обнаружены статистически значимые различия в уровне благополучия молодых людей в зависимости от количества бодимодификации (имеющие одну или две и более).

Кроме того, в работе установлена статистически значимая корреляционная связь между уровнем психологического благополучия и уровнем самооценки участников исследования, между уровнем самооценки и уровнем удовлетворённости образом собственного тела, а также между уровнем психологического благополучия и уровнем удовлетворённости образом собственного тела.

Введение

В современном мире весьма распространены бодимодификации. Многие известные люди, а также подростки, молодёжь украшают своё тело изображениями, делают проколы и надрезы, которые, по их мнению, помогают выразить внутренний мир, обеспечивают оригинальность внешнего образа, повышают узнаваемость. Бодимодификации представляют собой нанесение на тело определённого рисунка (тату), прокола и надреза (пирсинг), и в зависимости от сложности замысла, требуют порой серьёзного хирургического вмешательства (импланты) и в этой связи связаны с болевыми ощущениями в процессе их создания и послеоперационного восстановления.

Существует немало разнообразных мнений о том, чем же обусловлен данный феномен: стремлением соответствовать моде, привлекать к себе внимание и проявлять свою оригинальность, в каких-то случаях бодимодификации становятся сигналом аутоагрессии и т.д. Среди отечественных и зарубежных учёных нет однозначного ответа на данный вопрос. Проводящиеся на разных выборках исследования направлены на уточнение понимания, каково же значение этого феномена для отдельно взятых людей, групп и какова его роль для общества.

В основном отношение к данному феномену поляризовано, разделено на несколько различных мнений. Одни считают его особым

искусством, позволяющим человеку раскрыться, самоутвердиться, дополнить свой имидж, раскрыть в полной мере своё видение мира, отношение к нему в целом и отдельным вещам, событиям, третьи рассматривают как необдуманные действия, удел легкомысленных и ограниченных людей, четвёртые – как признак психологической патологии.

В этой связи изучение психологических детерминант бодимодификаций в молодёжной среде представляется актуальным, т.к. данный феномен получает всё большее распространение в обществе, в то время как многие аспекты данной тематики до сих пор остаются дискуссионными.

Целью данного исследования являлось выявление психологических детерминант бодимодификаций в виде тату и пирсинга среди молодёжи.

Объект исследования – бодимодификации молодых людей в виде тату и пирсинга.

Предмет исследования – психологические детерминанты бодимодификаций в молодёжной среде.

Гипотеза исследования: основными детерминантами бодимодификаций в молодёжной среде являются психологические особенности образа телесного «Я», самооценка и уровень психологического благополучия.

Для достижения цели исследования были выполнены следующие задачи:

– Изучить работы отечественных и зарубежных учёных посвященные анализу образа Я, психологии телесности и бодимодификаций.

– Разработать методический комплекс и провести эмпирическое исследование.

– Выявить психологические детерминанты бодимодификаций у молодых людей.

Методы исследования:

– Теоретические: анализ и синтез литературы по теме.

– Эмпирические: психодиагностические методики.

– Статистические методы: корреляционный анализ по критериям Ч. Спирмена и Р. Фишера.

– Методы интерпретации: структурный анализ.

Исследование было проведено с помощью следующих *методик*:

– Опросник исследования образа тела (О.А. Скугаревский и С.В. Сивуха) [15].

– Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалёв).

– Шкала психологического благополучия (К. Рифф) [17].

– Тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом (О. Вуле, С. Ролл) [16] (модификация наша).

Базу исследования составили молодые люди, имеющие тату и пирсинг в возрасте 18-25 лет, зарегистрированные в социальных сетях в тематических форумах.

Практическая значимость: результаты исследования будут полезны педагогам и психологам, работающим в системе образования, реализующим психокоррекционные и психодиагностические задачи.

Теоретические предпосылки исследования

Бодимодификации – это изменения, искусственно вносимые человеком в своё тело. В данной работе мы рассматриваем бодимодификации в виде тату (нанесение перманентного изображения на тело) и пирсинга (создание прокола на теле, в котором в последствие носят какое-либо украшение).

Первые упоминания о бодимодификациях в виде тату и пирсинга встречаются в различных источниках с древних времен. Как пишет В.Б. Малинин, большинство исследователей считают родиной искусства тату – Полинезию, а слово татуировка произошло от полинезийского тату (рисунок). Автор пишет, что с «натальной живописью» первыми из европейцев познакомились моряки, которые за связку бус или зеркальце с удовольствием соглашались

на роспись своего тела с головы до ног, превращая его в ходячую «картинную галерею», что по возвращении в Старый Свете вызвало настоящий фурор, кроме того, некоторые «морские волки», завершив свою морскую карьеру, зарабатывали себе на жизнь тем, что за деньги демонстрировали своё тело публике на ярмарках [10].

Исследователи данного феномена сходятся во мнении о том, в подавляющем большинстве случаев, человечество использовало бодимодификации с целью показать что-то, донести определённые смыслы, идеи. Часто тату и пирсинг служили гарантом получения человеком покровительства от высших сил, духов, которым они поклонялись. В случае пирсинга – размер украшений и количество проколов свидетельствовали о социальном статусе человека, свидетельствовал о принадлежности к племени или рангу, служил демонстрацией власти и мужественности. Тату использовалось в качестве украшений, мистических и религиозных символов, оберегов, обозначение своего социального статуса, силы, числа побед и т.д. [10].

Кроме того, бодимодификации также были связаны с «переходными» обрядами. В их число входили ритуалы, связанные с переходом от одного социального статуса к другому. Так, врач-психиатр, нарколог А.Д. Борохов, активно изучающий татуировки с точки зрения проявления через них психопатологии, предложил многоосевую классификацию татуировок. Данная классификация является результатом комплексного изучения психосемантического (изобразительного и смыслового) значения татуировок у больных с психическими и поведенческими расстройствами с позиций психиатрии и медицинской психологии [4].

Социально-психологические исследования говорят более сдержанным языком о том, что, например, «татуировка – это социальное письмо обществу от её носителя» [18]; показывают, что татуировки часто наносят люди с высокими амбициями, например, музыканты, художники, артисты [13].

Существует и тревожащая тенденция. Некоторые учёные отмечают, что молодые люди могут прибегать к бодимодификациям как к способу более-менее «социально-приемлемой» аутоагрессии. Многие специалисты различных правовых и медицинских, социальных и психологических направлений воспринимают бодимодификации как очень настораживающий знак [4, 5, 9]. Согласно Е.В. Бадаховой, специалисты в сфере психиатрии нередко относят татуировки и пирсинг, наряду с самопоразами,

шрамированием, к самоповреждениям, парасуицидальным явлениям, считая подобное поведение определённым видом копинг-стратегии: при таком типе защиты человек перестает направлять эмоциональную энергию, скрытые эмоции на преобразование внешнего мира, а направляет их на себя [2].

Изучением феномена телесного «Я» занимались многие отечественные и зарубежные учёные.

С.Г. Колесов, также изучавший телесность в своей работе, выделял три ведущих подхода в изучении этого феномена в психологии:

1. «Образ тела» – как модель собственного тела, строящуюся на основе собственных телесных ощущений.

2. Телесность – как своеобразная интеллектуальная картина. Она включает в себя то, что человек представляет, понимает под своим телом.

3. Телесность – как комплекс личного восприятия, определённых установок, которые тесно связаны с внешними данными и непосредственным функционалом тела. Данный взгляд на понимание «образа тела» является самым часто встречающимся в исследовании феномена телесности [5].

Т.В. Савицкая, анализируя феномен бодимодификации, апеллирует к теории социального сравнения, объясняя данным механизмом предрасположенность молодых людей к данному феномену. Молодежь склонна сравнивать свои характеристики с характеристиками других людей. Образ тела формируется с помощью культурных влияний, которые передают идеалы красоты конкретного общества. Во время взросления влияние этих сообщений интериоризируется в идеалы красоты у индивида. Сравнивая свою внешность с идеалом, человек формирует представление о своеобразии собственной внешности. Степень соответствия внешности идеалу красоты, существующему на данный момент, отражает степень удовлетворенности ею [14].

Л.А. Мельникова, анализируя значения бодимодификаций в историческом контексте, обращает внимание на то, что в традиционных обществах дефицит общения, эмоциональности во многом преодолевался в коллективных ритуалах, которые обеспечивали психотерапевтическую функцию, объединяя людей, помогая им преодолеть одиночество, тревожность, отчужденность, создавая ощущение принадлежности к группе. В современную эпоху преодоление дефицита общения, эмоционального отчуждения, чувство общности люди приобретают в субкультурах разной направленности, где

символическим связующим звеном является татуировка как знак принадлежности. Наличие таких татуировок помогает достижению большей условности во внутриорганическом функционировании человека и интеграции между человеком и внешним миром. Кроме того, автор обращает внимание на то, что символика татуировок имеет двойную направленность, с одной стороны она определённым образом влияет на окружающих и вместе с тем, она в наибольшей степени психологически влияет на самого носителя татуировок. Это возможно связано с тем обстоятельством, что исторически субъекты развивались в сторону приобретения своей идентичности [11, 12].

Особенно интересен для рассмотрения вопрос о том, какие психологические аспекты стоят за бодимодификациями. Существует множество причин, почему люди прибегают к тату и пирсингу, т.к. выделяют различные типы личности и, соответственно, побудительные причины у каждого из них могут свои. Так, например, татуировка лица чаще всего выражает более высокий уровень вербальной агрессии, гнева и реакционного бунтарства по сравнению с не татуированными людьми. В исследованиях выявлено, что татуированные люди имеют значительно более высокую склонность к бунтарству, но это не просто немотивированная агрессия, скорее реакция на разочарование и травмирующие события в их жизни [6].

С.И. Ворошилин в своём исследовании обосновывает пристрастие к бодимодификациям с парциальными нарушениями инстинкта самосохранения, причисляя их в один ряд с самоповреждениями. Он связывал этот феномен с отклоняющимся поведением, обусловленным особыми акцентуациями характера [5]. Этот взгляд разделяют и другие исследователи, подчёркивающие, что пирсинг является одним из способов проявления аутоагрессии на уровне действий [4, 6, 9].

В своей работе К.Б. Богрова отмечает, что наиболее позитивное отношение к собственному телу демонстрируют молодые люди, имеющие бодимодификации. Сильнее всего зависимость обнаруживается на испытуемых мужского пола. Самое негативно окрашенное отношение к своему телу проявляет подгруппа мужчин, которые не имеют бодимодификаций. Такие результаты говорят о том, что наличие бодимодификаций в виде тату и пирсинга может оказывать положительное влияние на оценку собственного тела и на самооценку в целом [4].

Итак, анализ литературы показал, что разные авторы по-разному воспринимают

и рассматривают бодимодификации: как социальный феномен, являющийся знаком повышенного внимания к собственному образу и стремления подчеркнуть собственную уникальность и значимость, как признак проявления высокого уровня удовлетворённости собственным телом, и наоборот, как выражение внутреннего неблагополучия, проявления аутоагрессии, как признаки агрессии и бунтарства, присущие личности и т.д.

Проведенное нами эмпирическое исследование, выполненное на выборке студенческой молодежи, было направлено выявление

психологических особенностей молодых людей, имеющих бодимодификации.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 50 человек (39 девушек и 11 мужчин) в возрасте от 18 до 25 лет, имеющие тату и пирсинг.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что более половины испытуемых (61%) имеют средний уровень психологического благополучия. Низкий уровень демонстрирует менее трети опрошенных (28%), а высокий уровень психологического благополучия отмечен лишь у 11% от общего числа участников исследования (рис. 1).

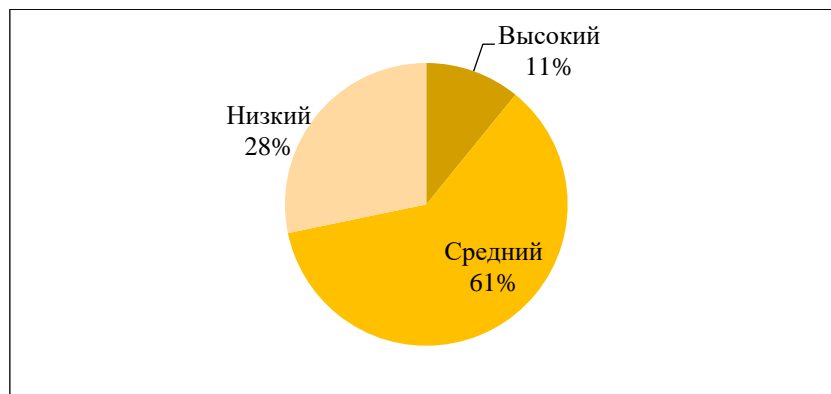


Рисунок 1 – Уровень психологического благополучия (в %)

При изучении уровня самооценки, выяснилось, что наиболее часто испытуемые демонстрируют нормальный уровень самооценки, этот результат показало более 70% опрошенных

(72%). Почти пятая часть опрошенных имеет заниженный уровень самооценки (18%) и всего 10% демонстрирует завышенный уровень (рис. 2).

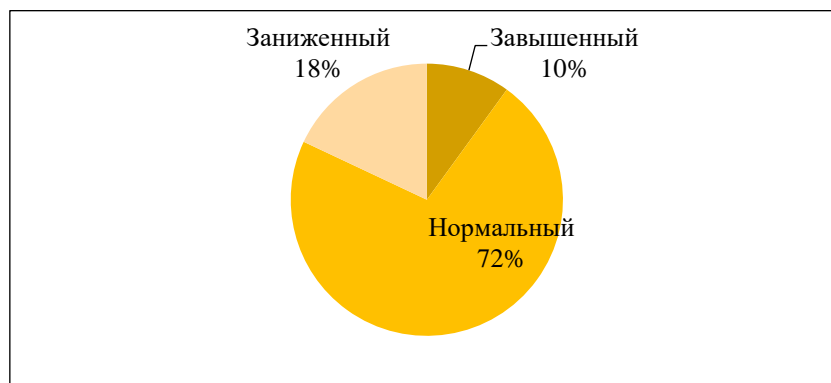


Рисунок 2 – Уровень самооценки (в %)

Анализ результатов по удовлетворённости образом собственного тела показал, что большинство испытуемых (более 62%) удовлетворены образом собственного тела. Выраженную

неудовлетворённость телом демонстрирует более трети (38%) от общего количества испытуемых (рис.3).

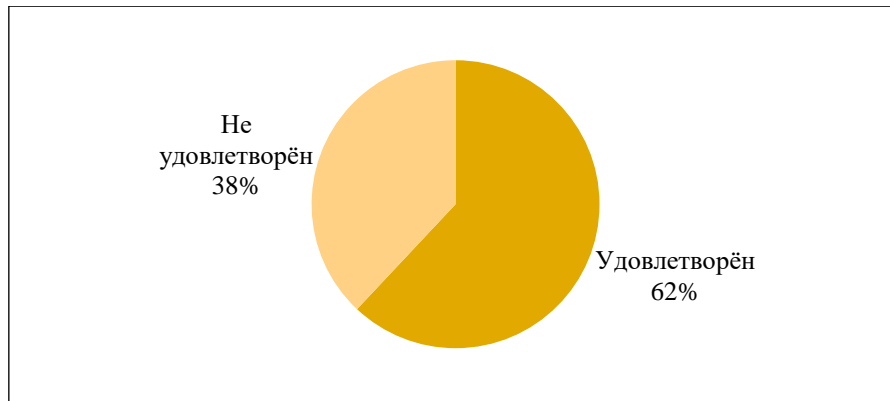


Рисунок 3 – Удовлетворённость образом собственного тела (в %)

При сопоставлении количества бодимодификаций и уровня психологического благополучия было установлено, что среди участников исследования с низким уровнем психологического благополучия более половины опрошенных (61%) имеют две и более бодимодификации. Молодые люди со средним уровнем

психологического благополучия, имеющие две и более бодимодификации, встречается почти в 60% случаев. Молодые люди, имеющие высокий уровень психологического благополучия, чаще имеют только одну бодимодификацию, что составило более половины от общего числа респондентов (55,5%) (рис. 4).

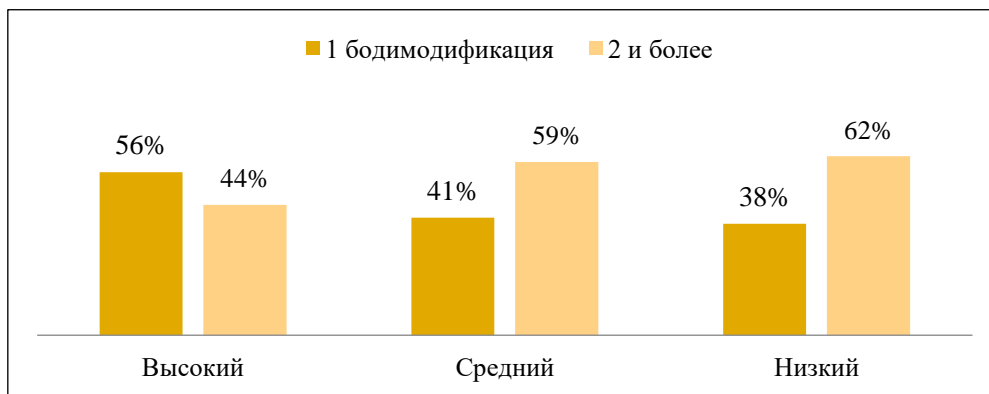


Рисунок 4 – Соотношение уровня психологического благополучия и количества бодимодификаций (в %)

При сопоставлении количества бодимодификаций и уровня самооценки выяснилось, что у молодежи с заниженной самооценкой почти в 70% случаев (67%) имеют две и более бодимодификаций, а при завышенной самооценке более

половины опрошенных (60%). При среднем уровне самооценки практически в равном процентном соотношении испытуемые имеют как одну, так и несколько бодимодификаций (51% и 49%) (рис. 5).

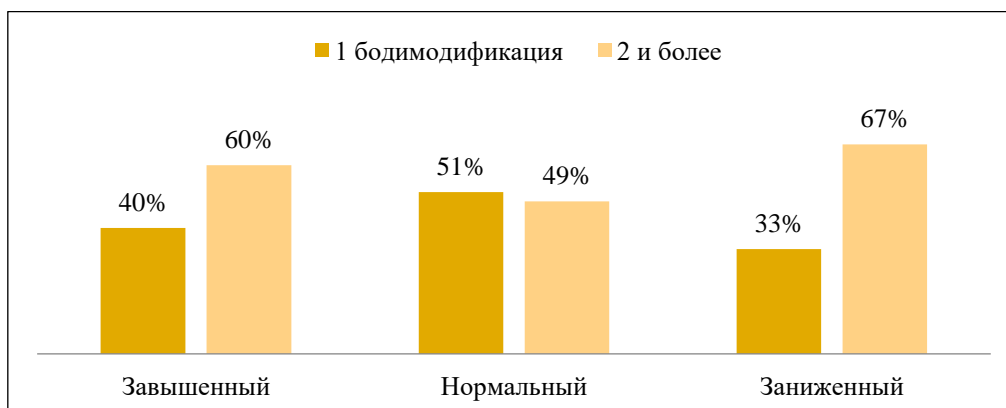


Рисунок 5 – Соотношение уровня самооценки и количества бодимодификаций (в %)

При сопоставлении удовлетворённости образом собственного тела и количества бодимодификаций были получены следующие результаты: выраженную неудовлетворённость собственным телом более чем в половине случаев (63%) демонстрируют обладатели двух

и более бодимодификаций. Испытуемые, удовлетворённые образом тела, практически в равном процентном соотношении имеют одну или две и более бодимодификаций (51,6% и 48,3%) (рис. 6).

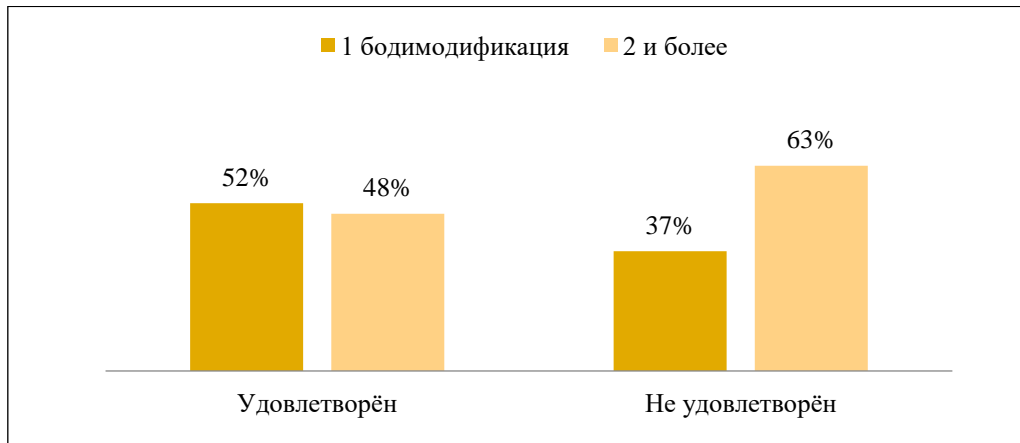


Рисунок 6 – Соотношение удовлетворённости образом собственного тела и количества бодимодификаций (в %)

Статистический анализ результатов

Для выявления различий в удовлетворённости образом собственного тела между участниками исследования с разным количеством бодимодификаций (1 и 2 и более) нами был использован статистический критерий – угловое преобразование Р. Фишера. Анализ показал, что различия между двумя группами (с 1 и 2 и более бодимодификациями) статистически незначимо (1,026, при критическом значении 2,31).

Далее был проведен корреляционный анализ переменных, полученных в результате эмпирического исследования (с использованием критерия Ч. Спирмена).

Корреляционный анализ показал, что у молодых людей с бодимодификациями на высоком статистическом уровне значимости (0,001) находится связь между уровнем самооценки и удовлетворенностью образом тела.

Установлены следующие статистически значимые связи (См.: Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа по критерию Ч.Спирмена $R=0,315^*$

Название переменной	Название переменной	R α
Психологическое благополучие	Удовлетворенность телом	R=0,315* $\alpha = 0,027$
Психологическое благополучие	Уровень самооценки	R= 0,344* $\alpha =0,016$
Образ тела	Уровень самооценки	R= 0,600** $\alpha = 0,001$

* – корреляция значима на уровне 0,05;

** – корреляция значима на уровне 0,01

Итак, установлены связи между переменными:

1) удовлетворённостью телом и психологическим благополучием: чем выше удовлетворен/а своим телом молодой человек/девушка, тем выше его/её психологическое благополучие ($r=0,027$, $\alpha = 0,05\%$);

2) между уровнем самооценки и психологическим благополучием (0,016): чем выше

самооценка, тем выше психологическое благополучие и наоборот;

3) удовлетворённостью телом и образом тела (0,027) (табл. 1).

Выводы

Проведенное на выборке студенческой молодежи эмпирическое исследование показало:

1. Большинство испытуемых имеют средний уровень психологического благополучия.

Высокий уровень психологического благополучия отмечен лишь у десятой части опрошенных.

2. Большинство испытуемых имеют нормальный (средний) уровень самооценки.

3. Большинство испытуемых удовлетворены образом собственного тела.

4. При низком и среднем уровне психологического благополучия испытуемые чаще имеют две и более бодимодификации. При высоком уровне психологического благополучия чаще имеют одну бодимодификацию.

5. Испытуемые с заниженной и завышенной самооценкой чаще имеют две и более бодимодификации.

6. Опрошенные с выраженной неудовлетворённостью собственным телом имеют две и более бодимодификации.

7. Имеется сильная связь между уровнем самооценки и оценкой образа тела.

8. Существует связь между психологическим благополучием и удовлетворённостью телом; самооценкой и психологическим благополучием; удовлетворённостью телом и образом тела.

Таким образом, можно заключить, что молодые люди, имеющие несколько бодимодификаций (две и более), чаще имеют низкий или средний уровень психологического благополучия, неадекватную самооценку (завышенную

или заниженную), а также демонстрируют выраженную неудовлетворённость собственным телом. Молодые люди с одной бодимодификацией чаще имеют высокий уровень психологического благополучия, адекватную самооценку и в целом удовлетворены образом собственного тела.

Также важно отметить, что уровень самооценки и удовлетворённость собственным телом у молодых людей с бодимодификациями тесно связаны с образом тела, а психологическое благополучие с удовлетворённостью телом и самооценкой. Можно сделать вывод о том, что бодимодификации для испытуемых являются важной составляющей их образа тела, способом его украшения и улучшения, благодаря которому повышается удовлетворённость телом и самооценка. А с повышением этих значений позитивную динамику приобретает и их психологическое благополучие.

Полученные результаты дают основание для вывода о том, что уровень психологического благополучия, уровень самооценки и удовлетворённости образом собственного тела являются детерминантами бодимодификаций в молодёжной среде, т.к. тату и пирсинг являются факторами, повышающими эти показатели. Полученные результаты согласуются с ранее проведёнными исследованиями таких авторов как Армстронг и др. [1], К.Б. Богрова [3].

Список литературы:

1. Армстронг, М.Л. Татуировки в колледже: Глубже, чем на коже [Электронный ресурс] / М.Л. Армстронг, Д.К. Оуэн, О.Э. Робертс, Дж.Р. Кох // Medscape. – 2023. – Архив статей. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.41db6c79-645d902c-785ed04c-74722d776562/https://www.medscape.com/viewarticle/443522_7.
2. Бахадова, Е.В. Психологические аспекты татуирования тела у современной молодежи [Электронный ресурс] / Е.В. Бахадова // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-tatuirovaniya-tela-u-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения 20.02.2023).
3. Богрова, К.Б. Мотивация к бодимодификациям в контексте изучения образа телесного Я у молодежи / К.Б. Богрова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 7-10.
4. Борохов, А.Д. Многоосевая классификация татуировок для интегральной оценки проявлений психопатологии личности носителя [Электронный ресурс] / А.Д. Борохов // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoosevaya-klassifikatsiya-tatuirovok-dlya-integralnoy-otsenki-proyavleniy-psihiopatologii-lichnosti-nositelya-chast-1> (дата обращения 01.03.2023).
5. Ворошилин, С.И. Самоповреждения и влечения к модификации тела как парциальные нарушения инстинкта самосохранения [Электронный ресурс] / С.И. Ворошилин // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/samopovrezhdeniya-i-vlecheniya-k-modifikatsii-tela-kak-partzialnye-narusheniya-instinkta-samosohraneniya.pdf> (дата обращения 03.02.2023).
6. Иванова, Л.А. Татуировка. Психологический анализ [Электронный ресурс] / Л.А. Иванова, Д.Д. Владимирова // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-psihiologicheskii-analiz> (дата обращения 10.04.2023).

7. Колесов, С.Г. Осознание телесных качеств [Электронный ресурс] / С.Г. Колесов // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznanie-telesnyh-kachestv> (дата обращения 02.05.2023).
8. Левина, Е.И. Татуировка как вид арт-терапевтической техники [Электронный ресурс] / Е.И. Левина, Е.С. Бекетова // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-vid-art-terapevticheskoy-tehniki> (дата обращения 07.04.2023).
9. Леснихина, Л. Бодимодификации: как тату, пирсинг и другие изменения внешности связаны с психикой, телом и идентичностью / Лара Леснихина // Дискурс. – 2023. – № 1. – С. 45-58.
10. Малинин, В.Б. История возникновения татуировок [Электронный ресурс] / В.Б. Малинин, К.З. Трапаидзе // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-tatuirovok> (дата обращения 10.05.2023).
11. Мельникова, Л.А. Репрезентация визуальных телесных кодов российской и китайской молодежи [Электронный ресурс] / Л.А. Мельникова // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/representatsiya-vizualnyh-telesnyh-kodov-rossiyskoy-i-kitayskoy-molodezhi> (дата обращения 10.05.2023).
12. Мельникова, Л.А. Символика нательных знаков (тату, пирсинг, scarification) в контексте молодежных субкультур» [Электронный ресурс] / Л.А. Мельникова // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-natelnyh-znakov-tatu-pirsing-skarifikatsiya-v-kontekste-molodezhnyh-subkultur> (дата обращения 10.05.2023).
13. Овсянникова, О.А. Татуировка как социокультурное явление [Электронный ресурс] / О.А. Овсянникова // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-sotsiokulturnoe-yavlenie> (дата обращения 05.05.2023).
14. Савицкая, Т.В. Становление теории когнитивного диссонанса [Электронный ресурс] / Т.В. Савицкая // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-teorii-kognitivnogo-dissonansa> (дата обращения 03.05.2023).
15. Скугаревский, О.А. Опросник образа собственного тела: разработка инструмента для оценки / О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха // Психологический журнал. – 2006. – №2.
16. Тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, САРТ) [Электронный ресурс] // Psylist.net. – URL: <https://psylist.net/promet/00024.htm?ysclid=liq2bsqrfa457866536> (дата обращения 10.05.2023).
17. Шкала психологического благополучия Рифф [Электронный ресурс] // Psylab.info. – URL: <https://psylab.info> (дата обращения 10.05.2023).
18. Шнырёва, О.А. Татуировка как социальное письмо [Электронный ресурс] / О.А. Шнырёва // Cyberleninka. – 2023. – Архив статей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-sotsialnoe-pismo> (дата обращения 10.05.2023).

M.I. Batashova, I.P. Krasnoshchchenko
**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF BODY MODIFICATION
IN YOUTH ENVIRONMENT**

Abstract: The article is devoted to the consideration of the psychological determinants of body modifications in the form of tattoos and piercings in a sample of young people aged 18 to 25. The paper shows different approaches to understanding body modifications: as a social phenomenon popular among young people, as the phenomenon that indicates the individuality and originality of the subject, as a sign of psychological distress associated with the manifestation of aggression and even auto-aggression.

The following methods were used in the empirical study: body image survey (O.A. Skugarevsky and S.V. Sivukha), self-esteem test questionnaire (S.V. Kovalev), psychological well-being scale (K. Riff), author's modification of the color indication test for dissatisfaction with one's own body (O. Vule, S. Roll).

The study showed that for this sample, body modifications are not a reflection of trouble - because 61% had an average level of psychological well-being, 11% had a high level, but 28% had a low level of psychological well-being. At the same time, we did not find statistically significant differences in the level of well-being of young people depending on the amount of body modification (having one or two or more).

In addition, the work established a statistically significant correlation between the level of psychological well-being and the level of self-esteem of the study participants, between the level of self-esteem and the level of satisfaction with the image of one's own body, as well as between the level of psychological well-being and the level of satisfaction with the image of one's own body.

Key words: tattoo; piercing; body modification; determinants of body modification; body modification of youth.

References:

1. Armstrong M.L., Owen D.K., Roberts A.E., Kokh J.R. Tatuirovku v kolledzhe: Glubzhe, chem na kozhe / Armstrong M.L., Owen D.K., Roberts A.E., Kokh J.R. // Medscape. – 2023. – Archive of articles. - Access mode - https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.41db6c79-645d902c-785ed04c-74722d776562/https/www.medscape.com/viewarticle/443522_7.
2. Bakhadova E.V. Psikhologicheskiye aspekty tatuirovaniya tela u sovremennoi molodyozhi / E.V. Bakhadova // Cyberleninka. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskie-aspekty-tatuirovaniya-tela-u-sovremennoy-molodezhi> [Date of application 20.02.2023].
3. Bogrova K.B. Motivatsiya k bodimodifikatsiyam v kontekste izucheniya obraza telesnogo Ya u molodyozhi // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №1. P. 7-10.
4. Borokhov, A.D. Mnogoosevaya klassifikatsiya tatuirovok dlya integralnoi otsenki proyavleniy psikhopatologii lichnosti nositelya / A.D. Borokhov // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoosevaya-klassifikatsiya-tatuirovok-dlya-integralnoy-otsenki-proyavleniy-psihopatologii-lichnosti-nositelya-chast-1> [Date of application 01.03.2023].
5. Voroshilin S.I. Samopovrezhdeniya i vlecheniya k modifikatsii tela kak partialnye narusheniya instinkta samosokhraneniya / Voroshilin S.I. // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <file:///C:/Users/user/Downloads/samopovrezhdeniya-i-vlecheniya-k-modifikatsii-tela-kak-partialnye-narusheniya-instinkta-samosokhraneniya.pdf> [Date of application 03.02.2023].
6. Ivanova L.A., Vladimirova D.D. Tatuirovka. Psikhologichesky analiz / Ivanova L.A. // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-psihologicheskiy-analiz> [Date of application 10.04.2023].
7. Kolesov S.G. Osoznaniye telesnykh kachestv / Kolesov S.G. // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznanie-tesesnyh-kachestv> [Date of application 02.05.2023].
8. Levina E.I., Beketova E.S. Tatuirovki kak vid art-terapevticheskoi tekhniki / Levina E.I. i Beketova E.S. // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-vid-art-terapevticheskoy-tehniki> [Date of application 07.04.2023].
9. Lesnikhina L. Bodimodifikatsii: kak tatu, pirsing i drugiye izmeneniya vneshnosti svyazany s psikhikoi, telom i identichnostyu / Lara Lesnikhina // Duskurs. – 2023. – № 1. – P. 45-58.
10. Malinin V.B. Istoriya vzniknoveniya tatuirovok / V.B. Malinin, K.Z. Trapaidze // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-tatuirovok> [Date of application 10.05.2023].
11. Melnikova L.A. Reprezentatsiya vizualnykh telesnykh kodov rossiiskoi i kitayskoi molodyozhi / Melnikova L.A. // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-vizualnyh-tesesnyh-kodov-rossiyskoy-i-kitayskoy-molodezhi> [Date of application 10.05.2023].
12. Melnikova L.A. Simvolika natelnykh znakov (tatu, pirsing, skarifikatsiya) v kontekste molodyozhnykh subkultur / Melnikova L.A. // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-natelnyh-znakov-tatu-pirsing-skarifikatsiya-v-kontekste-molodezhnyh-subkultur> [Date of application 10.05.2023].
13. Ovsyannikova, O.A. Tatuirovka kak sotsiokulturnoye yavleniye [Text] / Olga Aleksandrovna Ovsyannikova // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-sotsiokulturnoe-yavlenie> [Date of application 05.05.2023].
14. Savitskaya T.V. Stanovleniye teorii kognitivnogo dissonansa / T.V. Savitskaya // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-teorii-kognitivnogo-dissonansa> [Date of application 03.05.2023].

15. Skugarevsky O.A., Sivukha S.V. Oprosnik obraza sobstvennogo tela: razrabotka instrumentov dlya otsenki // Psikhologichesky zhurnal, 2006. №2.
16. The Color-A-Person body dissatisfaction Test, CAPT) | Psylist.net [Date of application 10.05.2023].
17. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya Riff – Psylab.info [Date of application 10.05.2023].
18. Shnyreva, O.A. Tatuirovka kak sotsialnoye pismo [Text] / Oksana Aleksandrovna Shnyreva // Cyberleninka. – 2023. – Archive of articles. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-sotsialnoe-pismo> [Date of application 10.05.2023].

Статья поступила в редакцию 06.03.2023

Е.В. Васькова, Е.Н. Адмайкина, Е.А. Зыкова
**ПОНИМАНИЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ
СТУДЕНТАМИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Аннотация: Проблемой, рассматриваемой в данной статье, является недостаточный уровень развития навыков понимания и анализа научных текстов у студентов высших учебных заведений. Данная проблема становится наиболее значима, учитывая специфику учебной программы, которая подразумевает написание курсовых работ, проектов, научных статей и т.д. В связи с этим, предполагается, что студент владеет соответствующими навыками и умениями начиная с момента поступления на 1 курс, что естественно не подтверждается в большинстве случаев. Было подтверждено, что студенты в количестве 25% испытывают трудности в понимании научной литературы. С помощью критерия Манна-Уитни было выявлено, что студенты, имеющие опыт в написании научных текстов, имеют повышенный уровень понимания научных текстов, чем те студенты, не имеющие опыта в написании научных текстов. Также студенты, испытывающие малое количество трудностей при написании научного текста, имеют повышенный уровень понимания научного текста, чем те студенты, которые испытывают больше трудностей при написании научного текста. Критерий Краскера-Уоллиса выявил, что уровень понимания научных текстов зависит от частоты чтения научной литературы.

Ключевые слова: понимание научных текстов; высшее учебное заведение; студенты; развитие навыков; научный текст.

Введение

Проблемой, которую необходимо рассмотреть, является низкий уровень развития навыков понимания текста у студентов. Специфика учебной программы предусматривает написание различных работ, курсовых, проектных, дипломных и т.д. Эта проблема также становится особенно актуальна, когда студент сталкивается с написанием научных работ, которые предполагают понимание текста и последующее его переосмысление. Поступая в высшее учебное заведение, ожидается наличие у студентов соответствующих знаний и умений для успешного участия в научном процессе. Но по данным множества исследований существуют определённые сложности понимания научной литературы, вследствие этого страдает качество написанных работ студентов.

Понимание научных текстов – это важный аспект учебного процесса, который имеет прямое отношение к обучению студентов. Несмотря на то, что научные тексты содержат ключевую информацию и являются фундаментальным источником знаний, многие студенты сталкиваются со сложностями в их понимании. Терминология, сложная структура, большой объём информации, формальный стиль написания и необходимость умения критически анализировать информацию – все эти факторы могут затруднять понимание научных текстов студентами. В данной статье мы рассмотрим основные причины трудностей студентов в понимании

научных текстов, а также дадим рекомендации по их преодолению.

Обзор литературы

В отечественной психологии накоплен достаточно широкий корпус работ, изучающих феномен понимания. Многие исследователи, такие как А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Г.С. Костюк и другие, считают понимание опосредствованным аналитико-синтетическим процессом, который включает выделение «смысловых вех» и их объединение в целое [8].

К.В. Кабанов пишет в своей работе [13] следующее «Благодаря установлению связи образуется «значение предмета», «значение слова», смысл сообщения, иными словами, то предметное содержание, которое даёт сознанию субъекта в переживании его понимания. Общим методом всех рассмотренных определений понимания являются их авторами того, что данный феномен имеет отношение к установлению субъектом связей элементов, вычисляемых им в том или ином объекте, раскрывающего его смысл».

Различия между этими определениями обусловлены тем, что они определяют разные виды связей, хотя авторы не всегда обращают на это внимание. Попытки определить понимание как особый мыслительный процесс или результат мышления основаны на том, что понимание рассматривается как деятельность, направленная на достижение цели, в то время как определение понимания как специфического переживания подразумевает его рассмотрение как одну

из форм отражения окружающей действительности субъектом.

Л.П. Добраев также определяет понимание как осмысление продуктов опосредствованного и обобщенного отражения связей и отмечает две стороны понимания: как процесс и как эффект познавательных процессов.

Ещё Рубинштейн писал: «Текст часто не понимается просто потому, что его компоненты выступают для читателя в свойствах, не адекватных связям, в которые их включает контекст. Понимание осуществляется путём анализа, который, исходя из этих связей, выявляет вещи в других аспектах и свойствах, как бы поворачивает их той стороной, которой они входят в данный контекст» [18, с. 410].

Таким образом, общим является рассмотрение данного феномена как установление целого и его взаимосвязи с элементами и раскрытие смысла.

Традиционно, понимание в русле психолого-педагогических работ рассматривается в контексте изучения особенностей понимания текста (художественного, учебного, научного), выявления условий, факторов и приёмов, способствующих повышению эффективности его понимания.

В научных исследованиях рассматривается понимание текста как процесс мыслительной деятельности, связанный с выявлением связей и отношений между предметами и явлениями реальности, выраженными в языковой форме (В.А. Артемов, И.А. Зимняя, З.И. Клычкова, А.А. Леонтьев).

Другие исследователи отмечают, что это воссоздание структуры смысла скрытого текста, с помощью смысловой организации знаковых форм посредством мыслительной деятельности автора (В.К. Пищанов, Г.П. Щедровицкий). Восприятие и интерпретация текстовой информации, способность постигнуть значение и достичь результата благодаря этому (А.А. Брудный, Г.И. Богин).

А.А. Брудный имеет иной взгляд на уровневую структуру понимания текста и анализирует его с точки зрения психологических механизмов, которые проявляются в сознании читающего и обеспечивают возникновение понимания. На основе этого он выделяет уровень монтажа, который предполагает последовательное перемещение от законченных элементов текста к другому. На следующем уровне ситуация в тексте отображается в изменчивом виде в сознании читающего. Мысленный центр ситуации перемещается от одного элемента к другому, и в конечном итоге формируется концепт текста

– его общий смысл. А.А. Брудный убежден в том, что концепт носит внетекстовый характер и формируется в сознании читающего, не всегда получая выражение в точных словах [3].

Сложность и разносторонность проблемы понимания текста обуславливают несколько аспектов и взаимодополняющих подходов в научных исследованиях, каждый из которых имеет уникальный предмет изучения, присущий только ему.

Говоря о понимании научного текста, стоит отметить специфику самого научного текста.

Научный текст является отражением научного стиля – специального подхода к когнитивным и коммуникативно-речевым действиям субъекта. Главная цель таких текстов – сообщить новое знание и обосновать его истинность. Процесс создания текстов в научном стиле всегда отражает закономерности познавательных процессов. Эти тексты характеризуются обширным использованием языкового материала, специальных терминов, клише-выражений и сложных синтаксических конструкций. Научный текст содержит не только научное знание по определённой теме, но также отражает стиль мышления, взгляд на мир, мировоззрение, социально-психологические и другие аспекты, которые отражают его временной контекст [11].

Различные авторы могут выделять определённые этапы понимания научного текста, например в своём исследовании Г. Иойлева выделяет несколько этапов понимания текста, которые проходят последовательно: 1) выявление связей между элементами информации; 2) объяснение этих связей на основе имеющегося опыта; 3) формулирование нового знания на языке известных понятий; 4) определение связи между элементами нового и старого знания и выражение их в цельном виде; 5) включение обобщенной информации в систему понятий [12, с. 52].

Проведя анализ литературы, можно прийти к выводу, что студенты понимают научные тексты благодаря своим учебным усилиям, которые отражают их способность декодировать знаковую информацию, понимать её содержание и использовать полученные знания для развития своей профессиональной компетенции [14, с. 24].

Каждый уровень понимания научного текста требует от студента разных навыков и знаний, от поверхностного понимания до глубокого анализа и критического мышления, однако стоит упомянуть и о проблемах, с которыми могут сталкиваться студенты в рамках работы с научным текстом.

Многие авторы в своих исследованиях, отмечали ряд проблем, с которыми может столкнуться студент, если обобщить их, то можно выделить следующие сложности:

1. Терминология: научные тексты часто используют специфические термины, которые могут быть незнакомы для студентов, что затрудняет их понимание текста.

2. Структура текста: научные тексты могут иметь сложную структуру с вводными частями, разделами, подразделами, таблицами, графиками и т. д., что может вызывать затруднения у студентов в понимании связей между различными частями текста.

3. Объём информации: научные тексты могут содержать большое количество информации, которую сложно обработать и запомнить.

4. Стилль написания: стилль научного письма может быть очень формальным и непривычным для студентов, особенно если они не имеют опыта чтения научных текстов.

5. Необходимость критического анализа: научные тексты требуют критического анализа, выделение основных тезисов и оценки информации, что может быть сложным для студентов без предварительной подготовки.

6. Языковой барьер: научные тексты могут быть написаны на не родном языке студента, что может вызывать затруднения в понимании текста.

7. Отсутствие интереса: студенты могут не видеть практической пользы в изучении научных текстов, и это может уменьшить их мотивацию для чтения.

8. Чересчур высокие ожидания: студенты могут ожидать понимания каждого слова и каждого абзаца с первого раза, что может быть неосуществимо.

9. Неверное представление о научных исследованиях: студенты могут иметь неверное представление о том, как проводятся научные исследования или какие методы используются. Это может привести к непониманию текста.

Сложности могут быть преодолены путём использования различных стратегий чтения и осознания того, что текст является процессом обмена информацией между автором и читателем. Также можно использовать различные методы, которые повышают эффективность работы с текстом.

Разные авторы выделяют как общие рекомендации, так непосредственно относящиеся к научному тексту. Сначала рассмотрим общие рекомендации.

Г.Г. Граник была выдвинута «Модель идеального читателя», основанная на многолетних

исследованиях. В своих исследованиях Г.Г. Граник обнаружила, что умственный приём основан на определённых психологических механизмах, таких как упреждение (прогнозирование) и сохранение в рабочей памяти отдельных языковых единиц [9, с. 45].

Модель идеального читателя состоит из трёх этапов:

1. Необходимо создать состояние готовности, которое позволит воспринимать дальнейшие знания активно и с интересом. «Идеальный читатель» всегда включен в процесс чтения, внимателен и активен. Чтобы достичь подобной читательской позиции, необходимо активизировать её ещё до чтения, например, обдумывая заголовки и эпиграф [6, с. 35].

2. Начинается особая мыслительная работа, взаимодействуя с книгой и запуская процесс первичного осмысления текста. Это способствует вычитыванию фактуальной и подтекстовой информации. В процессе беседы с книгой читатель делает «остановки», когда ставит вопросы к тексту, формулирует гипотезы и проверяет их правильность в ходе дальнейшего чтения и осмысления. Таким образом, читатель осуществляет самоконтроль.

3. Работу над текстом в целом, выделяя главную мысль или концепт. Затем «идеальный читатель» составляет план, в котором отражаются микротемы текста. В конце читатель становится в роли учителя, задавая самому себе вопросы, которые могут быть заданы педагогом [2, с. 174], [7, с. 14].

Изучением развития понимания научного текста студентами занималась Т.М. Карманова [14, с. 15] в своей диссертационной работе. Ею была выдвинута модель развития понимания научного текста студентами.

Изучением психологией обучения студентов пониманию и его улучшением занималась Т.В. Борзова в своей диссертационной работе. Ею были разработаны анкеты на определение уровня понимания научных текстов с их интерпретацией. Данную анкету рекомендуется проводить перед проведением мероприятий по обучению навыкам и стратегиям понимания научных текстов [1, с. 437].

Для успешного понимания текста студенты должны уметь распознавать связи между его частями. Известный лингвист И.Р. Гальперин указывает, что, несмотря на значительное расстояние между некоторыми фрагментами текста, они могут быть связаны друг с другом в некоторой степени. Эти связи обеспечивают логическую последовательность, которая называется «когезией». Понимание этого понятия

и логики текста может значительно улучшить понимание содержательной информации. Также важным является понимание «когерентности», которая определяется как способность текста адаптироваться к определённому мировоззрению, и связана со всеми участниками процесса – автором, текстом и читателем. Читатель связывает текст со своим личным опытом и знаниями по теме [5, с. 76].

Для успешного понимания научных текстов, студентам рекомендуется использовать следующие стратегии: выбор слов, которые отражают главную тему абзаца или текста, игнорирование незнакомых слов, выделение основной информации о теме текста, таких как термины, определения, имена и даты [15, с. 85], [22, с. 76], [21, с. 248].

Значительно облегчает работу с научным текстом постановка вопросов, ответы на которые дают полное представление о тексте.

Вопросы, направленные на контроль понимания текста, могут быть следующие:

– Правильно ли я определил главную мысль абзаца?

– Связана ли эта информация по смыслу с информацией предыдущих абзацев?

– Правильно ли я определил предложения, которые служат для перехода от одной мысли к другой?

– Связана ли эта информация в тексте с моим личным опытом по данной теме?

– Какого рода информации мне не хватало для полного понимания текста? [15, с. 85].

Вот несколько стратегий, которые приведены в работе «психолого-педагогические условия формирования стратегий понимания научных текстов»:

– стратегия диалога направлена на развитие навыка объединения новых знаний со своим опытом, которая была освоена с помощью методами предвосхищения содержания, постановки вопросов в процессе чтения или прослушивания лекций, сформулированных гипотез ответов на вопросы, а также выделения ключевых моментов в содержании;

– стратегия компрессии материала направлена на выработку умения выделять ключевые слова в научном тексте; проводить разбивку текста на части; составлять план; соотносить различные части текста друг с другом; переводить содержание текста «на свой язык»; преобразовывать заголовок в вопрос; анализировать заголовок текста как смысловую доминанту автора;

– стратегия моделирования содержит методы ориентации в тексте, методы поиска

информации, а также методы преобразования компрессия и резюмирование текста;

– стратегия систематизации научных понятий охватывает работу с терминами и их определениями, комплексные тесты, составление терминологических словарей и схем [10, с. 108].

Также студенты могут использовать методы построения графических схем и таблиц, которые направлены на систематизацию материала, и помогают грамотно выделять основные смысловые блоки.

Не стоит забывать об этапе рефлексии. Рефлексия рассматривается как один из компонентов структуры деятельности, как это утверждали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, и другие учёные. Рефлексия представляет собой отражение внутреннего процесса выполнения деятельности, что делает возможным оценку и изменение результатов. Рефлексия способствует улучшению процесса исходя из полученных материалов, путём наблюдения, анализа и критики. Рефлексия делает возможным совершенствование деятельности как во внутреннем плане, так и во внешнем [19, с. 232].

В контексте научного текста рефлексия представляет собой возможность для студентов проанализировать свои мысли и понимание прочитанного материала. Рефлексия также может помочь студентам создать план действий для улучшения своих знаний и решения задач, а также идентифицировать свои слабости и сильные стороны в процессе понимания научного текста. Обратив внимание на свои ошибки и успехи, студенты смогут более эффективно понимать научный текст и существенно повысить качество своей работы [20, с. 543].

Таким образом изучение научных текстов для студентов высших учебных заведений может вызывать многочисленные проблемы, связанные с разнообразными факторами. Для преодоления этих проблем и повышения понимания научных текстов существуют разнообразные стратегии. Тем не менее, эти стратегии должны быть правильно реализованы в процессе обучения, что может потребовать соответствующего педагогического подхода и методической поддержки со стороны преподавателей. Всё это позволит студентам эффективно понимать научные тексты и глубоко входить в суть тем, которые они изучают в своих учебных программах.

Методы исследования

Для проведения исследования был использован опросник авторства Т.В. Борзовой «Понимание научных текстов», а также разработана авторская анкета «Работа с научными текстами». Анкета состояла из следующих блоков.

Первый блок содержит вопросы, ориентированные на включенность в научную деятельность, такие как «Читаете ли вы научную литературу?» (варианты ответов: часто; иногда; редко; никогда), «Имеете ли опыт в написании научных работ (курсовые работы, диплом, статьи и пр.)?», «Состоите ли вы в Студенческом Научном Обществе своего института?» (варианты ответов: да; нет).

Второй блок вопросов ориентирован на трудности в понимании научного текста. К данному блоку относятся следующие вопросы:

1. С какими трудностями при написании научного текста вы сталкиваетесь?

– Поиск и выбор информации, размышления на заданную тему.

– Трудно отличить главное от второстепенного.

– Трудно изложить свои мысли научным языком. Это ограничивает языковые средства.

– Большой объём, не всегда понимаешь смысл текста (написан очень научным, сложным языком).

– Правильность постановления главной мысли.

– Построение логической цепочки текста.

– Придерживание одной какой-то темы.

– Переформулирование текстов, перевод их в более простой вариант.

– Работа с текстами занимает значительное время.

– Много незнакомых, непонятных слов.

– Написание вывода.

– Другое (опишу в следующем вопросе).

2. Опишите свои трудности при написании научных текстов (открытый вопрос).

К третьему блоку вопросов рассматриваются методы работы с текстом. Данный блок был использован в связи с тем, что через способность писать научный текст также раскрывается способность к пониманию научных текстов. Чем успешнее студент понял научный текст, тем проще ему будет отражать мысль текста и обучаться средства трансляции научного мысли. Были представлены следующие вопросы:

1. Используете ли вы следующие методы работы с текстом:

– Составление плана.

– Графические методы (схемы, графики, сводные таблицы и т.п.).

– Тезирование (составление тезисов, главных мыслей).

– Комментирование прочитанного.

– Цветовое выделение в тексте.

– Ознакомительное чтение (чтение без анализа текста).

– Составление глоссария (список определений).

– Другое (опишу в следующем вопросе).

– Какими дополнительными методами работы с текстами вы пользуетесь? (открытый вопрос).

Исследование проводилось на платформе «Online test pad». Количество принявших участие в исследовании респондентов – 146.

Курсы, на которых обучаются респонденты: 1 курс – 38,8%; 2 курс – 17,7%; 3 курс – 26,5%; 4 курс – 16,3%.

Результаты и дискуссия

Далее будут представлены результаты авторской анкеты. Частота прочтения студентами научной литературы представлена на рисунке 1.

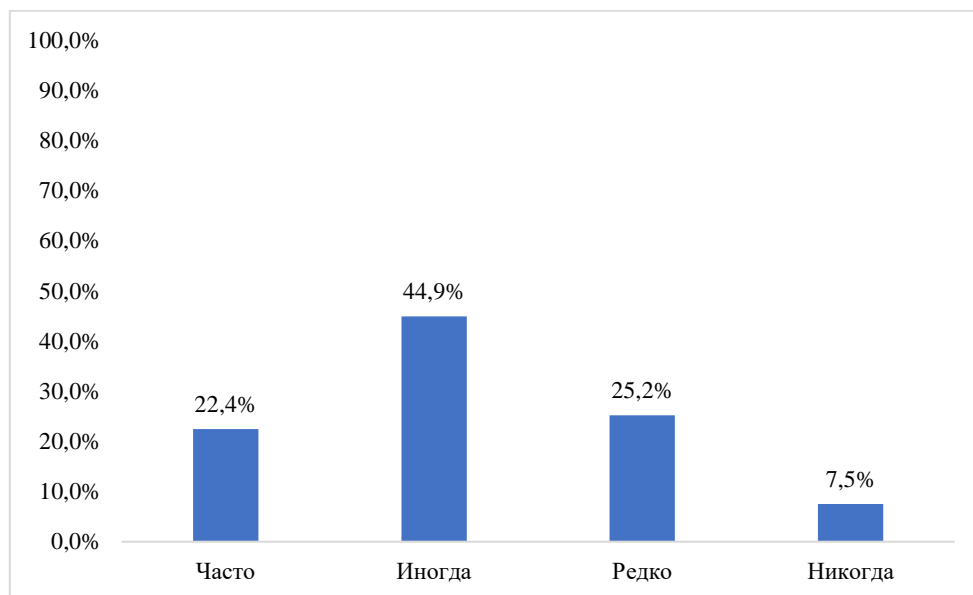


Рисунок 1 – Ответ на вопрос «Читаете ли вы научную литературу?»

Исходя из рисунка можно сказать, что студенты периодически читают научную литературу. Учебные материалы в высшем учебном заведении относятся к научным, поэтому студенты в любом случае сталкиваются с научными текстами. Также можно предположить, что студенты интересуются научными статьями по собственному желанию.

На момент прохождения анкеты 53,7% студентов имели опыт в написании научных работ, будь то рефераты, научные статьи, курсовые проекты, дипломы и пр.

Также на момент прохождения анкеты только 18,4% состоят в Студенческом научном обществе своего института.

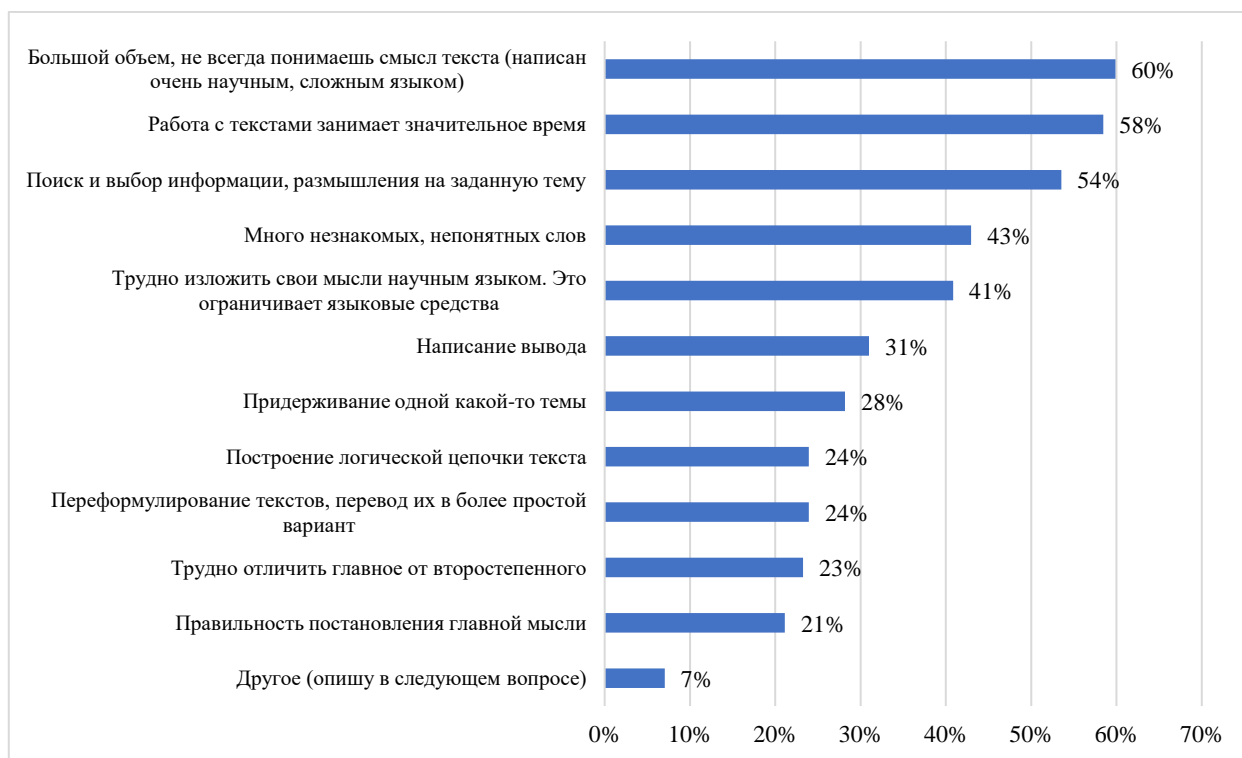


Рисунок 2 – Ответ на вопрос «С какими трудностями при написании научного текста вы сталкиваетесь?»

Через данный вопрос можно также выявить понимание научного текста со студентами, т.к. написание научного текста уже подразумевает понимание ранее изученных текстов. В большинстве случаев у студентов вызывают трудности объём материала, временной компонент, поиск нужной информации и непонимание слов. Вариант ответа «Другое» не раскрыл дополнительные трудности. Всё это указывает на отсутствие у них конструктивных стратегий понимания научного текста и работой с научной литературой. Среди трудностей при написании научного текста студенты отмечают трудности

в изложении своих мыслей научным языком, написание выводов и придерживание одной теме. Данные трудности могут быть связаны с отсутствием техник работы с текстом.

Индикаторами понимания научного текста являются варианты ответов «Много незнакомых, непонятных слов», «Написание вывода», «Построение логической цепочки текста», «Переформулирование текстов, перевод их в более простой вариант», «Трудно отличить главное от второстепенного». Среди них лидирующую позицию занимает трудность большого количества незнакомых слов, написание вывода.



Рисунок 3 – Ответ на вопрос «Используете ли вы следующие методы работы с текстом?»

Студенты, несмотря на трудности при работе с научными текстами, используют чаще всего следующие методы работы: тезирование (составление тезисов, главных мыслей), составление плана, цветное выделение текста, ознакомительное чтение (чтение без анализа текста), графические методы (схемы, графики, сводные таблицы и т.п.). Менее используемый метод – комментирование прочитанного и составление глоссария (список определений). Почти всем используемым методам обучают в школе, поэтому

студенты обладают им, однако уровень использования метода зависит от частоты использования со времен обучения в школе и использования в высшем учебном заведении.

Для изучения дополнительных методов работы с научными текстами, используемых студентами, был предложен открытый вопрос. Ответы были обработаны с помощью контент-анализа. С результатами можно ознакомиться по рисунку 4.

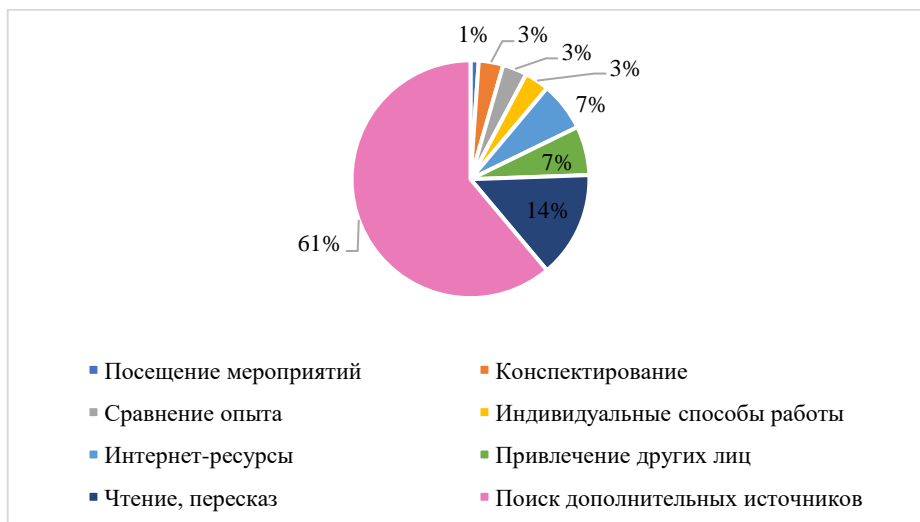


Рисунок 4 – Группы дополнительных методов работы с научными текстами.

Поиск дополнительных источников («Анализ иностранных источников», «Изучение дополнительного материала в виде словарей/видео материалов») и чтение с пересказом являются ведущими методами. К индивидуальным способам работы относятся такие референты: «Иногда слушаю музыку, соответствующую

теме», «Обсуждение в юмористическом стиле», «Импровизация. предварительное планирование препятствует развитию (раскрытию) основной идеи работы».

По опроснику Т.В. Борзовой были получены следующие результаты, представленные на рисунке 5.

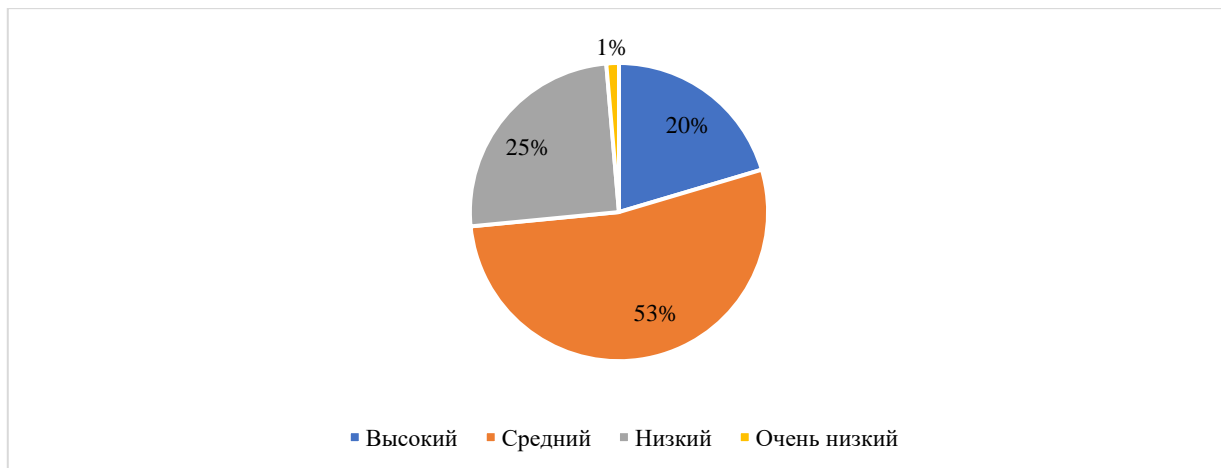


Рисунок 5 – Результаты по методике Т.В. Борзовой «Понимание научных текстов»

По рисунку видно, что большинство студентов, а именно 53%, обладают средним уровнем понимания научных текстов. Т.В. Борзова определяет средний уровень так:

1. Обучающийся испытывает небольшие трудности в понимании научного текста.

2. Исследуемый редко испытывает трудности в случае необходимости сделать вывод по прочитанной или самостоятельно написанной информации.

3. При чтении и написании научного текста испытуемый, как правило, сосредоточен на выполнении данной деятельности.

4. Содержание научного текста соотносится с новыми знаниями и долгое время сохраняется в памяти наряду с научными понятиями, датами, именами.

5. Собственные желания и требования педагога при работе с научными текстами находятся, как правило, в гармоничном соотношении.

6. Небольшие трудности при работе с научным текстом зачастую связаны с усталостью или значительным количеством важных дел, требуемых обязательного участия испытуемого.

7. Подготовительный и заключительный этапы работы с научным текстом трудностей не вызывают. Основные трудности фиксируются при необходимости сократить материал при написании.

Высоким уровнем понимания научного текста обладает 20% студентов. Однако значительный процент тех, кто обладает низким уровнем понимания научного текста, а именно 25% студентов. Данный уровень определяется так:

1. Обучающийся испытывает трудности в понимании научного текста в достаточной мере.

2. Трудности фиксируются в случае необходимости сделать вывод по прочитанной или самостоятельно написанной информации. Выводы, как правило, делаются по требованию педагога.

3. При чтении и написании научного текста фиксируется перенос внимания на незначимые в данный момент времени аспекты жизнедеятельности.

4. Содержание научного текста смутно припоминается спустя непродолжительный период времени. Фиксируются проблемы с запоминанием научных понятий, дат, имён.

5. Не вызывают протеста требования педагога при работе с научным текстом, тем не менее, самостоятельно данный вид деятельности не выполняется.

6. Полученная в ходе понимания научного текста информация редко применяется на практике и не соотносится с вновь получаемыми знаниями.

7. Достаточно часто испытуемые сталкиваются с трудностями при написании и понимании научного текста на подготовительном и заключительном этапах работы.

Были сопоставлены уровни понимания научных текстов с опытом студентов в написании научных текстов. Результаты сопоставления представлены на рисунке 6.

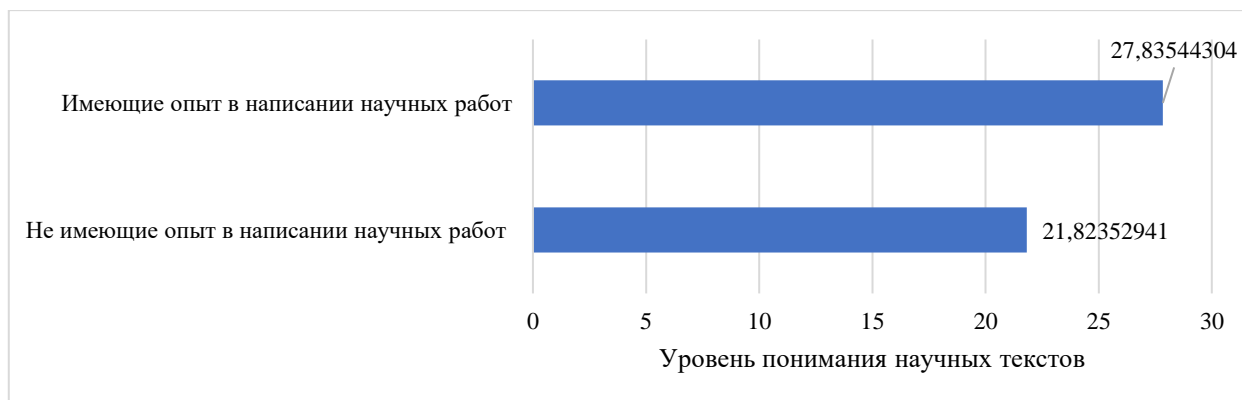


Рисунок 6 – Уровни понимания научных текстов среди студентов и опыт в написании научных текстов, среднее значение

Из рисунка видно, что студенты, обладающие опытом в написании научных текстов, имеют средний уровень понимание научных текстов выше, чем те, кто не обладает опытом в написании научных работ. От уровня понимания зависит способность писать научный текст, а именно переработка научной литературы перед написанием собственного текста. И наоборот, написания собственного научного текста способствует развитию уровня понимания научного текста, т.к. в ходе написания студент использует техники переработки научного текста,

тем самым улучшая качество понимания. Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни показал, что студенты, имеющий опыт в написании научных текстов, обладают большим уровнем понимания научных текстов, чем не имеющие опыт студенты ($U=1489,500$, при $p=0,000005$).

Как видно, есть существенные различия у групп «Опыт в написании научных текстов» по уровню понимания научных текстов. Более подробный характер различий представлен на рисунке 7.

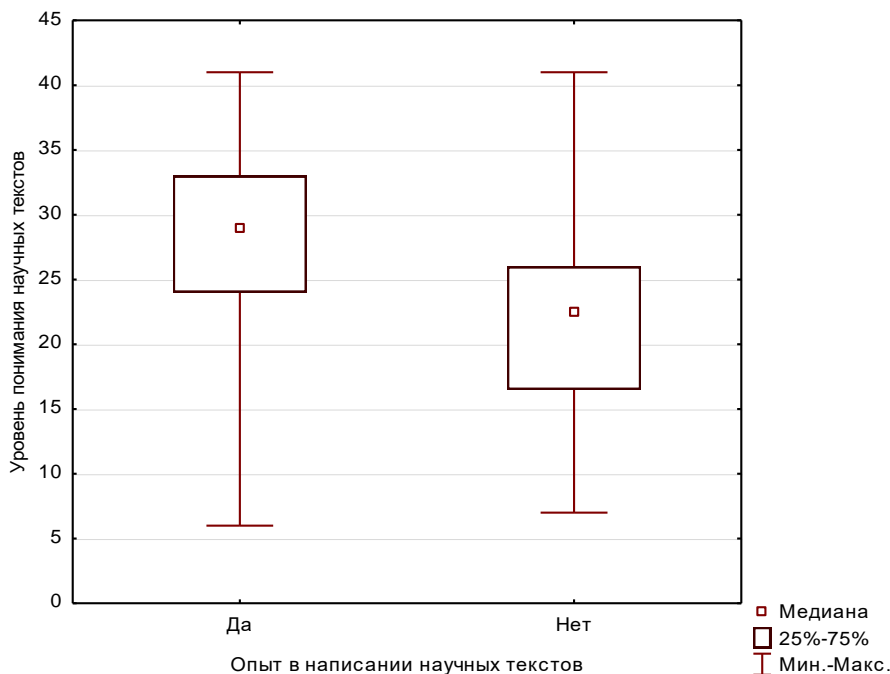


Рисунок 7 – Диаграмма размаха различий групп опытности студентов в написании научных текстов и уровень понимания научных текстов

Студенты, имеющие опыт в написании научных текстов, имеют повышенный уровень понимания научных текстов, чем те студенты, не имеющие опыта в написании научных текстов.

Далее были сопоставлены уровни понимания научных текстов с частотой чтения научных текстов. Результаты сопоставления представлены на рисунке 8.

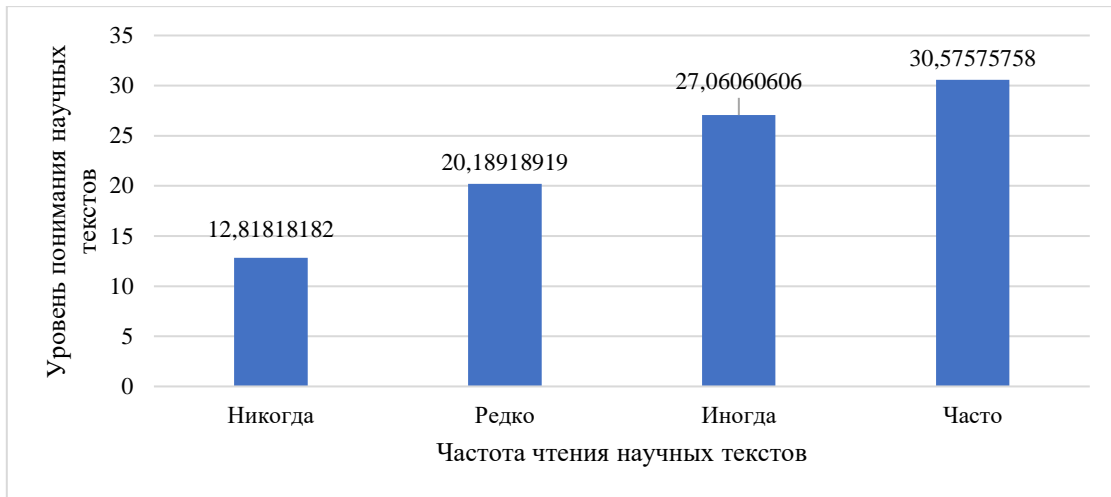


Рисунок 8 – Уровни понимания научных текстов среди студентов и частота чтения научных текстов, среднее значение

Студенты, чаще читающие научные тексты, в среднем обладают высоким уровнем понимания научных текстов чем те, кто читает научные тексты иногда, редко или же никогда.

Далее с помощью критерия Краскера-Уоллиса было найдено значимое различие уровней, представленное в таблице № 1.

Для понимания различий представим график размаха (рисунок 9).

Таблица №1 – Различия понимания научных текстов и частоты чтения научной литературы

Группы различий	H, Краскера-Уоллиса	p-уровень
Уровень понимания научных текстов & Частота чтения научной литературы	50,97594	0,0000

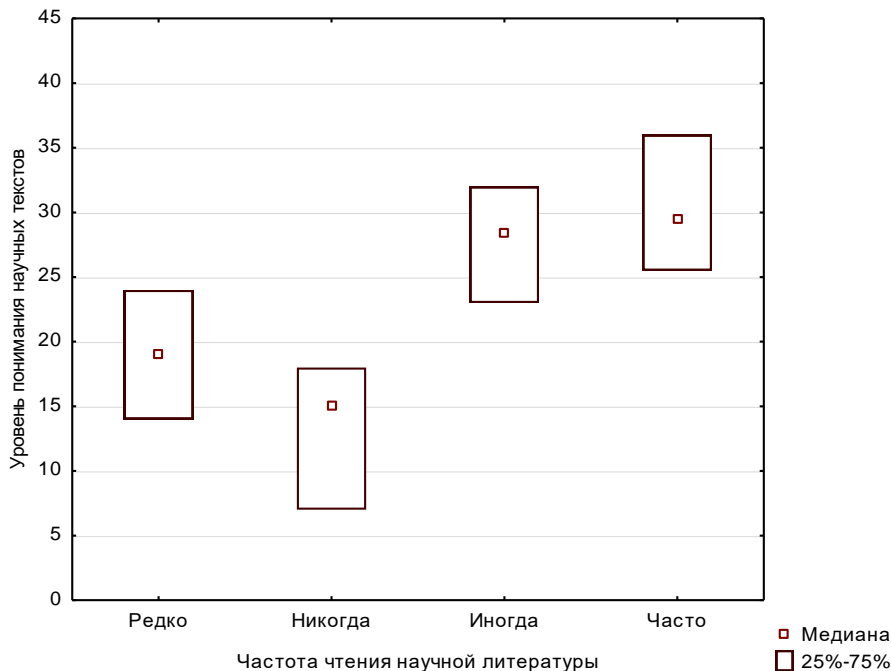


Рисунок 9 – Размах различий уровней понимания научных текстов и частоты чтения научной литературы

Уровень понимания научных текстов зависит от частоты чтения научной литературы. Чем чаще студент читает научную литературу, тем легче ему дается её понимание.

После с помощью медианы были созданы группы «высокие значения» и «низкие значения» по таким категориям как «Количество трудностей при написании научных текстов»

(количественный показатель) и «Количество используемых методов работы с текстом» (количественный показатель). Далее были выявлены различия этих групп относительно уровня

понимания научных текстов по критерию Манна-Уитни. Результаты различий представлены в таблице №3.

Таблица 2 – Различия групп по уровню понимания научных текстов

Группы различий	U, Манна-Уитни	p-уровень
Уровень понимания научных текстов & Количество трудностей при написании научных текстов	1215,000	0,000000
Уровень понимания научных текстов & Количество используемых методов работы с текстом	1151,500	0,226083

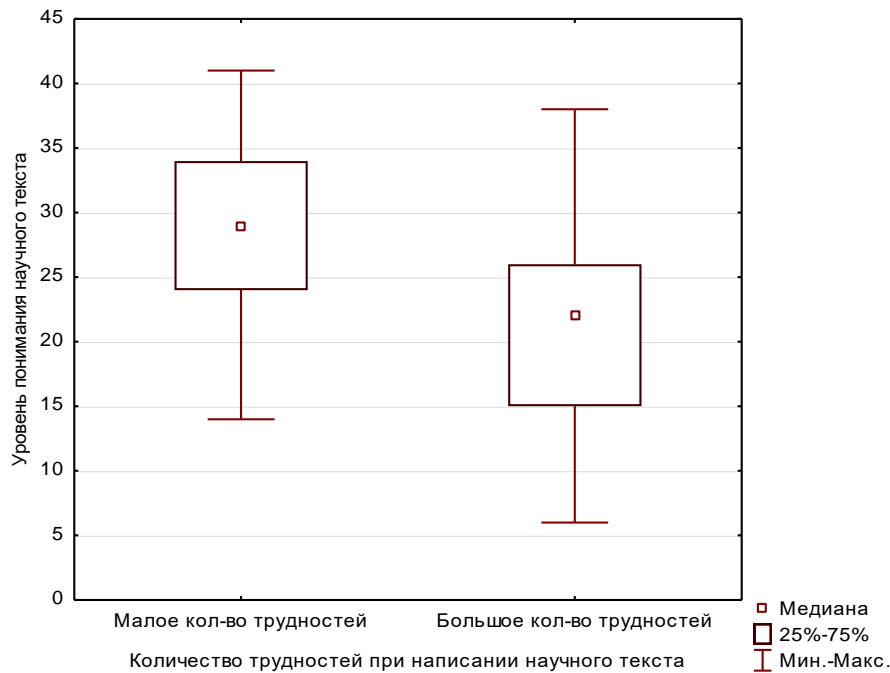


Рисунок 10 – Диаграмма размаха различий групп по количеству трудностей при написании научного текста и уровня понимания научных текстов

Студенты, испытывающие малое количество трудностей при написании научного текста, имеют повышенный уровень понимания научного текста, чем те студенты, которые испытывают больше трудностей при написании научного текста. Значимых различий по уровню понимания научных текстов и количества методов, используемых для работы с текстом, не было обнаружено.

Заключение

Подтверждено, что 25% студентов испытывают трудности в понимании научных текстов, соответственно и написание собственных научных работ. Специфика высшего учебного заведения подразумевает работу с научными источниками, написание собственных научных текстов. Тот студент, который испытывает трудности в понимании научных текстов, будет неуспешен в плане учебной и профессиональной успеваемости. Однако студенты с низким уровнем понимания научных текстов стараются

осваивать новые методы работы с текстов для лучшего понимания. Тогда стоит вопрос, насколько эффективно они осваивают данные методы, если их количество увеличивается, но уровень понимания научных текстов не возрастает.

Студенты, имеющие опыт в написании научных текстов, имеют повышенный уровень понимания научных текстов, чем те студенты, не имеющие опыта в написании научных текстов. Также студенты, испытывающие малое количество трудностей при написании научного текста, имеют повышенный уровень понимания научного текста, чем те студенты, которые испытывают больше трудностей при написании научного текста.

Стоит сделать важное замечание на основе обработки вопросов из авторской анкеты, ориентированной на методы работы с научным текстом. Среди студентов не было отмечено такого метода работы с текстом как ведение диалога.

Именно этот методы работы с текстом, постановка перед ним вопросов способствует лучшему пониманию текста, рефлексии собственных ощущений и отношения к тексту.

На основе проведенной работы мы предполагаем, что способствовать улучшению понимания научных текстов среди студентов поможет проведение тематических мероприятий, на которых будут озвучены методы работы с текстом, ведение диалога с текстом и др.

Педагогом также рекомендуется учитывать рассматриваемый в нашей статье вопрос. Они могут содействовать развитию навыков понимания научных текстов с помощью специальных лекционных форм, таких как лекция по диалогическому типу, постановкой вопросов перед новым этапом лекции и по его завершению. Также выдача домашних работ с поставленной задачей постановки вопросов по типу «модели идеального читателя» по Г.Г. Граник.

Список литературы

1. Борзова, Т.В. Психология обучения студентов пониманию: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Т.В. Борзова. – Хабаровск, 2016. – 518 с. – URL: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006647261>.
2. Борисенко, Н.А. Вклад научной школы Г.Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному / Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 170-187. – EDN SDHUMC.
3. Брудный, А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения. – Москва, 1975. – С. 68-73.
4. Вербицкая, М.В. Теория вторичных текстов: На материале современного английского языка: Автореф. дисс. ... канд. фил. наук 10.02.04 / М.В. Вербицкая. – Москва, 2000. – с. 47.
5. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва: URSS, 2009. – 137 с.
6. Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – Москва: НПО «Образование», 1995.
7. Граник, Г.Г. Путешествие в Страну Книги: Учеб. пособие по литературному чтению для 2 класса общеобразоват. учреждений / Г.Г. Граник, О.В. Соболева. – 3 изд. – Москва: ИЦ «Мой учебник», 2010. – 176 с.: ил.
8. Добраев, Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста / Л.П. Добраев. – Саратов, 1965. – с. 4.
9. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // Язык – речь – творчество. Москва: Лабиринт, 1998.
10. Иванова, В.П. Психолого-педагогические условия формирования стратегий понимания научных текстов / В.П. Иванова // Психология обучения. – 2011. – № 6. – С. 105-119. – EDN OCRKNX.
11. Иванова, В.П. Уровневый характер понимания научного текста / В.П. Иванова // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17, № 3. – С. 53-61. – EDN PNOOET.
12. Иойлева, Г.В. Проблема понимания в процессе профессионального обучения: Дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Г.В. Иойлева. – Санкт-Петербург, 1997 – 123 с.
13. Кабанов, К.В. Подходы к определению понятия «понимание» / К.В. Кабанов // Операционализация психологических понятий в мышлении студентов: сущность, механизмы, технологии: коллективная монография / под ред. Е.И. Горбачевой. – Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 288 с.
14. Карманова, Т.М. Развитие понимания научного текста студентами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 5.3.4. / Т.М. Карманова. – Самара, 2022. – 24 с.
15. Куркина, А.Ю. Обучение чтению научных текстов [Электронный ресурс] / А.Ю. Куркина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – №4 (808). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-nauchnyh-tekstov>.
16. Никифорова, А.Р. Использование иллюстративного материала в лекциях по психологии / А.Р. Никифорова // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 157-162.
17. Розанов, В.В. Сочинения: О понимании: Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания / В.В. Розанов; ИМЛИ РАН; ред. и коммент. В.Г. Сукача; вступ. ст. В.В. Библихина. – Москва: Танаис, 1995. – XXV, 808 [2] с., 1 л. портр. – (Лит. изгнанники).

18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.: ил.
19. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе/ П. Тейяр де Шарден; пер. с фр.; сост. и предисл. В.Ю. Кузнецов. – Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 553 с.
20. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – Москва: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
21. Koda, K. Insights into second language reading / K. Koda. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 344 p.
22. Neuner, G. Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts / G. Neuner, H. Hunfeld. – Universität Gesamthochschule Kassel, 1996. – 174 s.

E.V. Vaskova, E.N. Admaykina, E.A. Zykova
UNDERSTANDING OF SCIENTIFIC TEXTS
BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The problem considered in this article is the insufficient level of development of the skills of understanding and analyzing scientific texts among students of higher educational institutions. This problem becomes the most significant, given the specifics of the curriculum, which involves writing term papers, projects, scientific articles, etc. In this regard, it is assumed that the student has the appropriate skills and abilities from the moment of admission to the 1st year, which of course is not confirmed in most cases. It was confirmed that 25% of students have difficulties in understanding scientific literature. Using the Mann-Whitney criterion, it was revealed that students with experience in writing scientific texts have an increased level of understanding of scientific texts than those students without experience in writing scientific texts. Also, students who experience a small number of difficulties when writing a scientific text have an increased level of understanding of a scientific text than those students who experience more difficulties when writing a scientific text. The Krasker-Wallis criterion revealed that the level of understanding of scientific texts depends on the frequency of reading scientific literature.

Key words: understanding scientific texts; higher education institution; students; skills development; scientific text.

References:

1. Borzova, T.V. Psikhologiya obucheniya studentov ponimaniyu: diss. ... Doctor Psych. Sciences: 19.00.07. Khabarovsk, 2016. 518 p.: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006647261>.
2. Borisenko, N.A. Vklad nauchnoi shkoly G.G. Granik v psikhologiyu ponimaniya: ot bumazhnogo teksta k elektronnomu / N.A. Borisenko, K.V. Mironova, S.V. Shishkova // Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya. – 2022. – V. 15, № 3. – P. 170-187. – EDN SDHUMC.
3. Brudny A.A. Ponimaniye kak component psikhologii chteniya // Problemy sotsiologii i psikhologii chteniya. - M.: 1975. - P. 68-73.
4. Verbitskaya M.V. Teoriya vtorichnykh tekstov: Na materiale sovremennogo angliiskogo yazyka: abstr. ... diss. Cand. Phil. Sciences 10.02.04 / Verbitskaya M.V. – Moscow, 2000. – p. 47.
5. Galperin I.P. Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya. M. : URSS, 2009. 137 p.
6. Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A. Kak uchit rabotat s knigoi. M.: NPO «Obrazovaniye», 1995.
7. Granik G.G., Sobolev O.V. Puteshestviye v Stranu Knigi: Ucheb. posobiye po literaturnomu chteniyu dlya 2 klassa obshcheobrazovat. uchrezhdeny / G.G. Granik, O.V. Soboleva. – 3rd ed. – M.: ITs «Moi uchebnik», 2010. – 176 p.: il.
8. Dobraev L.P. Voprosy psikhologii ponimaniya uchebnogo teksta. – Saratov, 1965. P. 4.
9. Zhinkin N.I. Psikhologicheskiye osnovy razvitiya rechi // Zhinkin N.I. Yazyk – rech – tvorchestvo. M.: Labirint, 1998.
10. Ivanova, V.P. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya strategy ponimaniya nauchnykh tekstov / V.P. Ivanova // Psikhologiya obucheniya. – 2011. – № 6. – P. 105-119. – EDN OCRKNX.
11. Ivanova, V.P. Urovnevy kharakter ponimaniya nauchnogo teksta / V.P. Ivanova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. – 2012. – V. 17, № 3. – P. 53–61. – EDN PNOOET.

12. Ioileva G.V. Problema ponimaniya v protsesse professionalnogo obucheniya. Diss. Cand. Philos. Sciences: 09.00.01. – SPb., 1997 – 123 p.
13. Kabanov K.V. Podkhody k opredeleniyu ponyatiya «ponimaniye» / Operatsionalizatsiya psikhologicheskikh ponyaty v myshlenii studentov: sushchnost, mekhanizmy, tekhnologii: coll. monograph / ed. by E.I. Gorbacheva. –Moscow – Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. –288 p.
14. Karmanova T.M. Razvitiye ponimaniya nauchnogo teksta studentami: abstr. .. diss. Cand. Psych. Sciences. 5.3.4. / Karmanova T.M. – Samara, 2022. – 24 p.
15. Kurkina A.Yu. Obucheniye chteniyu nauchnykh tekstov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki. 2018. №4 (808). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-nauchnyh-tekstov>.
16. Nikiforova A.R. Ispolzovaniye illyustrativnogo materiala v lektsiyakh po psikhologii // Voprosy psikhologii. – 1978. – № 2. – P. 157-162.
17. Rozanov V.V. Sochineniya: O ponimanii: Opyt issledovaniya prirody, granits i vnutrennego stroyeniya nauki kak tselnogo znaniya / IWLI; Ed. and comment. By V.G. Sukach; Intr. By V.V. Bibikhin. M.: Tanais, 1995. XXV, 808 [2] p., 1 p. portr. (Lit. izgnanniki).
18. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii – SPb: PH «Piter», 2000–712 p.: il.
19. Teilhard de Chardin P. Fenomen cheloveka: Sb. ocherkov i esse: transl from Fr. / P. Teilhard de Chardin / Comp. and intr. By V.Yu. Kuznetsov. – M.: LLC «Izdatelstvo AST», 2002. – 553 p.
20. Shchedrovitsky G.P. Refleksiya / Izbrannye Trudy. M.: Shk. Kult. Polit., 1995. 800 p.
21. Koda K. Insights into second language reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 344 p.
22. Neuner G, Hunfeld H. Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. - Universität Gesamthochschule Kassel, 1996. - 174 s.

Статья поступила в редакцию 01.03.2023

И.И. Пацакула, Ю.В. Голубева
**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ
У СОТРУДНИКОВ ПАТРУЛЬНО-ПОСТОВОЙ СЛУЖБЫ**

Аннотация: В данной статье представлен теоретический анализ условий осуществления профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов. Представлено, что сотрудники правоохранительных органов длительное время находятся в ситуации повышенной ответственности. К основным проявлениям воздействия профессиональной деятельности на сотрудников полиции относят: снижение профессиональной эффективности; потеря мотивации к службе; нарушение процессов адаптации к службе; проявление соматических заболеваний; появление деструктивного поведения; эмоциональное выгорание. Отмечается, что осуществление профессиональной деятельности сотрудниками органов внутренних дел сопряжено со сложными, экстремальными, динамичными и достаточно стрессовыми условиями. В этой связи рассматривается эмоциональное выгорание сотрудников правоохранительных органов, работающих в экстремальных условиях. Анализируются особенности эмоционального выгорания 53 сотрудников Патрульно-постовой службы, с разным опытом службы в системы правоохранительных органов. Исследование проводилось с помощью методики «Профессионального выгорания» В.В. Бойко. Представленный анализ сформированности стадий профессионального выгорания и отдельных их симптомов показал неоднозначную картину развития профессионального выгорания у сотрудников ППС. С одной стороны, каждая из стадий сформирована или формируется у половины сотрудников ППС (стадия «напряжение» сформирована или формируется у 38% сотрудников, стадия «резистентность» – у 57% сотрудников, стадия «истощение» – у 49% сотрудников), с другой стороны эти же стадии у другой половины сотрудников ППС не сформировались. В тоже время условия, в которых осуществляется деятельность одинаковы.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; эмоциональное истощение; индивидуально-типологические особенности; профессиональная деятельность; личностные ресурсы; правоохранительные органы; сотрудники ППС.

Профессии помогающей специализации всегда реализовываются в сложных и тяжелых условиях для личности человека. Так, например медики ежедневно сталкиваются с горем и страданием людей от болезней и травм, сотрудники министерства чрезвычайных ситуаций видят последствия техногенных и природных катастроф, а также трагедии людей. Сотрудники же органов внутренних дел (далее ОВД) обеспечивают правопорядок и наблюдают не только страдания людей пострадавших от нарушения этого правопорядка, но и агрессию тех, кто этот правопорядок нарушает [7].

Рассмотрим же более подробно условия осуществления профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Согласно п. 1 ст. 1 Федерального закона №3-ФЗ от 07.02.2011 года «О полиции» данная государственная структура «предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, а также лиц без гражданства, в целях противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и обеспечения общественной безопасности» [18]. Деятельность же

сотрудников ОВД представляет собой разноплановую работу.

С одной стороны сотрудники правоохранительных органов обязаны выполнять строго регламентированную работу (писать подробную отчетную документацию по своей деятельности, составлять и вовремя подавать рапорта, заполнять документацию и протоколы). Всё это необходимо выполнять в соответствии с действующим законодательством и другими нормативно-правовыми актами. Представленные действия представляют собой достаточно рутинную и монотонную деятельность, с которой сотрудник правопорядка должен уметь успешно справляться [8].

С другой стороны профессиональная деятельность сотрудников, а в особенности сотрудников патрульно-постовой службы, связана с условиями угрожающими жизни и здоровью, а также требующими немедленного реагирования. Например, задержание преступников, наркоторговцев, хулиганов или ведение оперативно-розыскных мероприятий. В своей работе сотрудникам ОВД нередко приходится применять физическую силу и спецсредства, в более редких случаях табельное оружие.

Перечисленные условия, представляют собой экстремальную и быстро меняющуюся деятельность, с которой сотрудник правопорядка также, как и с монотонной, должен успешно справляться [9].

Кроме того в рамках осуществления своей деятельности с определённой периодичностью сотрудники правоохранительных органов проходят аттестации и переаттестации, различного рода проверки и в редких случаях участвовать во внутренних служебных расследованиях.

Исходя из представленного выше можно предположить, что профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов представляет собой достаточно сложную и многогранную деятельность [13].

Так, Т.Н. Кабанова определяет служебную деятельность сотрудников правопорядка, как «деятельность, сопряжённую с длительным воздействием стресс факторов». Свой тезис она подтверждает тем, что сотрудники правоохранительных органов длительное время находятся в ситуации повышенной ответственности. К основным проявлениям воздействия профессиональной деятельности на сотрудников полиции она относит: снижение профессиональной эффективности; потеря мотивации к службе; нарушение процессов адаптации к службе; проявление соматических заболеваний; появление деструктивного поведения; эмоциональное выгорание.

Также, по мнению Т.Н. Кабановой, с увеличением профессионального стажа проявления воздействия профессиональной деятельности на сотрудников правоохранительной системы только усиливаются [3].

В тоже время Т.В. Мальцева пишет о том, что профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов является стрессовой в связи с тем, что она насыщена «психотравмирующими ситуациями» как в повседневной службе, так и в сложных боевых условиях. Особенно стрессовыми она отмечает не только угрозу жизни и здоровью, но и необходимость принятия самостоятельных решений в ситуации ограниченности времени и ресурсов, а также принятие на себя ответственности за принятые решения [5].

Особенно психотравмирующим для сотрудников правоохранительных органов является смерть «гражданских» или коллег.

Е.В. Камнева и А.В. Зеленкова рассматривая профессиональную деятельность сотрудников правоохранительной системы, отмечали её сложность из-за того что она выполняется в рамках двух больших категорий условий,

непосредственно и постоянно влияющих на личность: локальные и глобальные условия, т.е. выполнение деятельности сотрудников правоохранительной системы всегда осуществляется не только в локальных условиях, но и в обстоятельствах внешнего мира, которые нельзя игнорировать [4].

О профессиональной деятельности сотрудников полиции, и её влиянии на личность сотрудника правоохранительной системы говорится также в работе А.И. Семаковой и С.А. Иванова. В рамках их работы влияние на личность сотрудника рассматривается как профессиональная деформация, возникающая под давлением, как вышеперечисленных факторов, так и специфических условий осуществления деятельности [14].

Сочетание всех этих условий приводит к тому, что со временем личность сотрудника правоохранительной системы деформируется настолько сильно, что он уже не может качественно и добросовестно выполнять свои профессиональные обязанности, теряет способность к сочувствию и состраданию, становится жестоким и циничным. В таком случае деформированная личность может пренебречь нормативными и моральными принципами, что приводит к использованию своего служебного положения не во благо обществу, а во благо реализации личных, в значительной степени меркантильных, целей [2].

К социально-бытовым стресс-факторам относятся такие факторы как слабость социальной защищённости сотрудников, так как они нередко встречаются с агрессией и угрозами в свой адрес и в адрес семьи или родственников, недовольство размером материального довольствия, взаимоотношения с начальником и общий микроклимат коллектива, уровень «продвижения по карьерной лестнице».

Профессиональные стресс-факторы выражены в реализации непосредственно службы. К примеру, это могут быть суточные дежурства, условия осуществления трудовой деятельности, ненормированность рабочего времени, сложность выстраивания режима сна и отдыха или питания и т.д.

Ситуативные или временные стресс-факторы представляют собой факторы, связанные с резко меняющимися условиями, переводом или увольнением, а также гибелью коллег, временным ухудшением здоровья или травмами и некоторые другие.

Все представленные стресс-факторы могут действовать на личность сотрудника как по одиночке, так и совместно [20].

Рассмотрев указанные условия осуществления профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, изучив стресс-факторы такой службы и их влияние на личность сотрудника, можно сделать вывод, что осуществление профессиональной деятельности сотрудниками органов внутренних дел сопряжено со сложными, экстремальными, динамичными и достаточно стрессовыми условиями.

В связи с этим просто необходимо осуществление строгого отбора кандидатов на службу в силовые структуры не только в плане их профессиональности и морального облика, но и с психологической стороны. Учитывая это необходимо изучение требований к индивидуально-психологическим особенностям личности будущих сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих успешное выполнение деятельности этих сотрудников на протяжении длительного времени.

Психологическое сопровождение деятельности сотрудников правоохранительных органов в условиях «повседневной» службы на протяжении многих лет занимает одно из центральных мест в работе психологов силовых структур. Это связано с тем, что даже «повседневная» служба сотрудников правоохранительных органов сопряжена с высоким уровнем напряжения

и имеет риск для жизни [16], [17], [19]. Особенно актуально данное утверждение для сотрудников патрульно-постовой службы, так как именно они ежедневно выходят на улицы городов для осуществления правопорядка.

Но кроме «повседневной» службы сотрудникам правоохранительных органов иногда приходится выполнять свою деятельность в ситуациях повышенной опасности. Но даже при проведении тщательного отбора, осуществлении психологического сопровождения, столь критические испытания для организма человека не проходят бесследно. Практически у каждого из сотрудников в том или иной период времени наблюдаются признаки профессиональной деформации [6], [9], [10], [11]. Наиболее часто встречается появление признаков эмоционального выгорания [12], [15], [16].

В этой связи было проведено изучение профессионального выгорания 53 сотрудников патрульно-постовой службы с разным опытом работы. Исследование проводилось с помощью методики «Профессионального выгорания» В.В. Бойко [2].

В первую очередь были проанализированы сложившиеся и складывающиеся симптомы у сотрудников ППС. Результаты этого анализа представлены на рисунках 1-6.

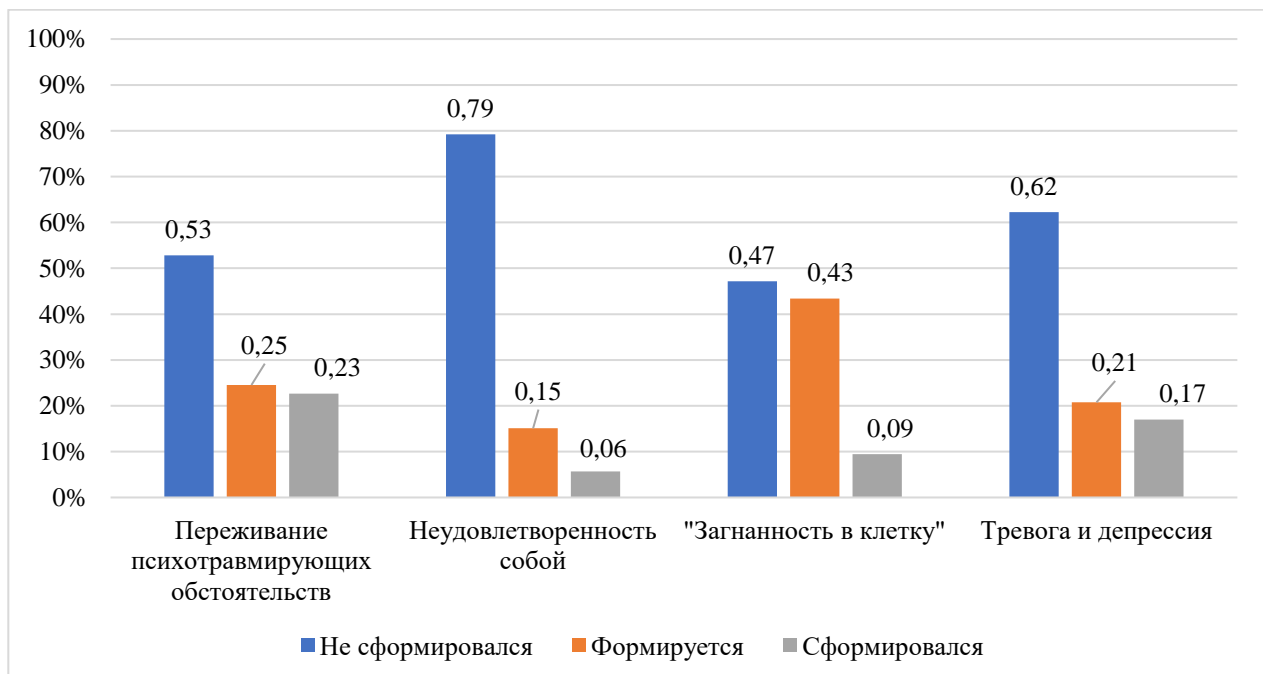


Рисунок 1 – Сформированность симптомов профессионального выгорания в рамках стадии «Напряжение» по методике «Профессионального выгорания В.В. Бойко»

Иллюстрация, представленная на рисунке 1, показывает, что у большинства сотрудников ППС симптомы в рамках стадии «напряжение» не сложились. Это говорит о том, что данные

симптомы не влияют на развитие эмоционального выгорания этих сотрудников.

Но в тоже время у значительного количества сотрудников ППС описанные выше

симптомы находятся на уровне формирования или уже сформировались. К примеру, такой симптом как «переживание психотравмирующих обстоятельств» у 47,1% респондентов находится на уровне формирования или уже сформировался. Схожее состояние зафиксировано при изучении симптома «загнанность в клетку» (у 52,8% респондентов формируется или уже сформирован этот симптом).

Такие результаты обусловлены спецификой деятельности правоохранительных органов, так как по долгу службы сотрудники ППС часто

контактируют с агрессивно настроенными гражданами или криминальными элементами общества. «Загнанность же в клетку» может быть объяснена необходимостью осуществлять свою деятельность в рамках нормативных документов и устава внутренней службы, что создает определённые психологические «рамки» существования специалиста.

Второй группой симптомов при анализе выступили симптомы стадии «Резистентность» (рис. 2).

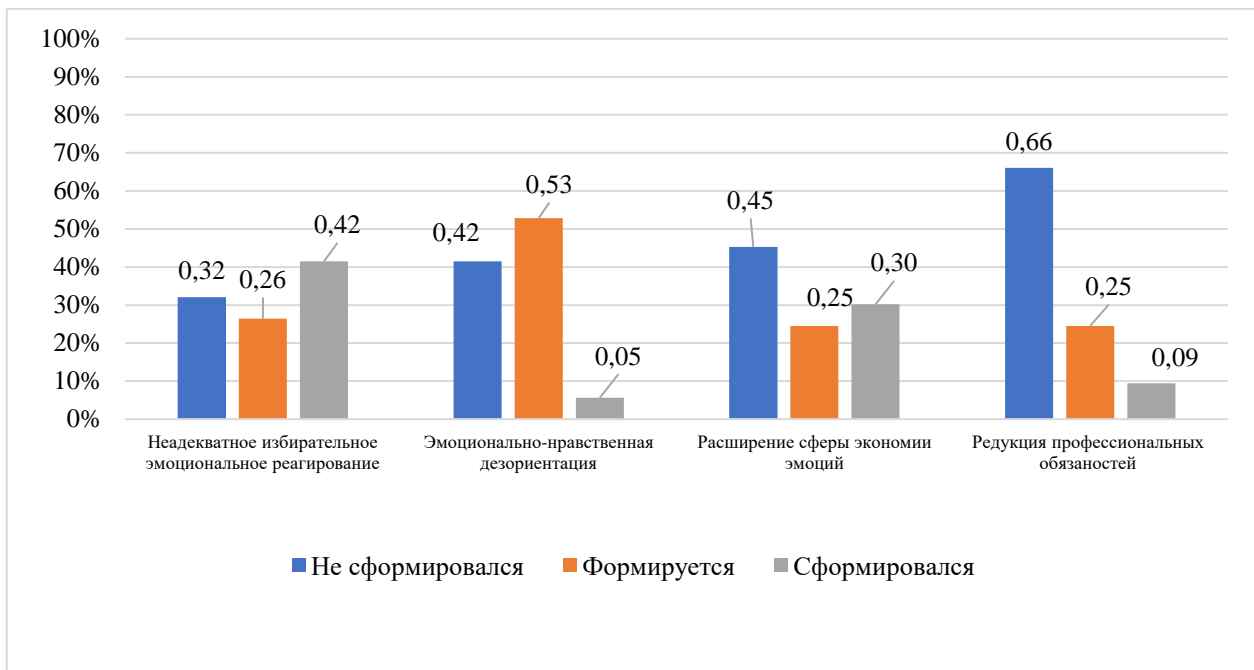


Рисунок 2 – Сформированность симптомов профессионального выгорания в рамках стадии «Резистентность» по методике «Профессионального выгорания В.В. Бойко»

Обозначенное на рисунке 2 распределение сформированности симптомов стадии «Резистентность» показывает картину, отличную от симптомов стадии «Напряжённость».

Полученные данные иллюстрируют тот факт, что три из четырех симптомов стадии формируются или уже сформировались у большинства сотрудников ППС (симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» у 68,1% респондентов, симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» у 58,5% респондентов, симптом «расширение сферы экономики эмоций» у 54,7% респондентов).

В тоже время симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» на стадии сформированности зафиксирована у 41,5% респондентов.

Представленные результаты говорят о том, что большинство сотрудников ППС находятся в состоянии напряжения и их профессиональная деятельность уже оказывает негативное влияние на личность правоохранителей.

Проанализировав формирование симптомов на стадии «резистентность», был проведен анализ и симптомов стадии «истощение» (рис. 3).

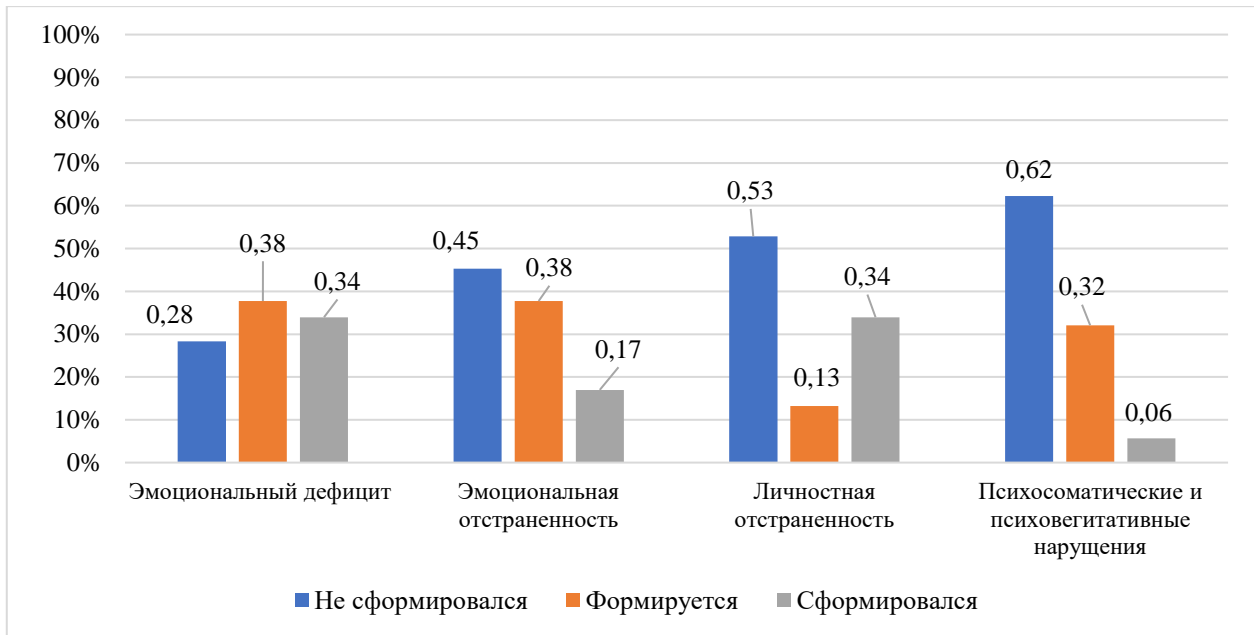


Рисунок 3 – Сформированность симптомов профессионального выгорания в рамках стадии «Истощение» по методике «Профессионального выгорания В.В. Бойко»

Представленные на рисунке 3 данные говорят о том, что в рамках третьей стадии профессионального выгорания «истощение» у большинства сотрудников ППС формируются или уже сформировались такие симптомы как «эмоциональный дефицит» (у 71,7% респондентов), «эмоциональная отстраненность» (у 54,7% респондентов) и «личностная отстраненность» (у 47,2% респондентов). Ещё одной негативной тенденцией является то, что у трети обследуемых (у 34% респондентов) симптомы

«эмоциональный дефицит» и «личностная отстраненность» уже сформировались.

Представленные негативные тенденции развития отдельных симптомов профессионального выгорания у сотрудников ППС показывают необходимость анализа степени сформированности отдельных стадий профессионального выгорания.

Исследование стадий сформированности профессионального выгорания было начато с изучения состояния стадии «напряжение» (рис. 4).

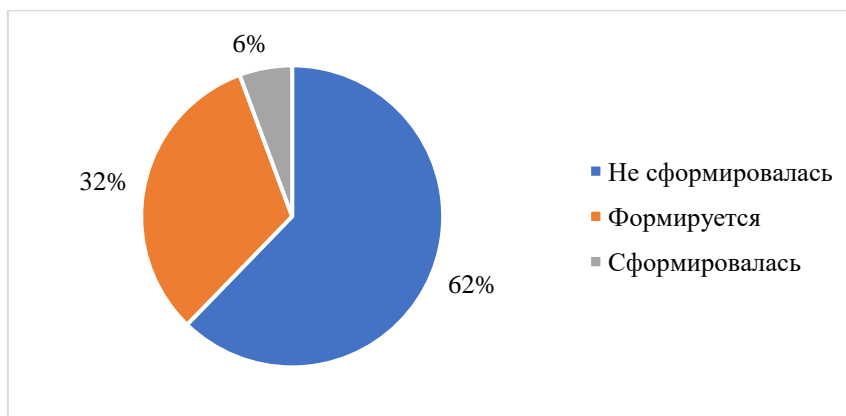


Рисунок 4 – Сформированность стадии «Напряжение» по методике «Профессионального выгорания В.В. Бойко»

Исследовав сформированность стадии «напряжения» у сотрудников ППС, было замечено, что полностью сформированной эта стадия является только у 6% респондентов. Но в тоже время негативная тенденция формирования этой стадии зафиксирована у 32% обследуемых.

У большинства же респондентов (62% обследуемых) стадия напряжения не сформировалась.

После стадии «напряжение», была изучена сформированность стадии «резистентность» (рис. 5).

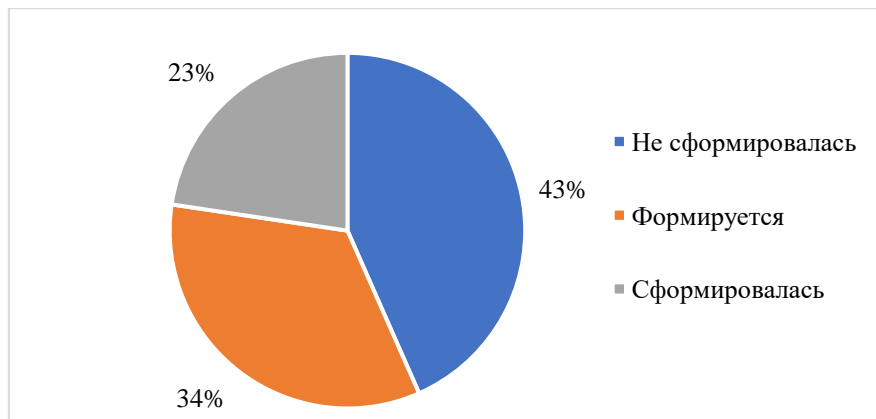


Рисунок 5 – Сформированность стадии «Резистентность» по методике «Профессионального выгорания В.В. Бойко»

Изучив сформированность стадии «резистентность» у сотрудников ППС, было выявлено, что у 43% обследуемых данная стадия не сформировалась, а вот у 23% респондентов эта стадия уже сформирована. У 34% респондентов стадия «резистентности» находится в процессе формирования. Полученные данные демонстрируют негативную тенденцию, так как

у большей части сотрудников ППС (57% респондентов) стадия «резистентности» находится в процессе формирования или уже сформировалась.

После исследования двух стадий профессионального выгорания, была проанализирована стадия «истощения» (рис. 6).

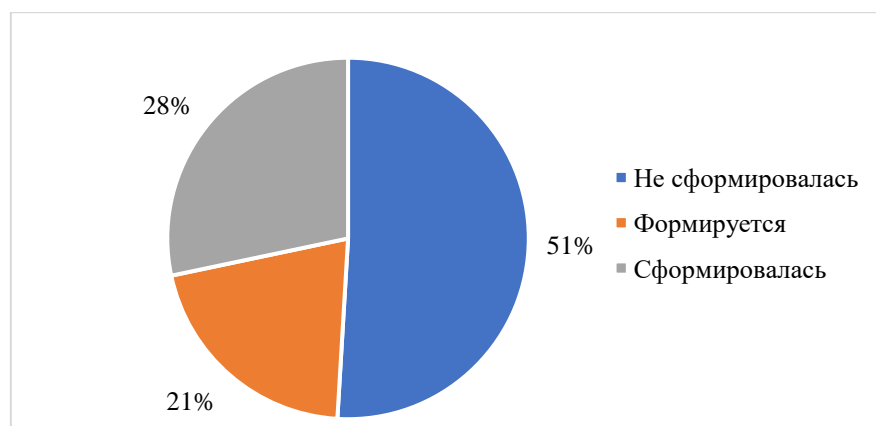


Рисунок 6 – Сформированность стадии «Истощение» по методике «Профессионального выгорания В.В. Бойко»

Проведя анализ сформированности стадии «истощение», было выявлено, что эта стадия уже сформировалась у 28% сотрудников ППС, а у 21% правоохранителей она находится на стадии формирования. Таким образом практически половина (49% респондентов) сотрудников ППС переживают сильное психоэмоциональное истощение свойственное этой стадии. Но в тоже время у 51% респондентов эта стадия не сформирована.

Представленный анализ сформированности стадий профессионального выгорания

и отдельных их симптомов показал неоднозначную картину развития профессионального выгорания у сотрудников ППС. С одной стороны каждая из стадий сформирована или формируется у половины сотрудников ППС (стадия «напряжение» сформирована или формируется у 38% сотрудников, стадия «резистентность» – у 57% сотрудников, стадия «истощение» – у 49% сотрудников), с другой стороны эти же стадии у другой половины сотрудников ППС не сформировались. В тоже время условия, в которых осуществляется деятельность одинаковы.

Список литературы:

1. Агапов, В.С. Взаимосвязи стрессоустойчивости, эмоционального выгорания и эффективности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел / В.С. Агапов, И.Л. Фельдман, Ю.С. Роднова, И.Е. Смирнова // Вестник Московского университета МВД России. – 2022. – № 3. – С. 363-369.
2. Водопьянова, Н.Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание: учеб. пособие для академического бакалавриата / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 299 с.
3. Кабанова, Т.Н. Стаж профессиональной деятельности как фактор, детерминирующий различия в восприятии стресса у сотрудников следственных органов / Т.Н. Кабанова [и др.] // Прикладная юридическая психология. – 2019. – №. 1. – С. 59-68.
4. Камнева, Е.В. Факторы риска профессионального «выгорания» сотрудников органов внутренних дел / Е.В. Камнева, А.В. Зеленкова // Научный портал МВД России. – 2009. – №. 4. – С. 125-131.
5. Мальцева, Т.В. Трансперсональная психология на службе в органах внутренних дел: за и против / Т.В. Мальцева // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2019). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. – С. 214-217.
6. Мигел, А.А. Влияние рыночных отношений на психологию российского человека / А.А. Мигел // Экономико-психологические проблемы принятия экономических решений в условиях глобальных изменений: Материалы Всероссийской научной конференции, Москва, 16-20 ноября 2015 года. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2015. – С. 101-105.
7. Милосская, А.В. Стресс-факторы профессиональной деятельности сотрудников следственных органов / Милосская А.В. // Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. – 2022. – С. 241-245.
8. Мингалеев, Э.Б. Особенности профессиональной деятельности сотрудников ДПС ГИБДД / Э.Б. Мингалеев, Ю.Б. Ленева, А.А. Рассадин // Вестник экономической безопасности. – 2018. – №. 4. – С. 313-316.
9. Резванцева, М.О. Эмоциональное выгорание сотрудников правоохранительных органов / М.О. Резванцева // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – С. 134-140.
10. Рязанцева, Е.А. Особенности эмоционального выгорания педагогов / Е.А. Рязанцева, И.И. Пацакула // Калужский экономический вестник. – 2021. – № 2. – С. 66-70.
11. Рязанцева, Е.А. Эмоциональный интеллект и профессиональное выгорание педагогов: психологический анализ связи / Е.А. Рязанцева // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных (студентов, магистров, аспирантов) «Молодежь – психологической науке: исследовательские практики и проекты» / под редакцией И.П. Краснощеченко, И.И. Пацакула; Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 8-9 декабря 2022 года. – Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2023. – 298 с. – С. 256-262.
12. Стебловская, А.В. Теоретическое представление понятия «Синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе / А.В. Стебловская // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – №. S1. – С. 140-146.
13. Стеценко, В.В. Психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: рефлексивный аспект / В.В. Стеценко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – №. 1. – С. 104-107.
14. Семакова, А.И. Психологические аспекты профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел / А.И. Семакова, С.А. Иванов // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2022. – С. 105-113.
15. Сухов, А.Н. Социально-психологический аспект обеспечения организационной безопасности / А.Н. Сухов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 107-113.
16. Сухов, А.Н. Влияние социально-психологических явлений на безопасность организации / А.Н. Сухов // Социальная политика и социальное партнерство. – 2022. – № 1. – С. 11-18.

17. Уразаева, Г.И. Профессиональная деформация сотрудников полиции в аспекте эмоционального выгорания: социально-психологические условия, механизмы, особенности, факторы / Г.И. Уразаева // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2014. – №. 2 (16). – С. 14-20.
18. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 24.02.2021) «О полиции» // Собрание законодательства РФ. – № 7. – 14.02.2011. – С. 900.
19. Хазиева, Э.Д. Проблема эмоционального выгорания у педагогов [Электронный ресурс] / Э.Д. Хазиева // Academic research in educational sciences. – 2022. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov>.
20. Чердымова, Е.И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2019. – 124 с.

I.I. Patsakula, Yu.V. Golubeva
EMOTIONAL BURNOUT AMONG PATROL SERVICE EMPLOYEES

Abstract: This article presents a theoretical analysis of the conditions for the implementation of professional activities of law enforcement officers. It is presented that law enforcement officers have been in a situation of increased responsibility for a long time. The main manifestations of the impact of professional activities on police officers include: a decrease in professional efficiency; loss of motivation for service; violation of the processes of adaptation to the service; manifestation of somatic diseases; the emergence of destructive behavior; emotional burnout. It is noted that the implementation of professional activities by employees of the internal affairs bodies is associated with complex, extreme, dynamic and rather stressful conditions. In this regard, the emotional burnout of law enforcement officers working in extreme conditions is considered. The features of emotional burnout of 53 patrol service employees with different experience of service in the law enforcement system are analyzed. The study was conducted using the technique of «Professional burnout» by V.V. Boyko. The presented analysis of the formation of the stages of professional burnout and their individual symptoms showed an ambiguous picture of the development of professional burnout among patrol service employees. On the one hand, each of the stages is formed or is being formed in half of the patrol service employees (the «tension» stage is formed or is being formed in 38% of employees, the «resistance» stage – in 57% of employees, the «exhaustion» stage – in 49% of employees), on the other, the same stages were not formed among the other half of the patrol service employees. At the same time, the conditions under which the activity is carried out are the same.

Key words: emotional burnout; emotional exhaustion; individual typological features; professional activity; personal resources; law enforcement agencies; patrol service employees.

References:

1. Agapov V.S., Feldman I.L., Rodnova Yu.S., Smirnova I.E. Vzaimosvyazi stressoustoichivosti, emotsionalnogo vygoraniya i effektivnosti professionalnoi deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennikh del // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii, 2022. – № 3. – P. 363-369.
2. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Psikhologiya upravleniya personalom. Psikhicheskoye vygoraniye: ucheb. posoboye dlya akademicheskogo bakalavriata / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. – 3rd ed., corr. and add. – M.: PH Urite, 2018. – 299 p.
3. Kabanova T.N. and oth. Stazh professionalnoi deyatel'nosti kak faktor, determiniruyushchy razlichiya v vospriyatii stressa u sotrudnikov sledstvennykh organov // Prikladnaya psikhologiya. – 2019. – №. 1. – P. 59-68.
4. Kameneva E.V., Zelenkova A.V. Faktory riska professionalnogo «vygoraniya» sotrudnikov organov vnutrennikh del // Nauchny portal MVD Rossii – 2009. – №. 4. – P. 125-131.
5. Maltseva, T.V. Transpersonalnaya psikhologiya na sluzhbe v organakh vnutrennikh del: za i protiv / T.V. Maltseva // Aktualnye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deyatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasilyevskiy chteniye –2019). – Saint-Petersburg: Saint-Petersburg University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, 2019. – P. 214-217.

6. Migel A.A. Vliyaniye linochnykh otnosheny na psikhologiyu rossiiskogo cheloveka // Ekonomiko psikhologicheskiye problemy prinyatiya ekonomicheskikh resheny v usloviyakh globalnykh izmeneny. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. 2015. P. 101-105.
7. Miloskaya A.V. Stress-factory professionalnoi deyatelnosti sotrudnikov sledstvennykh organov // Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty podgotovki kadrov k professionalnoi deyatelnosti v ekstremalnykh usloviyakh: sb. nauch. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2022. P. 241-245.
8. Mingaleev E.B., Leneva Yu.B., Rassadin A.A. Osobennosti professionalnoi deyatelnosti sotrudnikov DPS GIBDD // Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti. – 2018. – №. 4. – P. 313-316.
9. Rezvantseva M.O. Emotsionalnoye vygoraniye sotrudnikov pravookhranitelnykh organov // Psikhologiya i pedagogika: aktualnye problemy teorii i praktiki. – 2019. – P. 134-140.
10. Ryazantseva E.A., Patsakula I.I. Osobennosti emotsionalnogo vygoraniya pedagogov // Kaluzhsky ekonomicheskyy vestnik № 2, 2021, P. 66-70.
11. Ryazantseva E.A. Emotsionalny intellekt i professionalnoye vygoraniye pedagogov: psikhologichesky analiz svyazi // Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchyonykh (studentov, magistrrov, aspirantov) «Molodyozh – psikhologicheskoi nauke: issledovatel'skiye praktiki i proyekty» / Ed. by I.P. Krasnoshechenko, I.I. Patsakula. Kaluga, KSU named after K.E. Tsiolkovsky, December 8-9, 2022. Kaluga: PH Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo, 2023. – 298 p., P.256-262.
12. Steblovskaya A.V. Teoretichskoye predstavleniye ponyatiya «Sindrom emotsionalnogo vygoraniya» v psikhologo-pedagogicheskoi literature // Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl – 2017. – №. S1. – P. 140-146.
13. Stetsenko V.V. Psikhologicheskiye osobennosti professionalnoi deyatelnosti sotrudnikov organov vnutrennykh del: reflektivnyy aspekt // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. – 2016. – №. 1. – P. 104-107.
14. Semakova A.I., Ivanov S.A. Psikhologicheskiye aspekty professionalnoi deformatsii sotrudnikov organov vnutrennykh del / Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya. – Ryazan: Academy of FPS of Russia, 2022. – P. 105-113.
15. Sukhov A.N. Sotsialno-psikhologichesky aspekt obespecheniya organizatsionnoi bezopasnosti // Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoi deyatelnosti. 2021. № 4. P. 107-113.
16. Sukhov A.N. Vliyaniye sotsialno-psikhologicheskikh yavleny na bezopasnost organizatsii // Sotsialnaya politika i sotsialnoye partnerstvo. 2022. № 1. P. 11-18.
17. Urazaeva G.I. Professionalnaya deformatsiya sotrudnikov politsii v aspekte emotsionalnogo vygoraniya: sotsialno-psikhologicheskiye usloviya, mekhanizmy, osobennosti, factory // Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rissii. – 2014. – №. 2 (16). – P. 14-20.
18. Federal law on 07.02.2011 № 3-FZ (ed. on 24.02.2021) «O politsii» / published in issue «Sobraniye zakonodatelstva RF» 14.02.2011. – № 7. – P. 900.
19. Khaziyeva E.D. Problema emotsionalnogo vygoraniya u pedagogov // Academic research in educational sciences. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov>.
20. Cherdymova, E.I. Sindrom emotsionalnogo vygoraniya spetsialista: monografiya / E.I. Cherdymova, E.L. Chernyshova, V.Ya. Machnev. – Samara: Samara National Research university named after academician S.P. Korolev, 2019. – 124 p.

Статья поступила в редакцию 10.03.2023

У.В. Беззубова, Р.И. Хотеева

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Аннотация: Статья посвящена анализу результативности рабочего процесса и поиску организационно-психологических условий адаптации сотрудников с разным стажем работы. Эффективность протекания процесса адаптации в организации зависит от того как новый сотрудник усвоил совокупность правил и норм, а также успешное принятие формально закреплённых документов в организации, определяющих содержание и функциональные требования к ним.

Процесс адаптации является сложным и трудоёмким, поэтому для успешного и быстрого вхождения прибывшего сотрудника в новый коллектив, необходимы определённые условия, которые может обеспечить работодатель. Нами был проведен теоретический анализ основных подходов к разработке системы адаптации сотрудников в организации, раскрыты специфика профессиональной деятельности в сфере образования, указаны особенности работы в дошкольных образовательных учреждениях в качестве воспитателей и руководителя организации. С учётом проведенного теоретического анализа нами было проведено пилотажное исследование по выявлению организационно-психологические условия адаптации сотрудников с разным стажем работы.

Результаты показали, что имеется необходимость внедрения проекта по оптимизации организационно-психологических условий адаптации сотрудников с разным стажем работы в организации. Основной целью проекта стала разработка программы организованных мероприятий, направленных на повышение уровня поведенческой регуляции и коммуникативных навыков, снижение уровня тревожности, а также повышение уровня сплоченности коллектива организации.

Ключевые слова: адаптация; сотрудники; педагогический коллектив; условия труда; корпоративная культура; удовлетворенность трудом.

Актуальность исследования. Проблема изучения процесса адаптации новых сотрудников в организации в последнее время приобретает всё большую актуальность, потому что в организациях основной проблемой является эффективность работы сотрудников. Помочь сотруднику стать частью новой организации и адаптироваться, задача руководителя и специалиста отдела кадров. Грамотное руководство прекрасно понимает, что для достижения высокой продуктивной работы необходимо создать стабильную атмосферу в организации, и достичь это невозможно без разработки системы адаптации.

Теоретические основы исследования. Методологической основой проведения нашего пилотажного исследования стали научные труды таких ученых как И.П. Павлова, И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского, Н.Е. Введенского, П.К. Анохина, З. Фрейда, Г. Гартмана, Ж. Пиаже, А.В. Петровского, Ф.Б. Березина, А.Н. Леонтьева, А.Г. Маклакова и др. [5].

Феномен адаптации как явления вызывал интерес и исследовался в различных сферах науки. Впервые термин «адаптация» был введён Х. Аубертом для объяснения повышенной и пониженной световой чувствительности при изменениях освещённости. В работах Х. Ауберта термин «адаптация» рассматривался как описание

приспособительных процессов в природном мире. Дальнейшее развитие феномен «адаптации» было рассмотрено в трудах Ч. Дарвина. Под адаптацией он понимал совокупность полезных для организма изменений, которые отражают реальность. Г. Селье описал общий адаптационный синдром, в котором говорил не только о процессе приспособления, но и продолжительных функциональных состояниях стресса.

Г.М. Андреева рассматривает адаптацию как составную часть социализации и в качестве её механизма определяет социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, человек усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; с другой стороны, он не только обогащается социальным опытом, но и активно воспроизводит систему социальных связей, реализует себя как личность, влияет на жизненные обстоятельства, окружающих людей [2].

Д.А. Аширов под адаптацией понимает взаимное приспособления работника и организации, основывается на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда. Автор говорит о том, что адаптация – это социальный процесс знакомства индивида с новой трудовой ситуацией, в котором

личность и трудовая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно – адаптирующими системами.

Р.С. Бучнева, считает, что адаптация персонала — процесс ознакомления, приспособления работников к содержанию и условиям трудовой деятельности, а также к социальной среде организации. Адаптация является одной из составляющих частей управления персоналом [1].

А.Г. Маклаков обращает внимание на то, что адаптация – это не только процесс, но и свойство живого организма. Что касается человека – адаптация во многом зависит от его психологических особенностей, например, от уровня самооценки. Автор выделяет ряд характеристик, которые характеризуют адаптационный личностный потенциал: нервно-психическая устойчивость, самооценка личности, ощущение социальной поддержки, особенности построения контакта с окружающими, опыт социального общения, моральная нормативность личности, ориентация на соблюдение требований коллектива [7].

Если уровень нервно-психического напряжения высокий, но человек не ощущает социальной поддержки, то уровень адаптационного потенциала личности не будет высоким. Другими словами, необходимо системное рассмотрение данных характеристик, для того чтобы понимать общий уровень адаптационного личностного потенциала. Построение сбалансированной самооценки, приобретение опыта общения с людьми сопровождаются психологическим стрессом, также могут сопровождаться психологическим кризисом.

По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Педагогическую профессию отличают прежде всего по образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности. Главное её отличие от других профессий заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно [4].

Дошкольное образовательное учреждение – тип образовательной организации, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования различной направленности. Дошкольное образовательное учреждение обеспечивает воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей в возрасте от 1 года до 7 лет.

Основными задачами дошкольного образовательного учреждения являются:

- охрана жизни и укрепление здоровья детей;
- обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития ребёнка;
- осуществление необходимой коррекции отклонений в развитии ребёнка;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействие с семьёй для обеспечения полноценного развития ребёнка.

В настоящее время адаптация молодых специалистов образовательной организации является важной управленческой проблемой руководителей.

Адаптированность характеризуется в данном случае как ресурс и наивысшая форма профессиональной активности молодого специалиста дошкольного образовательного учреждения, как основа для развития профессионального самосознания и чувства взаимной ответственности [5].

Адаптация молодого сотрудника в дошкольном образовательном учреждении имеет свою специфику. Период вхождения молодого сотрудника в профессию отличается появлением стрессовых факторов. От того как пройдет адаптация в коллективе, зависит останется ли он на этом месте или найдет новое место работы. Человек приспосабливается к социальному окружению в коллективе, к традициям, нормам и правилам коллектива.

В дошкольном учреждении сотрудник осваивает новые условия – профессиональные, социальные, организационные – экономические. Кроме теоретических знаний, овладевает и практическими умениями. Включается в систему взаимоотношений с коллегами, привыкает к новому статусу и микросреде [10].

В.С. Лазарев определяет понятие «педагогический коллектив» как совокупность одновременно работающих педагогов, которые связаны общими образовательными целями и реализующих структуру межличностных отношений и взаимодействий, способствующих достижению необходимого результата. Достижение данных целей является для этих педагогов личностно значимым. Педагогический коллектив является огромным сложным многомерным механизмом, который развивается под пристальным взглядом администрации [3].

Психологические условия адаптации – приспособление сотрудника к корпоративной культуре организации, усвоение ценностей организации, её миссии и цели, удовлетворенности трудом. Наличие моральных

и коммуникативных качеств сотрудника, его адаптивных способностей и нервно-психической устойчивости [8].

Процесс труда находится в тесной взаимосвязи с удовлетворенностью сотрудниками собственной трудовой деятельностью и её условиями. Сотрудники, довольные своей работой выполняют её охотно, прикладывают максимум усилий для выполнения своих обязанностей, участвуют в развитии организации [9].

Организация придерживается определённых моральных норм поведения, которые обеспечиваются за счёт общественного одобрения и внутреннего убеждения каждого сотрудника организации. Соблюдение моральных норм поведения, обеспечивают способность адекватно воспринимать предлагаемую социальную роль в организации. Благодаря наличию моральных норм, осуществляется регулирование поведения человека в организации. Соблюдение моральных норм и групповой идентификации в организации, определяется как моральная нормативность [6].

Успешный сотрудник должен уметь выстраивать целесообразные коммуникативные отношения. Владя средствами и приёмами эффективной коммуникации. Коммуникативная компетенция обеспечивает участие каждого сотрудника в межличностном взаимодействии в коллективе, в аргументации собственной позиции, выстраивая диалог в организации и коллективе.

К проблеме нервно-психической устойчивости обращались: Исмаилова Н.И., Николаева Г.А., Медведева Е.В., Савченко А.В., Бахтина С.В., Исаева А.И., Долгова В.И., Гонина О.О. и др. Психическая устойчивость, является одним из процессов психики человек, который позволяет ему противостоять длительных и интенсивным интеллектуальным, волевым и эмоциональным стрессам, не вызывая серьезных вредных последствий для его психосоматического здоровья. Это явление создает гармонию между выживанием и адаптацией личности, создает позитивный образ мира. Психически устойчивый человек свободен от общества и способен поддерживать баланс между силой своего влияния и чувствительностью к внешнему воздействию [9].

На основании этого можно обобщить, мы считаем, что процесс адаптации – приспособление сотрудника к деятельности организации, а также изменение собственного поведения к условиям среды организации. Процесс адаптации имеет свои задачи, при помощи которых достигается этот процесс. В течении этого отрезка времени, сотрудник проходит этапы адаптации,

которые позволяют ему понять соответствуют ли требования организации мотиву и профессиональным компетенциями сотрудника.

Отслеживание контроля, а также и поддержка процесса адаптации проходит через обратную связь в качестве критериев управленческого персонала и в целом позволяет в дальнейшем не только включить сотрудника в работу организации, но влияет на дальнейшую его сплоченность [11].

Ошибки, допущенные в процессе адаптации, могут привести к потере ценных и перспективных специалистов в первые месяцы их работы [13].

База и методы исследования. Пилотажное исследование адаптации персонала проводилось на базе образовательной организации «Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 44» Аниютинской г. Калуги в 2022 г. В исследовании приняли участие 20 работников. Возрастной диапазон педагогических сотрудников в организации составил 25-50 лет, в исследовании принимали участие 20 женщин, все сотрудники со стажем трудовой деятельности в данном учреждении от 1 до 3 лет. Категория работников педагогический коллектив: администрация, воспитатели и младшие воспитатели.

При организации образовательного процесса в МБДОУ № 44 учтены особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ): дети-инвалиды, дети с нарушением зрения, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети задержкой психического развития, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Мы предполагали, что успешная адаптация новых сотрудников с разным стажем работы будет связана с показателем адаптивных способностей, нервно-психической устойчивостью, моральной нормативностью, с уровнем удовлетворенности труда и с их межличностных взаимодействием в коллективе ДОУ.

Целью пилотажного исследования являлась изучение факторов, определяющих процесс адаптации, чтобы в дальнейшем разработать проект по оптимизации организационно-психологических условий адаптации новых сотрудников с разным стажем работы ДОУ.

В соответствии с целью и гипотезой исследования, нами был подобран психодиагностический инструментальный методика определения удовлетворенности трудом (автор А.В. Батаршев); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), авторы:

А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин; а также разработана анкета для прибывших сотрудников в организацию (Хотеева Р.И., Беззубова У.В.).

Для математической обработки полученных результатов использовался корреляционный анализ с применением критерия Ч.Э. Спирмена и критерий различия Манна-Уитни.

Результаты исследования.

В начале исследования посредством «Методики определения удовлетворенности трудом» (А.В. Батаршев), мы выявили уровень удовлетворенности трудом сотрудников

учреждения. В выборку вошли испытуемые 20 человек: 11 человек – основная группа – сотрудники с стажем работы от 6 – 2,6 года, 9 человек – группа сравнения – сотрудники с стажем работы от 0 – 6 месяцев работы в ДООУ. После проведения методик были получены данные, представленные в диаграммах (рис. 1).

Данная методика показывает сколько сотрудников удовлетворены и не удовлетворены трудом в учреждении. Исходя из полученных результатов, получаем процентное содержание удовлетворенностью сотрудниками работой.

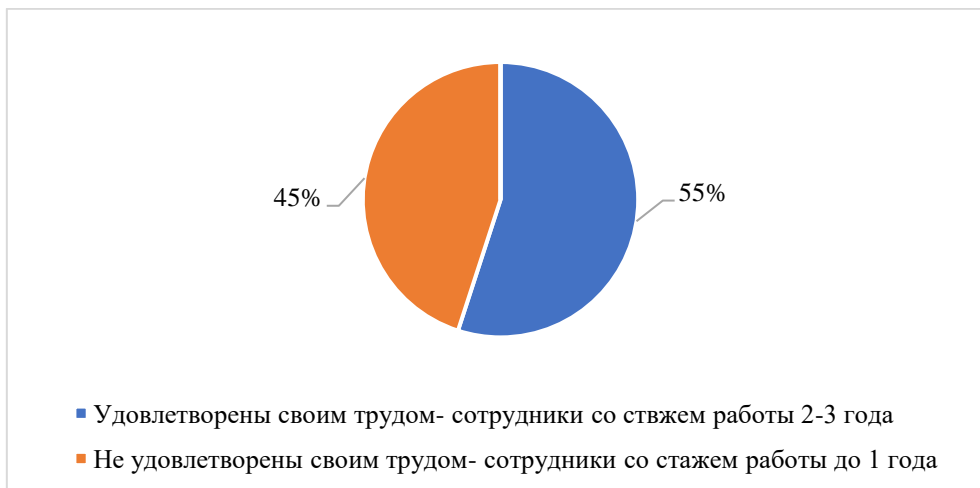


Рисунок 1 – Распределение показателей удовлетворенности трудом в группе выборки по методике «Удовлетворенность трудом», автор А.В. Батаршев, (в %)

Анализируя результаты рис.1, можно сделать вывод об удовлетворенности по следующим шкалам:

55% сотрудников удовлетворены такими показателями как интерес в работе; своими достижениями в работе; взаимоотношениями с сотрудниками и с руководителем.

45 % сотрудников не удовлетворены: прежде всего, своим уровнем притязаний в выполняемой деятельности (наблюдается рост профессиональных амбиций); проявления предпочтений получить высокий заработок за эту работу, профессиональной ответственностью (она слишком высока, особенно для воспитателей ДООУ).

Данная методика позволила нам поделить всю выборку на две группы: сотрудники со стажем работы 2-3 года, которые удовлетворены своим трудом в данной организации и сотрудники со стажем работы до 1 года, которые не удовлетворены трудом.

Сотрудники со стажем работы до 1 года являются «группой риска» для прохождения периода адаптации, и в случае не разрешения своих основных личных и профессиональных потребностей именно эти сотрудники могут покинуть организацию в первую очередь.

Рассмотрим результаты ответов сотрудников на вопросы анкеты (рис. 2).

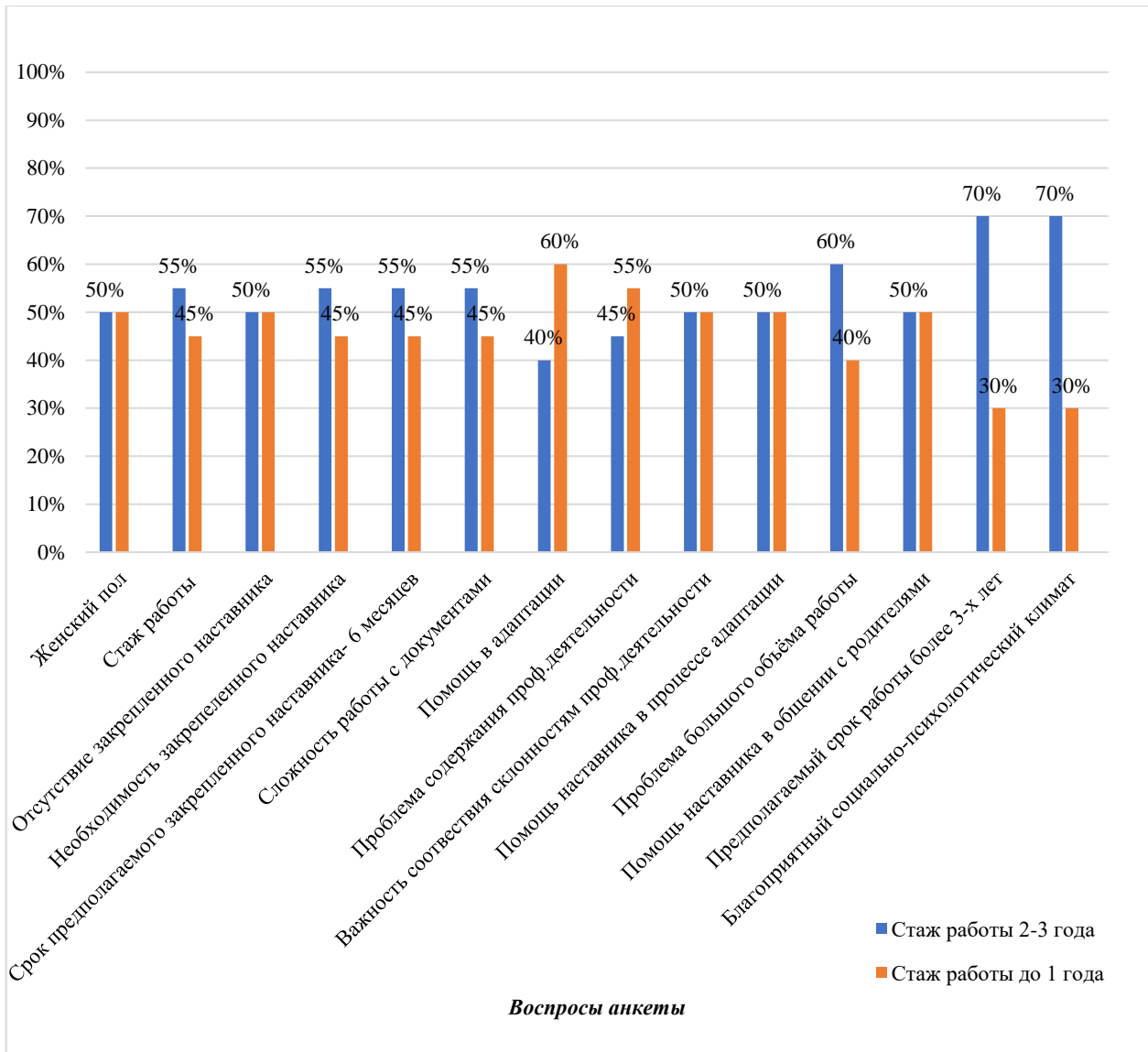


Рисунок 2 – Результаты ответов анкеты сотрудников с разным стажем работы в организации, (в %)

Анализируя результаты рис. 2, можно сделать вывод:

1. Сотрудники со стажем работы 2-3 года и до 1 года, считают необходимым закрепление наставника. Срок закрепленного наставника должен составить 6 месяцев. Так же по результатам анкеты, считают необходимым помощь в адаптации как в работе с введением документации, так и в работе с родителями воспитанников.

2. Сотрудники со стажем работы 2-3 года готовы работать более 3-х лет в организации

и считают благоприятным климат в организации. Сотрудники со стажем работы готовы работать менее 3-х лет и считают климат социально не благоприятным в организации.

Далее рассмотрим результаты показателей выраженности адаптационных способностей в группе выборки, выявленных по методике «Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина» и представленных на рисунках 3, 4, 5. Анализ каждого рисунка представим ниже.

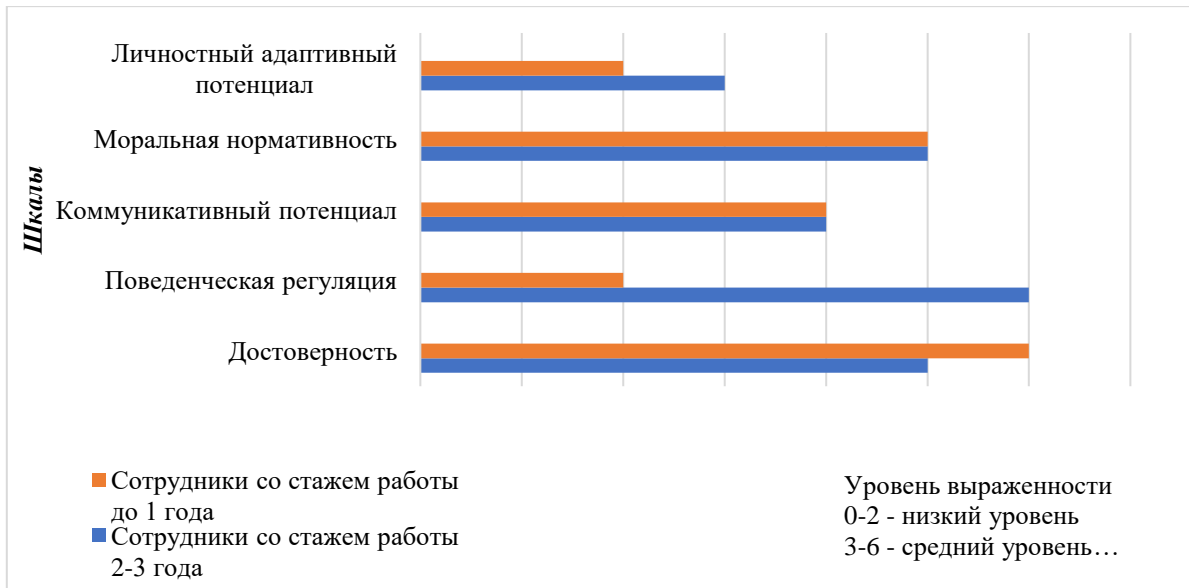


Рисунок 3 – Распределение средних показателей выраженности адаптационных способностей в группе выборки по методике «Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина», (в баллах)

Анализируя результаты рис. 3, можно сделать вывод, что личностный адаптивный потенциал преобладает у сотрудников со стажем работы до 1 года. Моральной нормативностью

и коммуникативными особенностями обладают все сотрудники в организации. Поведенческой регуляцией обладают сотрудники со стажем работы 2-3 года в организации.

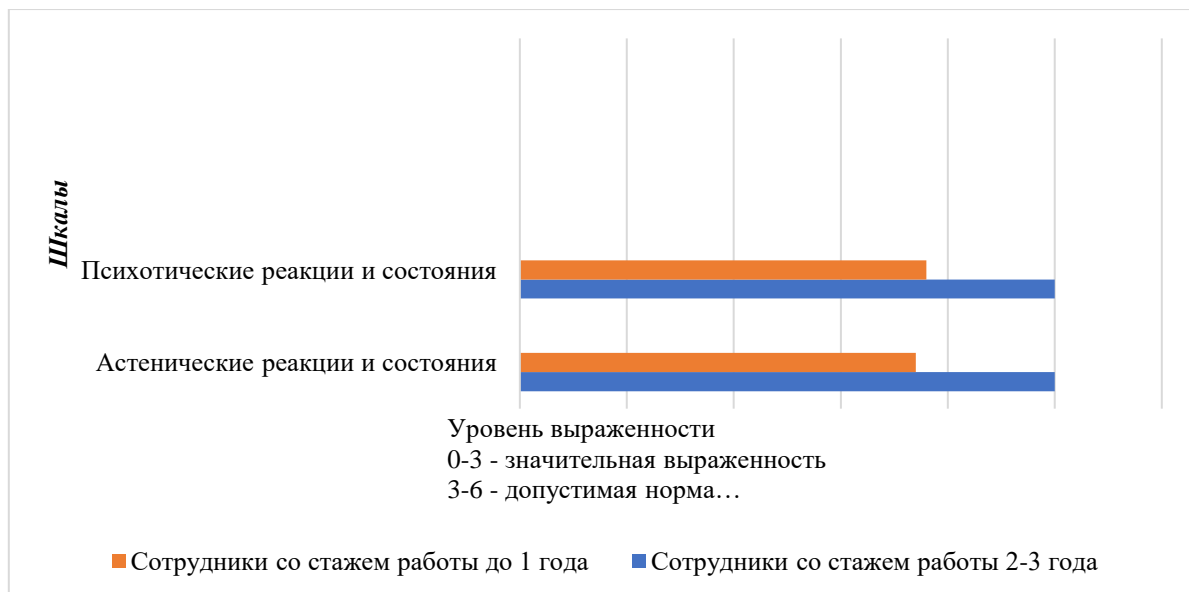


Рисунок 4 – Распределение средних показателей выраженности адаптационных способностей в группе выборки по методике «Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина», (в баллах)

Анализируя результаты рис. 4, можно сделать вывод, что психотические реакции и состояния преобладают у сотрудников со стажем работы 2-3 года. Данная особенность служит вероятностью к отсутствию нервно – психической устойчивости.

Анализируя результаты диаграммы (рис. 5), можно сделать вывод, что дезадаптивные нарушения более выражены у сотрудников со стажем работы до 1 года.



Рисунок 5 – Распределение средних показателей выраженности дезадаптационных нарушений в группе выборки по методике «Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Черянина», (в баллах)

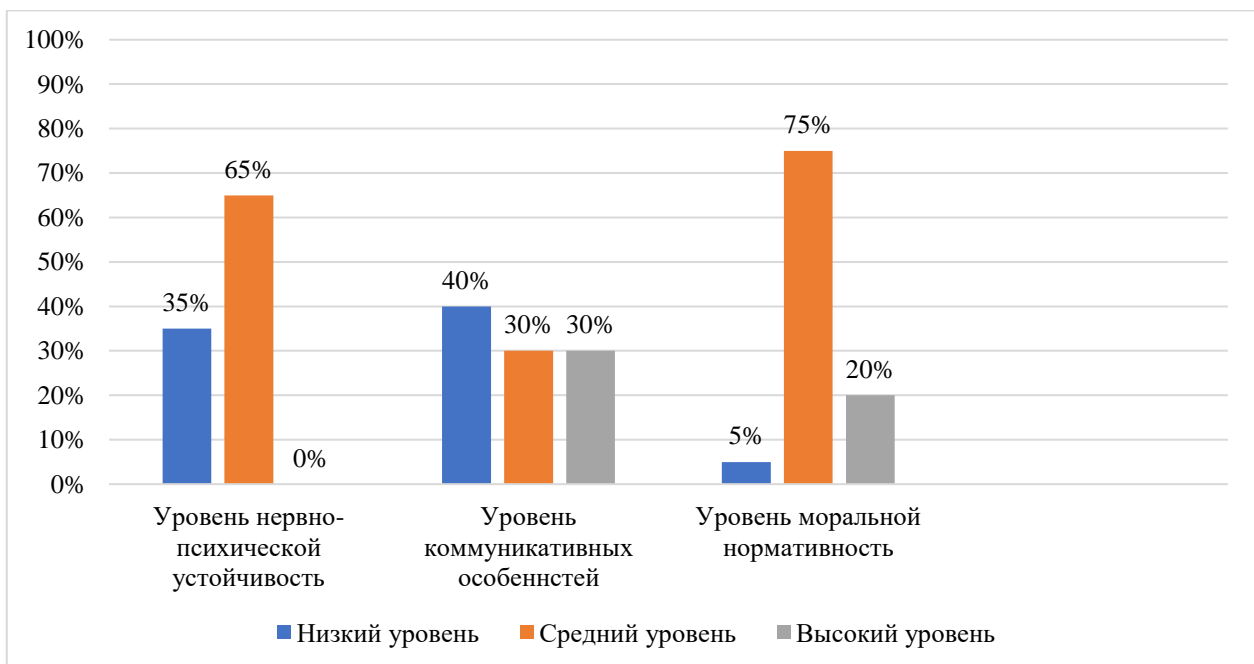


Рисунок 6 – Выраженность уровней адаптивных способностей у сотрудников в организации, (в %)

Анализируя данные диаграммы, можно сделать вывод у сотрудников организации преобладает:

– средний уровень нервно-психической устойчивости;

– низкий уровень коммуникативных особенностей;

– средний уровень моральной нормативности.

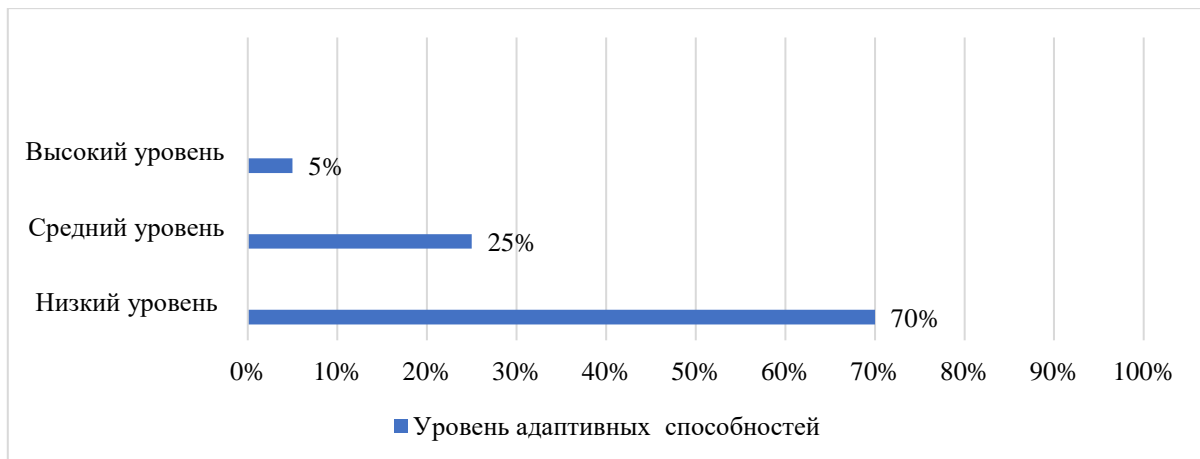


Рисунок 7 – Распределение уровня адаптивных способностей сотрудников в ДОУ (в %)

Анализируя результаты, диаграммы, можно сделать вывод:

1. Низкий уровень адаптивных способностей имеют 70% сотрудников.
2. Средний уровень адаптивных способностей имеют 25% сотрудников.
3. Высокий уровень адаптивных способностей имеют 5% сотрудников.

То есть в целом, сотрудники в данной организации плохо адаптированы к принятию

основных функциональных требований в ходе реализации профессиональной деятельности. Всего лишь 5% от общего состава сотрудников имеют высокие показатели, а средний уровень 25%, т.е. это именно те сотрудники, которые психологически готовы к принятию основных профессиональных требований, настроены позитивно на совместную работу, не боятся трудностей, хотят работать и у них это успешно получается.

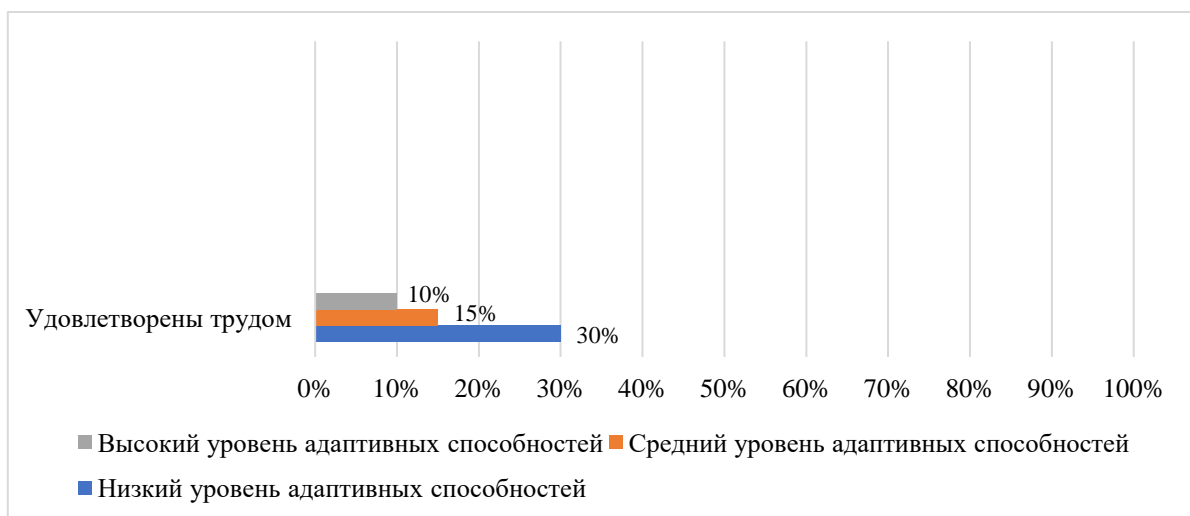


Рисунок 8 – Соотношение значений уровня удовлетворенности и уровня адаптивных способностей (сотрудники со стажем работы 2-3 года, сотрудники удовлетворены трудом), (в %)

Таким образом, 10% с высоким уровнем адаптивных способностей удовлетворены своим трудом: интересом в работе; достижениями в работе; взаимоотношениями с сотрудниками и руководителем.

Группы высокой и нормальной адаптации. Лица этих групп достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как

правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Высокий уровень социализации, адекватная оценка своей роли в коллективе, ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения. Реально оценивает свою роль в коллективе, ориентируется на соблюдение общепринятых норм поведения.

15% сотрудников имеют средний уровень адаптивных способностей удовлетворены трудом: интересом в работе; достижениями

в работе; взаимоотношениями с сотрудниками и руководителем.

Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене

деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнен, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности.

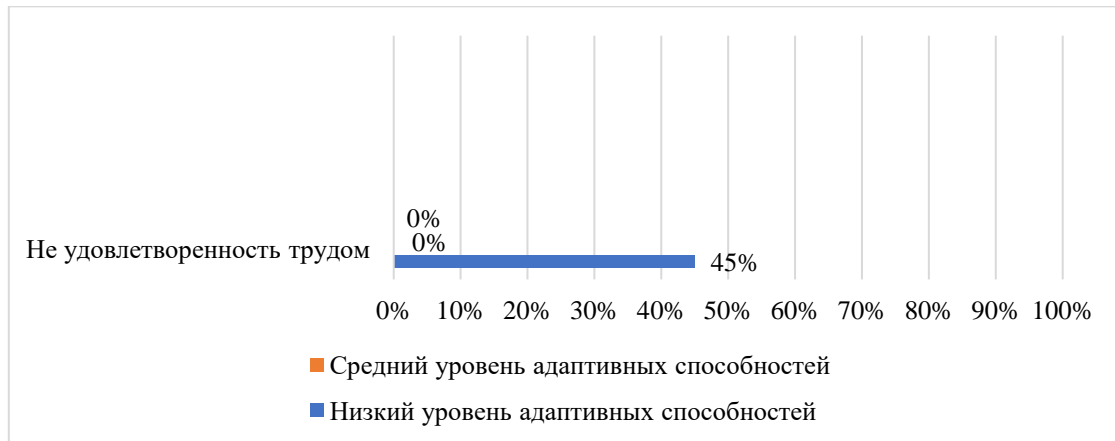


Рисунок 9 – Соотношение значений уровня удовлетворенности и уровня адаптивных способностей (сотрудники со стажем работы до 1 года, сотрудники не удовлетворены трудом)

Таким образом 45% не удовлетворены: уровнем притязаний профессиональной деятельности; предпочтение выполняемой работы высокому заработку; профессиональной ответственностью.

Данная категория сотрудников относится к группе низкой адаптации. Эта группа обладает признаками явных акцентуаций характера, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны.

Низкий уровень поведенческой регуляции, определённая склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности.

Низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность.

У них имеются дезадаптационные нарушения. Для астенических реакций и состояний в большей степени характерно ухудшение сна, снижение аппетита, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности, низкая толерантность к неблагоприятным факторам труда, высокий уровень тревожности.

Для психотических реакций типичны высокий уровень нервно-психического напряжения, агрессивность, ухудшение межличностных

контактов, нарушение морально-нравственной ориентации, явления аффективного возбуждения и торможения.

Анализ корреляционных связей показал, что:

1) наибольшее влияние на нервно-психическую устойчивость оказывает уровень притязаний в профессиональной деятельности. уровень притязаний – это стремление человека к достижению тех целей, которые он, на его взгляд, может достичь. уровень притязаний тесно связан с самооценкой и самоуверенностью сотрудника;

2) интерес к работе, удовлетворенность достижениями, взаимоотношения с коллегами, взаимоотношения с руководителем, уровень притязаний, предпочтение выполняемой работы и высокой заработной платы, удовлетворенность условиями труда и профессиональная ответственность находится в обратной зависимости нервно-психической устойчивости т.е. понижение одной говорит о повышении другой;

3) коммуникативные особенности сотрудника находятся в слабой связи с удовлетворенностью труда, т.е. удовлетворенность труда не связана с коммуникативными особенностями, которыми владеет сотрудник;

4) моральная нормативность сотрудника находится в высокой связи с удовлетворенностью в работе;

5) уровень притязаний в профессиональной деятельности находится в обратной связи с моральной нормативностью;

б) адаптивный личностный потенциал находится в слабой связи с взаимоотношениями с коллегами и руководителем, а также уровне притязаний профессиональной деятельности.

Это опровергает выше выявленное, что адаптивные возможности зависят именно от этих показателей.

Таблица 1 – Корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Ч. Спирмена

Коррелирующие переменные	Значение коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена	Уровень значимости	Интерпретация
1. Выраженность личностного адаптивного потенциала и степень удовлетворенности трудом	R= 0,09	p≤0,05	Высокая выраженная статистически значимая связь
2. Выраженность нервно-психической устойчивости и степень удовлетворенности трудом	R= -0,38	p≤0,05	Умеренно выраженная статистически значимая связь, между шкалами при этом, с увеличением показателя одного фактора, показатели другого фактора снижаются
3. Выраженность коммуникативных особенностей и степень удовлетворенности трудом	R=0,17	p≤0,05	Слабая выраженная статистически значимая связь
4. Выраженность моральной нормативности и степень удовлетворенности трудом	R=0,02	p≤0,05	Статистически значимая связь

Также были выявлены отрицательные связи:

1. В обратной связи находится адаптивный личностный потенциал и интерес в работе.

2. В умеренной связи находится адаптивные способности и предпочтение выполняемой работы и высокой заработной плате.

Таким образом в ходе анализа было выявлено, что в процессе адаптации сотрудников на их нервно-психическую устойчивость влияет достижение поставленных целей и их воплощение в реальность; нервно-психическая устойчивость связана, с показателями удовлетворенности труда.

Основные выводы

В ходе пилотажного исследования были выявлены следующие особенности адаптации сотрудников с разным стажем работы в организации: низкий, средний и высокий уровень адаптации сотрудников детского сада. Так, на уровень адаптации сотрудников влияет нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, которая составляет адаптивный личностный потенциал сотрудника. Адаптация сотрудников в ДОУ не зависит от стажа и возраста, чем старше сотрудник, тем, меньше показатель адаптации. Менее 50% сотрудников не удовлетворены достижением тех целей в работе, которых считает адекватными по своим возможностям, а также профессиональной ответственностью.

В коллективе ДОУ у четырех сотрудников низкий уровень поведенческой регуляции и коммуникативных особенностей в детском саду. Было выявлено, что у сотрудников с низким адаптационным потенциалом, характерно ухудшение сна, снижение аппетита, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности, низкая толерантность к неблагоприятным факторам труда, высокий уровень тревожности. Установлено, что у сотрудников с низким адаптационным потенциалом для психотических реакций типичны высокий уровень нервно-психического напряжения, агрессивность, ухудшение межличностных контактов, нарушение морально-нравственной ориентации; а коммуникативные особенности между сотрудниками в коллективе, не влияют на удовлетворённость труда в целом. Было определено, что высокий уровень сплоченности, зависит от навыков поведенческой регуляции и моральной нормативности т.е. умение воспринимать социальную роль в коллективе.

Анализ корреляционных связей показал, что:

1) сотрудники со стажем работы до 1 года имеют значимую связь с удовлетворенностью своим трудом;

2) сотрудники со стажем работы 2-3 года не имеют связи с удовлетворённостью своим трудом;

3) сотрудники со стажем работы до 1 года имеют связь с высокими адаптивными способностями;

4) сотрудники со стажем работы 2-3 года имеют связь с высокими адаптивными способностями.

Анализ данных, приведенных ниже данных в табл. 2, позволяет сделать следующие выводы: показатели удовлетворенности трудом у сотрудников со стажем работы до 1 года статистически значимо выше чем у сотрудников со стажем работы от 2-3 лет.

Это означает, что люди только пришедшие в организацию по сравнению с работниками уже работающими в ней, характеризуется удовлетворенностью своим трудом, так как пришли сразу после получения образования. А сотрудники уже работающие 2-3 года полностью не удовлетворены своей трудовой деятельностью, в связи с взаимоотношениями с руководителем

и коллегами, заработной платой и профессиональной ответственностью.

Показатели адаптивных способностей сотрудников со стажем работы до 1 года статистически значимо выше чем у сотрудников со стажем работы от 2-3 лет. Это означает, что «молодые специалисты» рассматривают трудовую деятельность как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие гарантии на успех и готовы подстраиваться под меняющиеся условия. У сотрудников со стажем работы до 1 года выше адаптивный личностный потенциал, в т.ч. и нервно-психическая устойчивость. А сотрудники уже работающие 2-3 года уже в силу своих адаптивных способностей приспособились к условиям организации. Адаптивный личностный потенциал у данных сотрудников ниже, в т.ч. и нервно-психическая устойчивость, в связи с повышенным раздражением и повышенной утомляемостью, нарушением и др.

Таблица 2 – Выявление различий по шкалам методик с стажем трудовой деятельности с использованием критерия Манна – Уитни

Коррелирующие переменные	Значение критерия Манна–Уитни	Уровень значимости	Интерпретация
Выраженность стажа работы (2-3 года) и степень удовлетворенности трудом (методика «Удовлетворенность трудом», автор А.В. Батаршев)	U=30	p>0,05	Нулевая гипотеза
Выраженность стажа работы (до 1 года) и степень удовлетворенности трудом (методика «Удовлетворенность трудом», автор А.В. Батаршев)	U=1	p≤0,05	Статистическая значимость
Выраженность стажа работы (2-3 года) и степень личностного адаптивного потенциала (методика «Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина)	U=21	p≤0,05	Статистическая значимость
Выраженность стажа работы (до 1 года) и степень личностного адаптивного потенциала (методика «Многоуровневый личностный опросник «адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина)	U=22	p≤0,05	Статистическая значимость

Полученные данные показывают, что выраженность стажа работы 2-3 года и степень удовлетворенности трудом отражает то, что различия не являются статистически значимыми и носят случайный характер. Таким образом стаж работы влияет на процесс адаптации в дошкольном образовательном учреждении. В целом можно сказать, что адаптация сотрудников с разным стажем работы в ДОУ имеет разные уровни адаптации, которые зависят от адаптационного потенциала сотрудника.

Адаптационный потенциал сотрудника зависит от степени развития моральной нормативности, от нервно-психической устойчивости которая включает поведенческую регуляцию,

астенические и психические состояния. Уровень личностного адаптивного потенциала зависит от стажа сотрудников в организации. После проведенного исследования была выявлена «группа риска», которая находится в процессе адаптации и которым необходим комплекс организованных мероприятий, позволяющих работнику быстрее достичь установленных стандартов корпоративного поведения и необходимых знаний и умений выполнения работы. В ходе разработки программы по оптимизации процесса адаптации сотрудников с разным стажем работы в организации, мы использовали полученные результаты исследования и нами предложены мероприятия, которые позволили бы

создать условия, направленные на повышение уровня поведенческой регуляции и коммуникативных навыков, снижение уровня тревожности, а также повышение уровня сплоченности коллектива организации.

Список литературы:

1. Бучнева, Р.С. Проблемы адаптации новых сотрудников в организации / Р.С. Бучнева // Современные тенденции развития теории и практики управления в России и за рубежом: Материалы VII Международной научно-практической конференции (заочной), Тамбов, 15-16 июня 2016 года / Ответственный редактор: Е.А. Колесниченко. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2016. – С. 36-42.
2. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН» 2007. – 624 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психологическое сопровождение профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический проект, 2006. – 366 с. – С. 251-284.
4. Климов, Н.А. Стратегическое управление персоналом в организациях / Н.А. Климов, Л.Л. Чиркова // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». – 2019. – №2. – С. 54-59.
5. Лебедеко, О.А. Психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых педагогов [Текст: электронный] / О.А. Лебедеко, М.Н. Татарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №4 (32).
6. Мелихов, Ю.Е. Управление персоналом: учебное пособие [Текст: электронный] / Ю.Е. Мелихов, П.А. Малуев. – Москва: Дашков и К, Ай Пи Эр Медиа, 2010. – 193 с.
7. Михайлова, Т.В. Особенности адаптации молодых специалистов / Т.В. Михайлова // Бизнес в России и за рубежом. – 2009. – №5.
8. Переселкова, З.Ю. Проблема удовлетворенности трудом и её осмысление в русле социологии труда и занятости [Текст: электронный] / З.Ю. Переселкова, А.С. Коренная // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. – 2016. – С. 1926-1933.
9. Хмара, А.И. Специфика профессиональной адаптации молодых специалистов [Текст: электронный] / А.И. Хмара // Психологические науки. – 2015. – № 2. – С. 1-8.
10. Хотеева, Р.И. Анализ современных исследований адаптации сотрудников в организации / Р.И. Хотеева, А.Д. Андреева // Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 90-94.
11. Хотеева, Р.И. Особенности сплочённости персонала в системе дошкольного образовательного учреждения / Р.И. Хотеева, И.А. Червякова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т. 2. – № 3 (8). – С. 118-126.
12. Худякова, Е.В. Современные методы мотивации и адаптации персонала в российских компаниях / Е.В. Худякова // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 44-3. – С.81-83.
13. Яценко, Е.А. Значение успешной адаптации персонала для эффективной работы современных компаний / Е.А. Яценко // Human Progress. – 2018. – №8. – С. 1-10.

U.V. Bezzubova, R.I. Khoteeva

**ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION CONDITIONS
OF EMPLOYEES WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE**

Abstract: The article is devoted to the analysis of the working process effectiveness and the search for organizational and psychological adaptation conditions of employees with different work experience. The effectiveness of the adaptation course in the organization depends on the fact how a new employee has grasped the set of rules and norms, and also the successful acceptance of formally adopted documents in the organization which define the content and functional demands to them.

The process of adaptation is complex and labourious, that's why for successful and quick entry of a new employee to a new collective, certain conditions are necessary which the employer can provide. We have done the theoretical analysis of main approaches to the development of the system of employees' adaptation in the organization, there are revealed the specificity of the professional activity in the sphere of education, there are indicated the features of work at pre-school educational institutions as educators and

heads of the organization. Taking into account the conducted theoretical analysis we made the pilot research aimed at revealing organizational and psychological adaptation conditions of employees with different work experience.

The results have shown that there is the necessity of introducing the project on optimization of organizational and psychological conditions of adaptation of employees with different work experience in the organization. The main aim of the project was the development of the organizational events programme directed at the increase of the level of behaviour regulation and communication skills, decrease of the anxiety level, and also the heightening of organization team cohesion.

Key words: adaptation; employees; teaching staff; working conditions; corporate culture; job satisfaction.

References:

1. Buchneva R.S. Problemy adaptatsii novykh sotrudnikov v organizatsii / R.S. Buchneva, - Text: electronic // *Sovremennye tendentsii razvitiya teorii i praktike upravleniya v Rossii i za rubezhom.* – 2016. – P. 36-42.
2. Dikaya L.G., Zhuravlev A.L. Psikhologiya adaptatsii i sotsialnaya sreda: sovremennye podkhody, problemy, perspektivy / Resp. ed. L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev. – M.: PH «Institut psikhologii RAN», 2007. – 624 p.
3. Zeer E.F. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye professionalnogo stanovleniya lichnosti / E.F. Zeer. – M.: Akademichesky proyekt, 2006. – 366 p. – P. 251-284.
4. Klimov N.A. Strategicheskoye upravleniye personalom v organizatsiyakh / N.A. Klimov, L.L. Chirkova // *Mezhdunarodny zhurnal prikladnykh nauk i tekhnology «Integral».* 2019. – №2. – P. 54-59.
5. Lebedenko O.A., Tatarova M.N. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka professionalnoi adaptatsii molodykh pedagogov / O.A. Lebedenko, M.N. Tatarova. – Text: electronic // *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom.* 2018. №4 (32).
6. Melikhov Yu.E. Upravleniye personalom: uchebnoye posobiye / Melikhov Yu.E., Maluev P.A. – Text: electronic. – M.: Dashkov i K, IPR Media, 2010. – 193 p.
7. Mikhailova T.V. Osobennosti adaptatsii molodykh spetsialistov // *Biznes v Rossii i za rubezhom* №5, 2009
8. Pereselkova Z.Yu. Problema udovlennoreniya trudom i eyo osmysleniye v rusle sotsiologii truda i zanyatosti / Z.Yu. Pereselkova, A.S. Korennaya. – Text: electronic // *Universitetsky kompleks kak regionalny tsentr obrazovaniya, nauki i kultury.* - 2016. –P. 1926-1933.
9. Khmara A.I. Spetsifika professionalnoi adaptatsii molodykh spetsialistov / A.I. Khmara. – Text: electronic // *Psikhologicheskiye nauki.* – 2015. – № 2. – P. 1-8.
10. Khoteeva R.I., Andreeva A.D. Analiz sovremennykh issledovany adaptatsii sotrudnikov v organizatsii // *Aktualnye problemy obshchestva, ekonomiki i prava v kontekste globalnykh vyzovov. Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* Moscow, 2022. P. 90-94.
11. Khoteeva R.I., Chervyakova I.A. Osobennosti splochnosti personala v sisteme doshkolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki.* 2020. V. 2. № 3 (8). P. 118-126.
12. Khudyakova, E.V. Sovremennye metody motivatsii i adaptatsii personala v rossiiskikh kompaniyakh // *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya.* 2018. № 44-3. P.81-83.
13. Yatsenko E.V. Znacheneye uspeshnoi adaptatsii personala dlya effektivnoi raboty sovremennykh kompaniy // *HumanProgress.* 2018. №8. P.1-10.

Статья поступила в редакцию 21.02.2023

И.И. Пацакула

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У МУЖЧИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: В данной статье представлено, что одним из сильнейших факторов модификации человеческого поведения является лишение человека свободы и его социальная изоляция. При попадании в места лишения свободы у человека происходит изменения как в привычном укладе жизни, так и в самом мировоззрении. Как человек переживет саму ситуацию заключения, практически напрямую будет зависеть от того, какие у него особенности, ресурсы и резервы психики, успешны ли используемые им механизмы психологической защиты и совладания. Представлены результаты исследования особенностей совладающего поведения у первично и вторично осужденных заключённых. В исследовании приняли участие 40 мужчин (20 мужчин – первично и 20 мужчин вторично осужденных заключённых) в возрасте от 21 до 35 лет, отбывающих наказание в исправительных учреждениях. Средний возраст испытуемых – 29 лет. В качестве методик исследования выступили: методика Цукермана «Склонность к поиску ощущений», опросник SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», опросник потерь и приобретений (ОПП) Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн, опросник УСК (Уровень субъективного контроля) Д. Роттера, методика диагностики самооценки Дембо – Рубинштейн. Первично осужденные заключённые отличаются от вторично осужденных заключённых более низким уровнем ресурсности, склонностью к поиску новых экстремальных ощущений, вторично осужденные заключённые отличаются от первично осужденных заключённых большей интернальностью, способностью приписывать ответственность за происходящее собственным действиям, а также, более адекватной самооценкой. Однако, представители обеих групп используют такие модели стратегий совладающего поведения, которые соответствуют пассивным и асоциальным стратегиям. Таким образом, «успешность» стратегий совладающего поведения как у первично, так и у вторично осужденных заключённых оказывается низкой, однако, в силу индивидуально-психологических особенностей, эффективность совладающего поведения у вторично осужденных заключённых выше, чем в группе первично осужденных заключённых.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности личности; совладающее поведение; стресс; первично осужденные; вторично осужденные; трудности среды заключения.

Одним из сильнейших факторов модификации человеческого поведения является лишение человека свободы и его социальная изоляция. При попадании в места лишения свободы у человека происходит изменения как в привычном укладе жизни, так и в самом мировоззрении. Психика человека по-разному реагирует на социальную изоляцию. Однако, выделяют несколько типичных поведенческих проявлений при нахождении человека в таких напряжённых и стрессовых ситуациях. Прежде всего – ломка привычного уклада жизни, отрыв индивида от родных, близких людей, годы тяжелого обреченного существования, которые приводят к обострениям различных личностных дефектов, физического здоровья. Многие переживают тяжёлый адаптационный период и сталкиваются с частыми межличностными конфликтами, недоброжелательностью окружения, грубостью обращения, скудными бытовыми условиями, криминальной субкультурой, испытывают постоянное давление со стороны персонала или

криминализованных групповых лидеров [1], [2].

Период первичной адаптации длится первые два-три месяца, его отличает наиболее напряжённое психическое состояние осужденного. Происходит болезненная ломка ранее сформированных стереотипов, резко ограничивается удовлетворение привычных потребностей, остро переживается враждебность новой микросферы, часто возникают конфликтные эмоциональные состояния. Чувство безнадежности, обреченности становится постоянным негативным фоном самосознания личности [2].

В ценностной сфере личности человека происходит изменения, связанные с тем, что приходится принимать нормы и ценности той микросреды, в которой человек оказался. Это требует необходимости начать вырабатывать собственную иную стратегию и тактику поведения в новых условиях, которая требует не только приспособления к новым условиям жизни, но и совладания с новыми обстоятельствами жизни [7], [10]. Человек в сложившихся условиях

должен включить программу самосохранения, которая у каждого проявляется по-разному, однако, реакция личностного самосохранения может быть разнообразной: от депрессивной, пассивной до бурной и аффективной. Строгая регламентация жизнедеятельности, в некоторых случаях и невозможность самоутвердиться социально выработанными способами, утрата возможности к персонификации приводят осужденных к поиску способов восстановления собственной самооценки и к самореализации в условиях среды заключения. В случае, если человек плохо социализирован, не охвачен культурой общества, он легко становится субъектом воздействия асоциальной субкультуры. Как человек переживает саму ситуацию заключения, практически напрямую будет зависеть от того, какие у него особенности, ресурсы и резервы психики, успешны ли используемые им механизмы психологической защиты и совладания [9].

Совладающее поведение (копинг-поведение) – это поведение индивида, направленное на решение возникающих у него стрессовых ситуаций. Данное явление активно изучалось зарубежными психологами, а в отечественной психологии предложено понимание данного термина как «психологическое преодоление». С.К. Нартова – Бочавер отмечает, что в 60-х годах XX века понятие «coping» начинает активно применяться в американской психологии для изучения поведения личности в любых ситуациях, категоризируемых человеком как критические или же «трудные» [8].

Существуют несколько основных подходов в изучении совладающего поведения. Например, с позиций психоанализа совладающее поведение понимается как работа эго-процессов или защитных механизмов индивида. В рамках рассмотрения психологии личности, совладающее поведение представлено как качество индивидуальности. А в когнитивной психологии совладающее поведение рассматривается через оценку человеком серьезности стрессовой ситуации [3].

Большое значение в совладании с трудностями играет то, какое субъективное значение человек придает той или иной ситуации; как он оценивает те или иные взаимоотношения со своим близким социальным окружением, которые оказывают влияние на развитие данной ситуации; как человек представляет свои возможные действия в сложившейся ситуации. Таким образом, совладание – это не только процесс, который напрямую захватывает поведение человека, но и способ взаимодействия с той ситуацией, которая представлена субъекту как

сложная, трудноразрешимая. И в процесс разрешения включены логика понимания ситуации, значимость её для личности и имеющиеся возможности для того, чтобы её разрешить [4].

Совладающее поведение понимается как характерный способ реагирования, в ходе которого человек создаёт средства для преодоления стрессовой ситуации на основе собственных внутренних ресурсов и ресурсов среды. Существует множество классификаций копинг – поведения: эмоциональное – проблемное; когнитивное – поведенческое; успешное – неуспешное; с эмоциональным, безэмоциональным и нейтрально-эмоциональным реагированием. Анализ литературы по проблеме исследования [5] позволяет выделить также и стратегии совладающего поведения заключённых в местах лишения свободы: правильная оценка ситуации и возможности для решения проблемной ситуации; поддержание эмоционального равновесия в трудных жизненных условиях и невозможность осуществить совладание с имеющимися трудностями. Установлено, что, в зависимости от возраста и совершённого преступления, стратегии совладающего поведения осуждённых различаются [6].

В этой связи было предпринято исследование особенностей совладающего поведения у первично и вторично осужденных заключённых. В исследовании приняли участие 40 мужчин (20 мужчин – первично и 20 мужчин вторично осужденных заключённых) в возрасте от 21 до 35 лет, отбывающих наказание в исправительных учреждениях. Средний возраст испытуемых – 29 лет.

В качестве методик исследования выступили: методика Цукермана «Склонность к поиску ощущений», опросник SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», опросник потерь и приобретений (ОПП) Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн, опросник УСК (Уровень субъективного контроля) Д. Роттера, методика диагностики самооценки Дембо – Рубинштейн.

Анализ результатов, проведенный по опроснику SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» показал, что заключённые применяют широкий спектр стратегий совладающего поведения, что выражается в разбросе высоких, средних и низкий показателей выраженности стратегий.

В зависимости от степени конструктивности, каждая из стратегий совладания может способствовать или препятствовать успешному преодолению негативных условий и совладанию с трудностями среды заключения. Степень

«успешности» определяется направленностью стратегии по шести осям: просоциальная – асоциальная направленность, прямое – не прямое и пассивное – активное поведение. Таким образом, «успешными» оказываются активные просоциальные стратегии, а «неуспешными» – пассивные асоциальные.

Сравнительный анализ выраженности стратегий совладающего поведения у двух групп заключенных позволяет утверждать, что показатели стратегий совладания с ситуацией у вторично осужденных заключенных превышают данные показатели у первично осужденных заключенных. Это свидетельствует о том, что вторично осужденные чаще склонны использовать различные стратегии совладающего поведения при наступлении стрессовых ситуаций. Также выявлено, что представители обеих групп используют 3 основных модели совладающего поведения: импульсивные действия, избегание и агрессивные действия. При этом, первично осужденные чаще склонны проявлять избегание (представлено у 50% испытуемых), а вторично осужденные – агрессивные действия (у 60% опрошенных). Модель импульсивных действий двумя группами заключенных проявляется с одинаковой выраженностью (выражена у 45% мужчин). Представители обеих групп не склонны также применять модель поиска социальной поддержки (просоциальная стратегия совладания): она выражена у 10% и 5% опрошенных, соответственно. Таким образом, первично осужденные заключенные склонны применять пассивную, а повторно осужденные – асоциальную стратегию совладания в целях сохранения ресурсов (минимизация ресурсных затрат – у первично осужденных) и преодоления стрессовой ситуации собственными силами – у вторично осужденных.

Анализ результатов по опроснику потерь и приобретений (ОПП) Н.Е. Водопьяновой показал следующее. Полученные результаты свидетельствуют о низкой выраженности уровня ресурсности в обеих группах. Причём, в группе первично осужденных выраженность по данному показателю составляет 100%. Это констатирует наличие крайней нехватке ресурсов для преодоления стрессовой ситуации среди заключённых данной группы. В группе вторично осужденных отмечаются высокие и средние значения уровня ресурсности у 5% опрошенных соответственно, при этом в другой группе испытуемых, имеющих показатели высоких и средних значений уровня ресурсности выявлено. Возможно, что это может объясняться наличием опыта пребывания в стрессовой ситуации

заключения, а также активным использованием различных стратегий совладания с подобной ситуацией у представителей данной группы.

Результаты по методике Цукермана «Склонность к поиску ощущений» позволяют констатировать, что, в отличие от группы вторично осужденных, в группе первично осужденных заключённых наблюдаются более высокие показатели по шкалам «поиск острых ощущений», «непереносимость однообразия» и «поиск новых впечатлений» (у 40% и 30%, 40% и 10%, 25% и 10% опрошенных выражены соответственно). По шкале «неадаптивное стремление к трудностям» показатели в обеих группах практически совпадают, однако наблюдается небольшое преобладание выраженности показателей по данной шкале в группе первично осужденных. Таким образом, первично осужденные заключённые более неустойчивы к однообразной деятельности, склонны менять окружающую обстановку, виды деятельности, а также находить необычные ситуации, при этом, констатируется стремление к преодолению данных ситуаций.

По результатам диагностики опросника УСК (Уровень субъективного контроля) Д. Роттера можно констатировать, что в группе повторно осужденных наблюдаются более высокие показатели по шкалам общей интернальности, а также интернальности в сферах производственных, межличностных отношений, достижений, неудач, здоровья и болезни. Это позволяет говорить о том, что вторично осужденные, по сравнению с первично осужденными, более склонны приписывать ответственность за происходящие с ними события себе и собственным действиям. По шкале интернальности в семейных отношениях показатели в обеих группах совпадают. Это свидетельствует о наличии установившихся стабильных представлений в данной сфере отношений как у первично, так и у вторично осужденных.

Результаты, полученные по методике диагностики самооценки Дембо – Рубинштейна, у 55% первично осужденных заключённых наблюдается завышенная самооценка. У вторично осужденных данный показатель присутствует у 45% опрошенных. У представителей данной группы преобладает самооценка в пределах нормы (у 50% испытуемых), в отличие от представителей группы первично осужденных (25% респондентов). Также, в отличие от группы первично осужденных, в группе повторно осужденных отсутствуют заниженные показатели самооценки. Таким образом, можно констатировать, что среди вторично

осужденных заключенных, по сравнению с первично осужденными, больше тех, у кого выражены показатели адекватной самооценки.

Дальнейшее исследование касалось определения связи между совладающим поведением и индивидуально-психологическими особенностями личности в группе первично осужденных.

Полученные нами результаты по методике «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) были соотнесены с четырьмя другими методиками: «Опросник потерь и приобретений» (ОПП) Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн, «Уровень субъективного контроля» (УСК) Д. Роттера, «Склонность к поиску ощущений» Цукермана, «Диагностика самооценки» Дембо – Рубинштейна. Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате проведенного анализа были обнаружены значимые положительные корреляции между шкалой «вступление в социальный контакт» и «опросником потерь и приобретений» ($r=0.75$, $p<0.01$); между шкалой «осторожные действия» и шкалой «интернальность в сфере достижений» ($r=0.54$, $p<0.05$); между шкалой «избегание» и шкалами «интернальность в сфере достижений» ($r=0.47$, $p<0.05$); между шкалой «осторожные действия» и шкалой «интернальность межличностных отношений» ($r=0.49$, $p<0.05$); между шкалой «избегание» и шкалой «интернальность межличностных отношений» ($r=0.6$, $p<0.01$); между шкалой «агрессивные действия» и шкалой «интернальность в сфере межличностных отношений» ($r=0.56$, $p<0.05$); значимые отрицательные корреляции между шкалой «манипулятивные действия» и шкалой «интернальность в сфере здоровья» ($r=-0.46$, $p<0.05$); между шкалой «избегание» и шкалой «неадаптивное стремление к трудностям» ($r=-0.48$, $p<0.05$). С другими параметрами значимой связи не выявилось.

Также были соотнесены результаты по четырём методикам, направленным на выявление индивидуально-психологических особенностей заключенных, это такие методики как: «Опросник потерь и приобретений» (ОПП) Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн, «Уровень субъективного контроля» (УСК) Д. Роттера, «Склонность к поиску ощущений» Цукермана и «Диагностика самооценки» Дембо–Рубинштейна. Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате проведенного анализа были обнаружены значимые положительные корреляции между шкалой «непереносимость однообразия» и «опросником потерь и приобретений»

($r=0.46$, $p<0.05$); значимые отрицательные корреляции между шкалой «непереносимость однообразия» и шкалой «интернальности в сфере достижений» ($r=-0.47$, $p<0.05$). С другими параметрами значимой связи не выявилось.

Дальнейшее исследование касалось определения связи между совладающим поведением и индивидуально-психологическими особенностями личности в группе вторично осужденных.

Полученные нами результаты по методике «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) были соотнесены с четырьмя другими методиками индивидуально – психологического характера: «Опросник потерь и приобретений» (ОПП) Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн, «Уровень субъективного контроля» (УСК) Д. Роттера, «Склонность к поиску ощущений» Цукермана, «Диагностика самооценки» Дембо – Рубинштейна. Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате проведенного анализа были обнаружены значимые положительные корреляции между шкалой «ассертивные действия» и «опросником потерь и приобретений» ($r=0.5$, $p<0.05$); между шкалой «импульсивные действия» и шкалой «поиск острых ощущений» ($r=0.5$, $p<0.05$); между шкалой «импульсивные действия» и шкалами «общей интернальности» ($r=0.49$, $p<0.05$); между шкалой «асоциальные действия» и шкалой «интернальность неудач» ($r=0.49$, $p<0.05$); между шкалой «агрессивные действия» и шкалой «интернальность в сфере здоровья» ($r=0.52$, $p<0.05$); значимые отрицательные корреляции между шкалой «асоциальные действия» и шкалой «поиск новых впечатлений» ($r=-0.5$, $p<0.05$); «манипулятивные действия» и шкалой «интернальность в сфере здоровья» ($r=-0.46$, $p<0.05$); между шкалой «избегание» и шкалой «неадаптивное стремление к трудностям» ($r=-0.48$, $p<0.05$). Были обнаружены значимые отрицательные корреляции между шкалой «поиск новых впечатлений» и «опросником потерь и приобретений» ($r=-0.68$, $p<0.01$); между шкалой «неадаптивное стремление к трудностям» и «интернальности межличностных отношений» ($r=-0.46$, $p<0.01$). С другими параметрами значимой связи не выявилось.

Таким образом, результаты полученного исследования позволяют нам сделать следующие выводы.

В результате эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей и особенностей совладающего поведения у двух групп заключённых (первично и вторично осужденных) можно сделать следующий вывод.

Первично осужденные заключённые отличаются от вторично осужденных заключённых более низким уровнем ресурсности, склонностью к поиску новых экстремальных ощущений, вторично осужденные заключённые отличаются от первично осужденных заключённых большей интернальностью, способностью приписывать ответственность за происходящее собственным действиям, а также, более адекватной самооценкой. Однако, представители обеих групп используют такие модели стратегий совладающего поведения, которые соответствуют пассивным и асоциальным стратегиям. Таким образом, «успешность» стратегий совладающего поведения как у первично, так и у вторично осужденных заключённых оказывается низкой, однако, в силу индивидуально-психологических особенностей, эффективность совладающего поведения у вторично осужденных заключённых выше, чем в группе первично осужденных заключённых.

Первично осужденные заключённые, обладающие такими индивидуально-психологическими особенностями как: низкий уровень ресурсности, интернальность в сферах здоровья и достижений применяют такие стратегии совладания как «манипулятивные действия» и «избегание», «осторожные действия», «вступление в социальный контакт» и «агрессивные действия». Это свидетельствует о том, что данные осужденные не принимают на себя ответственности за свои действия, и им проще справиться со стрессовой ситуацией заключения, используя «неуспешные» стратегии совладания. Представители данной группы будут рассчитывать на свои силы в сфере достижений, а также им будет трудно устанавливать межличностные

отношения. Для использования более успешных стратегий совладания у данных заключённых обычно не хватает ресурсов.

Вторично осужденные заключённые, обладают такими индивидуально-психологическими особенностями как: высокий уровень ресурсности и интернальность в сфере межличностных отношений, склонны применять такие стратегии как «ассертивные действия», «импульсивные действия», «агрессивные действия», «асоциальные действия» и «избегание». Представители данной группы обладают склонностью к поиску новых ощущений, и трудных ситуаций для их преодоления, однако у них выше, чем у первично осужденных, преобладает интернальность в различных сферах. Это говорит о том, что данные заключённые будут обладать большим ресурсным потенциалом и использовать более активные стратегии, в сочетании с осознанием ответственности за свои действия. Осуждённые данной группы будут менее склонны искать новые ощущения и провоцировать трудные ситуации для их преодоления. Таким образом, в силу ресурсообеспеченности и наличия интернальности, «успешность» использования стратегий совладания у данной группы осужденных выше, чем в группе первично осужденных заключённых.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод, что связь между индивидуально-психологическими особенностями и совладающим поведением заключённых существует, причём высокий уровень ресурсности, интернальный локус контроля и адекватная самооценка проявляется в группе осуждённых, осуществляющих проактивное совладающее поведение.

Список литературы:

1. Алигаева, Н.Н. Стратегии преодаления трудностей осужденными с разными неформальными статусами / Н.Н. Алигаева // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие. Материалы V Международной научной конференции; Кострома: в 2 томах. – Кострома, 2019. – С. 12-15.
2. Алигаева, Н.Н. Внутренняя картина болезни осужденных-инвалидов как фактор адаптации к местам лишения свободы / Н.Н. Алигаева // Человек: преступление и наказание. – 2022. – Т. 30. – № 4. – С. 648-659.
3. Битюцкая, Е.В. Успешность копинга / Е.В. Битюцкая // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 382-404. – DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-382-404.
4. Защитная система личности и стресс [Электронный ресурс] / под ред. Е.В. Куфтяк. – Москва: Мир науки, 2017. – URL: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf> – Загл. с экрана.
5. Крюкова, Т.Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т.Л. Крюкова, Т.В. Гущина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015.
6. Малиновская, Е.Л. Совладающее поведение как предмет исследования психологии личности [Электронный ресурс] / Е.Л. Малиновская // Вестник УРАО. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-kak-predmet-issledovaniya-psihologii-lichnosti>.

7. Мигел, А.А. Влияние рыночных отношений на психологию российского человека / А.А. Мигел // Экономико-психологические проблемы принятия экономических решений в условиях глобальных изменений: Материалы Всероссийской научной конференции, Москва, 16-20 ноября 2015 года. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2015. – С. 101-105.
8. Нартова-Бочавер, С.К. «CopingBehavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 18.
9. Пацакула, И.И. Психологические особенности совладающего поведения людей, оставшихся без работы в ситуации кризиса // Калужский экономический вестник. – 2021. – № 1. – С. 56-61.
10. Чаусов, Н.Ю. Противодействие преступности в регионе / Н.Ю. Чаусов, С.Н. Гагарина, С.В. Морозова, Н.Н. Чаусов // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 1. – С. 109-112.

I.I. Patsakula

INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND COPING BEHAVIOR AMONG MEN SERVING SENTENCES IN PRISONS

Abstract: This article presents that one of the strongest factors in the modification of human behavior is the person's deprivation of freedom and his social isolation. When a person enters places of detention, changes occur both in the usual way of life and in the worldview itself. The way a person survives the very situation of imprisonment will almost directly depend on what features, resources and reserves of the psyche he has, whether the mechanisms of psychological protection and coping used by him are successful. The results of a study of the characteristics of coping behavior among first time condemned and reconvicted prisoners are presented. The study involved 40 men (20 men - first time condemned and 20 men reconvicted prisoners) aged 21 - 35, serving sentences at correctional institutions. The average age of the subjects was 29 years old. The following research methods were used: the Zuckerman technique «Tendency to seek sensations», the SACS questionnaire – «Strategies for overcoming stressful situations», the questionnaire of losses and gains (LOA) by N.E. Vodopyanova, M.V. Shtein, the USK questionnaire (Level of subjective control) by D. Rotter, the Dembo-Rubinshtein self-assessment diagnostic technique. First time condemned prisoners differ from reconvicted prisoners in a lower level of resourcefulness, a tendency to search for new extreme sensations, reconvicted prisoners differ from first time condemned prisoners in greater internality, the ability to attribute responsibility for what is happening to their own actions, as well as more adequate self-esteem. However, representatives of both groups use models of coping strategies that correspond to passive and antisocial strategies. Thus, the «success» of coping behavior strategies for both first time condemned and reconvicted prisoners is low, however, due to individual psychological characteristics, the effectiveness of coping behavior among reconvicted prisoners is higher than in the group of first time condemned prisoners.

Key words: individual psychological characteristics of a person; coping behavior; stress; first time condemned; reconvicts; difficulties in the prison environment.

References:

1. Aligaeva N.N. Strategii preodoleniya trudnosti osuzhdennymi s raznymi neformalnymi statusami // In coll.: Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchiye. Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsi. Kostroma: in 2 volumes. 2019. P. 12-15.
2. Aligaeva N.N. Vnutrennyaya kartina bolezni osuzhdennykh-invalidov kak factor adaptatsii k mestam lisheniya svobody // Chelovek: prestupleniye i nakazaniye. 2022. V. 30. № 4. P. 648-659.
3. Bityutskaya E.V. Uspeshnost kopinga // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. 2022. V. 19. № 1. P. 382-404. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-382-404.
4. Zashchitnaya Sistema lichnosti i stress / ed. by E.V. Kuftyak. – M.: Mir nauki, 2017. – Access mode: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf>.
5. Kryukova, T.L., Gushchina T.V. Kultura, stress i koping: sotsiokulturnaya kontekstualizatsiya sovladayushchego povedeniya. Kostroma: KSU named after N.A. Nekrasov; KSTU, 2015.
6. Malinovskaya E.L. Sovladayushchee povedeniye kak predmet issledovaniya psikhologii lichnosti // Vestnik URAO. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayushchee-povedenie-kak-predmet-issledovaniya-psikhologii-lichnosti>.

7. Migel A.A. Vliyaniye rynochnykh otnosheny na psikhologiyu rossiiskogo cheloveka // Ekonomiko-psikhologicheskiye problemy prinyatiya ekonomicheskikh resheny v usloviyakh globalnykh izmeneny. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. 2015. P. 101-105.
8. Nartova-Bochevar S.K. «Coping Behavior» v sisteme ponyaty psikhologii lichnosti // Psikhologichesky zhurnal, 1997. - 18 p.
9. Patsakula I.I. Psikhologicheskiye osobennosti sovladayushchego povedeniya lyudei, ostavshikhsya bez raboty v situatsii krizisa // Kaluzhsky ekonomichesky vestnik. 2021. № 1. P. 56-61.
10. Chausov N.Yu., Gagarina S.N., Morozova S.V., Chausov N.N. Protivodeistviye prestupnosti v regione // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 2018. № 1. P. 109-112.

Статья поступила в редакцию 10.02.2023

О. Чернавка, И.П. Краснощеченко
**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ,
ВОСПИТАННЫХ В ДЕСТРУКТИВНОЙ СЕМЬЕ**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблемы психологических особенностей взрослых людей, воспитанных в деструктивных семьях – так называемого синдрома «Взрослые дети алкоголиков» (ВДА). Авторами проведено сравнительное эмпирическое исследование личностных особенностей взрослых людей, воспитанных в нормальных (благополучных) и деструктивных семьях. Выборка была сформирована в социальной сети ВКонтакте на добровольной основе.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: «Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности» («СМОЛ») Джеймса Кинканнона, пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» Р. МакКрэй и П. Коста, а также авторский опросник, позволяющий выявить самооценку условий и особенностей семейного воспитания и самочувствия участников исследования, их образовательный уровень.

В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия в результатах диагностики у двух групп участников исследования. Данные, полученные с помощью методики СМОЛ в группе респондентов из деструктивных семей, характеризуются выраженными невротическими радикалами (методика СМОЛ): высокие показатели по шкалам ипохондрии, психопатии и психастении среди участников исследования, воспитанных в деструктивных семьях. В данной группе преобладают люди с тревожно-мнительным типом характера, которым свойственны тревожность, боязливость, нерешительность, постоянные сомнения, пониженная самооценка, навязчивость. Высокие показатели по шкале психопатии (СМОЛ) свидетельствуют о склонности к асоциальным поступкам, плохой предсказуемости поведения, неумении планировать будущие поступки и пренебрежении последствиями своих действий. Высокие показатели по шкале шизофрении свидетельствуют о выраженности шизоидного типа поведения (эмоциональная холодность, избирательность или поверхностность контактов) (СМОЛ). Кроме того, результаты, полученные с помощью методики «Большая пятерка», показывают, что у представителей данной группы выражены подчиненность, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, тревожность, нерешительность, нечувствительность.

Проведенное исследование показало, что у взрослых людей, воспитанных в деструктивных семьях, выражены определенные особенности, являющиеся признаками неблагополучия и факторами риска психического здоровья и межличностных отношений. В группе людей, воспитанных в нормальных семьях, подобные личностные особенности отсутствуют.

Ключевые слова: деструктивная семья; воспитание; синдром «Взрослые дети алкоголиков»; развитие личности; алкогольная зависимость; социализация.

Введение

Семья как социальный институт является основой развития и воспитания человека. В семье ребёнок получает первые впечатления и первые знания об окружающем его мире, он учится общаться с людьми, усваивает нормы и правила человеческого существования, накапливает опыт поведения в различных социальных ситуациях. Именно в семье происходит становление личности человека, развитие черт его характера, социально-психологических установок, формирование его мировоззрения. Его родители, братья, сёстры и межличностные отношения между ними формируют «психобиологическую матрицу» отношений, которая в последующем влияет на интеллектуальное, эмоциональное, речевое, нравственное развитие личности, с раннего детства определяя его вкусы и предпочтения.

Вместе с тем, в окружающем социуме встречается немало негативных проявлений

в характере внутрисемейных отношений, к ним относят вредные привычки родителей, отсутствие взаимопомощи и поддержки в семье, семейные конфликты, безответственное, а порой и жестокое отношение к детям, низкий уровень культуры родительско-детских взаимоотношений, игнорирование моральных ценностей и т.д.

Деструктивная семья – это семья, в которой отношения между родителями и детьми не соответствуют нормам семейного права. Такие семьи не только вредят детям, но и, как правило, разрушают их психику, здоровье. Из таких семей, как правило, выходят люди с различными психическими заболеваниями и отклонениями. Характерно, что в них родители зачастую не осознают угрозы здоровью и жизни своих детей, обусловленные деструктивными отношениями.

В работах ряда исследователей (А.С. Спасаковская, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и других авторов) представлена объёмная

феноменология родительских отношений, стилей воспитания, осмысливается их влияние на социализацию ребёнка в рамках нормального или отклоняющегося поведения. Эти авторы доказывают, что первичный институт социализации – семья – часто негативно влияет на процесс социализации ребёнка. Деструктивное влияние семьи, проявляющееся в нарушении межличностных отношениях между родителями, родителями и детьми, использованием дисгармоничных типов воспитания детей, психолого-педагогической неграмотностью родителей, приводит к нарушению процесса социализации детей, которое в последующем проявляется пассивностью, замкнутостью, агрессивностью, асоциальным поведением, отсутствием интереса к культуре, искусству, музыке, спорту. Такие дети не в состоянии избрать для себя адекватный стиль социального поведения, что порождает различные личностные расстройства: от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения. В такой семье, ребёнок становится жертвой негативной социализации.

В этой связи, изучение последствий нарушений социализации людей, воспитывавшихся в деструктивных семьях, их личностных особенностей, жизненных достижений, является актуальным в современных условиях, поскольку позволяет лучше понимать негативное влияние деструктивных отношений в семье в детстве на жизнедеятельность и поведение человека во взрослой жизни.

Теоретические основа исследования

Семья представляет собой одну из важнейших форм общности людей, среду формирования и развития личности, в которой осуществляется социальное воспроизводство населения и образа его жизни. По мнению А.Г. Харчева, первенство семьи в социализации растущей личности обусловлена тем, что, именно в семейной среде, личность приобретает первые представления о социальном мире, овладевает умением ориентации в больших социальных сообществах, усваивает навыки общения и взаимодействия с людьми разных возрастных категорий и социальных слоёв [5].

Как считает Л.Б. Шнайдер, безусловно, ребёнок рождается с определённым генетически заданным перечнем физиологических потребностей, но это рождение происходит в различных типах семей, которые по-разному влияют на характер её социализации. При этом, следует учитывать то, что, с одной стороны, семья – это замкнутый социальный институт, который творит свой внутренний мир, противостоит внешним деструктивным воздействиям. Лишение семьи

этого внутреннего мира приводит к её распаду. С другой стороны – семья есть открытый социальный институт, который взаимодействует с обществом, привнося присущие ему культурные нормы и ценности в содержание своей жизнедеятельности, характер социализирующего влияния на формирование ребёнка [8], [10].

Происходившая в последние десятилетия девальвация моральных ценностей в российском обществе привела к деформации процесса накопления социального опыта, присвоения норм и ценностей взаимодействия с другими людьми, и в целом адаптации и социализации.

С психологической точки зрения, деструктивность может проявляться по-разному. Рассмотрим основные её формы, которые наиболее часто встречаются в науке и практике.

Впервые термин «деструктивность» был предложен З. Фрейдом в теории стремления к смерти. С точки зрения его теории, деструктивное поведение характеризуется стремлением к саморазрушению и самоуничтожению. Деструктивное поведение имеет в своём арсенале набор определённых отклонений и критериев, позволяющих нарушить норму [14].

Понятие деструктивности семьи введено американским семейным психотерапевтом Д. Олсоном. В основу помощи семье он положил понятие системы, имеющей внутреннюю структуру. Смещение структуры в любую из сторон, определяемых различными членами семьи, ведёт к нарушению функционирования семьи [15]. Психолог Э. Берн, исследуя процессы развития личности, пришел к выводу, что в них могут быть деформации, как внешние или внутренние [2].

К наиболее распространённым формам деструктивных семей относятся:

- семьи, в которых один или двое родителей злоупотребляют алкоголем или наркотиками;
- семьи, в которых применяется насилие [2].

Одной из серьёзных причин, изменяющих характер и направленность семьи и её трансформацию в деструктивную, является алкоголизм родителей. Алкоголь рушит жизнь семьи, нарушает жизнь детей во взрослом возрасте. Статистика свидетельствует, что около 80% мальчиков, воспитанных родителями-алкоголиками, становятся алкоголиками или наркоманами. Для девочек соотношение несколько меньше, но у них присутствует аспект общественного мнения. Для детей алкоголизм родителей, как правило, имеет негативные последствия, может привести к психологическим травмам, в лучшем

случае, – к нескончаемым стрессам и невротическим нарушениям.

Детям алкоголиков приходится жить в атмосфере постоянной лжи и недосказанности, поэтому их психика становится неустойчивой. Пьющие мать или отец в трезвом состоянии используют детей в качестве якоря для сдерживания себя от окончательной деградации, в пьяном состоянии о них просто забывают, или, наоборот, надоедают чрезмерной опекой. С раннего возраста таким детям приходится стесняться своих родителей, многие сначала даже не понимают, почему. Такая ситуация отличает их от сверстников из нормальных семей, и они с трудом строят отношения с окружающими.

Существует ещё один негативный аспект – вред от алкоголизма родителей не ограничивается только стыдом и замкнутостью характера их детей. В семьях, где есть алкоголики, часто происходят драки и прямое насилие над детьми – психологические унижения, издевательства и побои. Дети чувствуют страх как перед родителями, так и страх за их здоровье и жизнь. Как следствие, такие дети не уверены в своём будущем. От бессилия что-нибудь изменить они или прячут свою проблему за агрессией, или уходят в воображаемый мир [4].

Взрослые дети алкоголиков выносят из трудного детства многочисленные комплексы, низкую самооценку и тревожность, что в последующем серьезно мешает им в жизни. Именно поэтому таким семьям необходимо своевременно предоставлять помощь семье, в которой присутствует алкоголизм, особенно – детям. Если эта помощь будет предоставлена вовремя, дети из семей алкоголиков имеют шансы вырасти полноценными людьми, адекватными по отношению к себе и к окружающим [12].

Другой большой проблемой в современных российских семьях является насилие. Самое страшное в семьях данного типа – это то, что дети, которые в них воспитываются, могут подвергаться жестокому отношению к себе, а иногда и побоям.

Статистические данные свидетельствуют о том, что дети, подвергающиеся жестокому отношению со стороны родителей, имеют специфические физические и психологические изъяны: плохое состояние здоровья, нервные нарушения, задержки психического развития. Большинство из них имеет сложный характер, отклонения в поведении, личностные конфликты. Одновременно с этим, они являются группой риска в рамках социальной адаптации [14].

С раннего возраста таким детям приходится стесняться своих родителей, многие даже

сначала не понимают, почему. Данная ситуация отличает их от сверстников из нормальных семей, и они с трудом строят свои отношения с окружающими. Но вред от пьянства родителей не ограничивается лишь стыдом и замкнутостью характера их детей. В семьях, где есть алкоголики, нередки драки и прямое насилие над детьми – психологические издевательства, унижения и побои. Дети испытывают страх как перед родителями, так и за их здоровье и жизнь. Неудивительно, что такие дети неуверенны в своём будущем. От бессилия что-либо изменить в своей жизни они либо прячут свою проблему за агрессией, либо уходят в воображаемый мир.

Дети в семье алкоголиков подобны щенку, которого то гладят, то пинают, то просто не замечают. Они не могут понять, что должны делать, чтобы их любили родители. Более того, малолетним членам семьи приходится оберегать от посторонних позорную семейную тайну, иначе они пострадают от презрения и жестокости сверстников. Какими бы ни были родители, их авторитет для ребёнка имеет огромное значение, и ребенок усваивает и копирует поведение взрослых. Только в подростковом возрасте у таких детей могут появиться другие кумиры и авторитеты, но и тогда они воспроизводят усвоенные модели родительского поведения. Такие стереотипы в большинстве случаев остаются на всю жизнь, поэтому дети из пьющих семей сами рано начинают выпивать.

В развитии пристрастия к алкоголю важную роль играют и наследственность, и неправильное воспитание, и психическая неполноценность детей, родившихся от пьющих родителей. По данным многочисленных опросов, проведенных за последние несколько лет, чуть больше половины детей из семей алкоголиков воздерживались от употребления наркотиков [3].

Дети, воспитанные в семьях родителей, злоупотребляющих спиртным, гораздо реже вступают в брак, чем их сверстники из непьющих семей, потому что они менее адаптированы к социальным отношениям. Взрослые дети алкоголиков выносят из трудного детства многочисленные комплексы, низкую самооценку и тревожность, что очень мешает им в жизни. Поэтому нужно своевременно оказать помощь семье, где присутствует алкоголизм, особенно – детям. Если эта помощь будет оказана вовремя, дети из семей алкоголиков имеют шансы вырасти полноценными людьми, адекватными по отношению к себе и людям [3].

Кроме того, исследования показывают, что употребление алкоголя во время

беременности может быть причиной существенного нарушения развития будущего ребёнка. Злоупотребление алкоголем во время беременности затрудняет процесс родов, обуславливая асфиксию плода, родовую травму, что, в свою очередь, могут быть причиной ДЦП, гиперактивности и других аномалий развития. Неблагоприятные условия воспитания в семье алкоголиков обуславливают замедление в формировании коммуникативно-познавательных функций психики. Родители, злоупотребляющие алкоголем, не могут создать в семье благоприятной атмосферы, поэтому ребёнок испытывает дефицит общения. У таких детей возникает проблема личностной адаптации к условиям жизни. Психический статус таких детей характеризуется чрезмерной импульсивностью, аффективной несдержанностью, безответственностью, что вызывает их низкий социальный статус. Нецеленаправленность и слабость контроля проявляются во всех видах деятельности. Наблюдается недоразвитость аффективно-мотивационной сферы, недостаточная осознанность и низкий уровень произвольности поведения. В познавательной деятельности наблюдается замедление в формировании процессов памяти и операций мышления. Постоянное переживание негативных эмоций и невозможность раскрыть причину зачастую приводят к возникновению эмоциональной тупости. Часто переживания таких детей поверхностные, неустойчивые, поэтому не влияют на мотивационную и интеллектуальные сферы. Неосознанность своих переживаний предопределяет забывание своих поступков, как следствие, такие дети редко задумываются о последствиях своих поступков, не планируют их. Своеобразной компенсацией незрелости самосознания становится повышенная внушаемость (Мастюкова О.М., Грибанова Г.В., Москвина А.Г.) [9].

Обратимся к рассмотрению феномена синдрома ВДА (взрослые дети алкоголиков). Данное понятие ввел американский исследователь Дж. Войтиц, подчеркнув, что люди, болеющие алкоголизмом, оказывают неблагоприятное воздействие на тех, кто окружает их в жизни. В алкогольных семьях этим окружением являются дети. Они напрямую подвергаются влиянию родителя-алкоголика и не способны без посторонней помощи противостоять болезни своих родителей, поэтому оказываются в ловушке и сами получают эмоциональную травму, которая во взрослой жизни проявляется как синдром «Взрослых детей алкоголиков» или синдром ВДА [4].

Исследуя данный феномен в России, Е.В. Гончарова пишет, что тысячи людей страдают синдромом ВДА, при этом, большинство из них даже не подозревают об этом. У ребёнка, воспитывающегося в семье зависимых от алкоголя родителей, формируются деструктивные личностные схемы, которые затрудняют контакт с реальностью, искажают восприятие мира и самого себя. Когда родители злоупотребляют спиртным, такие дети вынуждены в раннем возрасте становиться взрослыми. Им приходится подавлять в себе ребёнка. В их жизни не было беззаботности, игр, ласки, любви и заботы. Из-за отсутствия полноценного детства, такой человек не способен сформироваться как взрослая личность. Поэтому, во взрослом возрасте, человек не понимает, как нужно вести себя в той или другой ситуации. У него отсутствует способность приспосабливаться к жизненным ситуациям, поскольку не было здорового наглядного примера поведения. Ребёнок не имел поддержки и ориентира, из-за чего становится замкнутым, часто врёт, т.к. подобные поведенческие модели помогли ему выживать в накалённой обстановке [7].

У взрослых людей, выросших в семье алкоголиков, возникают сложности с выстраиванием взаимоотношений. Они испытывают страх перед близостью, присутствует недоверие. Трудно верить людям, когда родные часто обманывали и продолжали злоупотреблять алкоголем, несмотря на негативные последствия. Партнёрам «взрослых детей алкоголиков» приходится постоянно доказывать свою любовь и преданность, при этом, даже небольшие изменения в планах второй половины могут вызвать неадекватную реакцию. Человек начинает ревновать, чрезмерно контролировать либо, напротив, начинает отдаляться. Взрослые дети из алкоголизированных семей пытаются найти подтверждение своей значимости и одобрение от окружающих. Исследователи отмечают их предрасположенность к развитию разных видов зависимостей, как способ избавиться от «внутренней пустоты».

Другой отличительной чертой ВДА является отсутствие способности испытывать, оценивать и описывать свои чувства и эмоции. Наблюдается вспыльчивость, замкнутость и пребывание в постоянном стрессе и депрессии. У таких людей проявляется черно-белое мышление, они психологически застревают в прошлом, из-за чего ухудшается контакт с настоящим. Текущая жизнь интерпретируется детскими болезненными переживаниями [8].

Ещё одной общей чертой для «взрослых детей алкоголиков», по мнению Войтиц,

является низкая самооценка. И это логично, потому что для формирования здоровой самооценки необходимы условия, которые позволяют человеку ценить себя и осознавать свою значимость, в частности родительская теплота, четкие границы, уважительное обращение. В алкоголизованных семьях эти условия отсутствуют или присутствуют в них непостоянно. Поведение родителя, который пьет, находится под влиянием химических веществ, поведение второго родителя определяется реакцией на алкоголика. Как итог, в семье остается мало эмоциональной энергии для того, чтобы последовательно удовлетворять все потребности детей. Так дети становятся жертвами семейного заболевания [10].

Большинство детей алкоголиков вырастают в очень похожих условиях. Действующие лица могут меняться, но происходящее в алкогольных семьях не особенно различается. В разных семьях случаются разные события, но в целом обстановка в них примерно сходна. Для алкогольных семей характерно хроническое скрытое напряжение и беспокойство. Детали могут быть любыми, но результатом всегда становятся боль и отчаяние, что вполне закономерно в этой ситуации. Различия, в большей степени, определяются тем, как люди реагируют на такие события, чем самими событиями. Дети алкоголиков по-разному воспринимают происходящее с ними и в результате выбирают разные типы поведения. Но большинство таких детей испытывают очень схожие внутренние ощущения [11].

В исследовании Т.А. Куликовой, представлены самые распространенные особенности ВДА:

– ВДА оказались в изоляции и стали бояться людей и авторитетных для нас лиц.

– ВДА постоянно ищут одобрения и потеряли себя в этом поиске.

– ВДА испытывают страх перед агрессивными людьми и любой формой личной критики.

– ВДА либо сами становятся алкоголиками, или женятся на их (выходят замуж), либо и то, и другое; или же находят себе другого компульсивного человека, вроде трудоголика, тем самым, удовлетворяя свою болезненную потребность в чувстве брошенности.

– ВДА проживают жизнь с позиции жертвы и проявляют эту слабость в своих любовных и дружеских отношениях. У них выработалось чрезмерное чувство ответственности, поэтому им проще заниматься проблемами других, чем решать свои; это дает им возможность не слишком присматриваться к собственным недостаткам.

– ВДА чувствуют себя виноватыми, когда отстаивают себя, а не уступают другим. ВДА стали зависимыми от эмоционального возбуждения.

– ВДА путают любовь с жалостью и склонны «любить» людей, которых могут «жалеть» и «спасать».

– ВДА «заморозили» в себе чувства из своего травматического детства и утратили способность испытывать или выражать свои чувства, ибо это нас слишком сильно ранит (отрицание).

– ВДА слишком строго судят себя и имеют очень низкую самооценку.

– ВДА являются зависимыми личностями и панически боятся быть брошенными, поэтому готовы пойти на всё, лишь бы удержать отношения и не испытывать болезненное чувство брошенности, доставшееся им из жизни с больными людьми, которые постоянно были для них эмоционально недоступными [8].

В своём исследовании Т.А. Куликова констатирует, алкоголизм является семейным заболеванием, поэтому ВДА, как правило, становятся пара-алкоголиками (созависимыми) и перебирают на себя все признаки этой болезни, хоть сами и вовсе не употребляли спиртного. Пара-алкоголики (созависимые) реагируют на действия других, а не действуют сами [9].

Методики исследования

Нами было проведено изучение личностных особенностей взрослых людей, воспитанных в деструктивных семьях. Всего в исследовании приняли участие 50 человек (среди них 25 – воспитывались в деструктивных семьях и 25 – в нормальных семьях). В исследование были использованы следующие психодиагностические методики: сокращенный многофакторный опросник для исследования личности – «СМОЛ», пятифакторный личностный опросник Р. МакКрэй и П. Коста «Большая пятерка», а также авторский опросник (О. Чернавка и И.П. Краснощеченко), направленный на изучение личностных особенностей взрослых людей, воспитанных в нормальных (здоровых) и деструктивных семьях.

Результаты исследования

Представляя результаты исследования, мы сопоставляем данные, полученные на двух выборках: среди респондентов, воспитанных в деструктивных и нормальных семье. Рассмотрим результаты, полученные с помощью авторского опросника О. Чернавка и И.П. Краснощеченко.

Сравнивая две группы, составившие выборку исследования, отметим, что среди участников, воспитанных в нормальных семьях, люди с высшим образованием составляют 88%, в то

время как среди воспитанных в семьях с алкоголизированными родителями, с высшим образованием – 56% от числа участников. Кроме того,

имеющих два высших образования – 32% в первой группе, и 8% – во второй. Данные различия являются статистически значимыми.

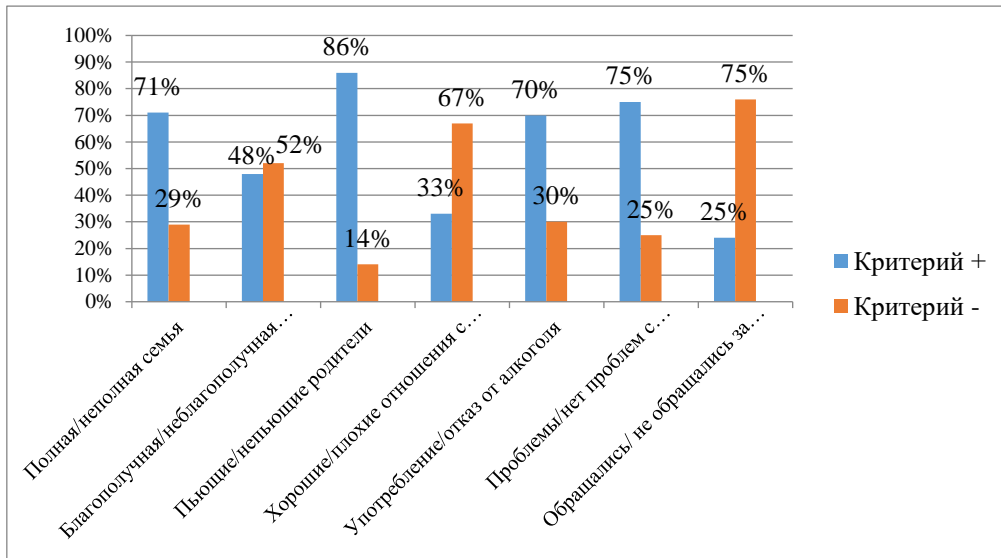


Рисунок 1 – Результаты, полученные с помощью авторской анкеты в группе респондентов из алкоголизированных семей

Как видно на Рисунке 1, среди участников исследования, воспитанных в алкоголизированных семьях, 86% – констатировали, что их родители – злоупотребляли алкоголем, 52%

оценили свою семью как неблагополучную, 67% – свои отношения с родителями как плохие, на проблемы с алкоголем у себя указали 75% опрошенных.

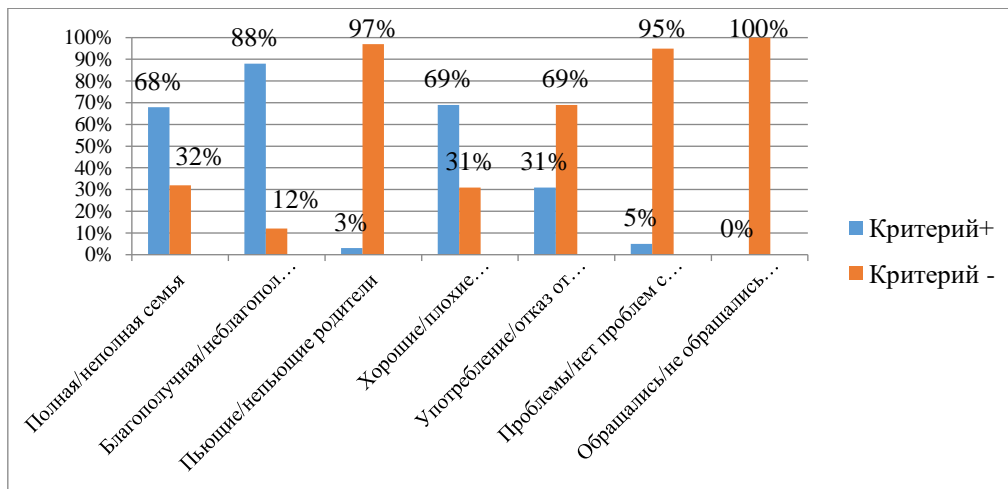


Рисунок 2– Результаты авторского опросника в группе респондентов, воспитанных в нормальных (благополучных) семьях

Для сравнения обратимся к рисунку 2, где представлены ответы тех, кто воспитывался в нормальных семьях – там оценивших свою семью как благополучную – 88%, 97% отметили, что их родители – непьющие, 69% охарактеризовали свои отношения с родителями как хорошие.

95% участников данной группы ответили, что проблем с алкоголем не имеют.

На Рисунке 3 представлены результаты, полученные на двух выборках с помощью методики СМОЛ – Сокращенного многофакторного опросника для исследования личности.

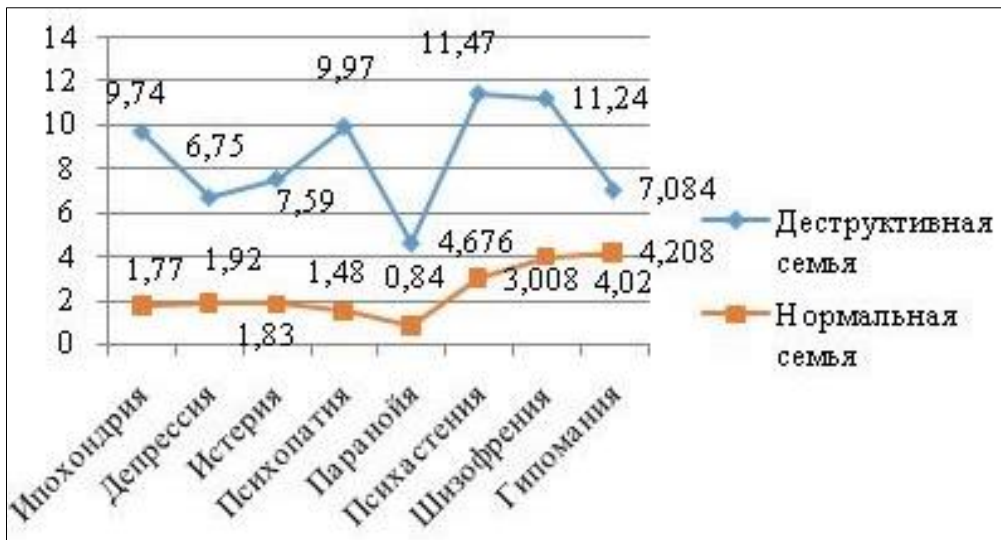


Рисунок 3 – Средние значения по шкалам методики СМОЛ, полученные на двух выборках

Анализ средних значений показателей по методике СМОЛ, полученных в группе воспитанных в деструктивных семьях, показал, что практически все средние показатели находятся выше нормы, что свидетельствует о наличии в структуре их личности невротических радикалов.

Показатели по методике СМОЛ, полученные на выборке респондентов, воспитанных в нормальных семьях, практически нормализованы.

Результаты диагностики по шкалам методики «Большая пятерка» в двух группах респондентов представлены на Рисунке 4.

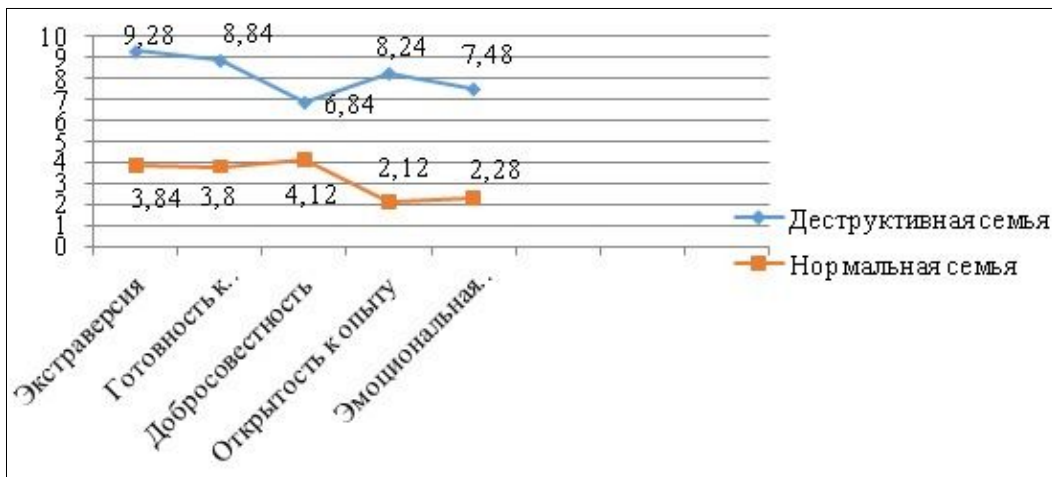


Рисунок 4 – Средние значения по шкалам методики «Большая пятерка» на двух выборках

При сопоставлении средних значений по шкалам методики, полученных на выборках респондентов, воспитанных в деструктивных и благополучных (нормальных) семьях с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, обнаружены достоверные различия

по шкалам методики СМОЛ (ипохондрия, психопатия, психастения, шизофрения) и по всем шкалам методики «Большая пятерка» на уровне значимости не менее $p < 0,05$ (см.: Таблицу 2).

Таблица 2 – Результаты статистического анализа результатов психодиагностических методик, полученных в двух группах участников – воспитанных в деструктивных и нормальных семьях, полученные с помощью U-критерия Манна-Уитни

Названия шкал	Среднее значений в группе «Респонденты из деструктивных семей»	Среднее значение в группе «Респонденты из нормальных семей»	Уровень значимости
«Большая пятерка»			
Экстраверсия	9,28	3,84	0,001**
Готовность к согласию	8,84	3,8	0,001**
Добросовестность	8,24	2,12	0,001**
Открытость к опыту	7,48	2,28	0,001**
Эмоциональная стабильность	7,4	2,2	0,001**
«СМОЛ»			
Ипохондрия	9,74	1,768	0,001**
Истерия	7,588	1,828	0,01
Депрессия	6,748	1,892	0,474
Психопатия	9,972	1,484	0,001**
Паранойя	4,676	0,836	0,315
Психастения	11,472	3,008	0,001**
Шизофрения	11,244	4,02	0,003*
Гипомания	7,084	4,208	0,012

Выводы

Теоретическую основу данного исследования составили работы, посвященные синдрому ВДА (взрослые дети алкоголиков) и положение о том, что развитие ребёнка в деструктивной семье (с родителями, страдающими алкогольной зависимостью) обуславливает комплекс нарушений личности, поведения, психических состояний. Анализ литературы показал, что люди, воспитанные в неблагополучных семьях, выносят из трудного детства многочисленные комплексы, низкую самооценку и тревожность, сложности с выстраиванием взаимоотношений, что в последующем сказывается в их взрослой жизни.

В эмпирическом исследовании, направленном на сравнительное изучение особенностей взрослых людей, воспитанных в условиях благополучных и алкоголизированных семей, участвовало 50 человек в возрасте от 25 до 50 лет. 25 из них воспитывались в деструктивных семьях, а 25 – в благополучных (нормальных).

В ходе исследования получила подтверждение гипотеза о существовании различий в показателях личностных особенностей взрослых людей, воспитанных в нормальных (здоровых) и деструктивных (алкоголизированных) семьях.

С помощью авторского опросника установлено, что люди, воспитанные в алкоголизированных семьях, хуже оценивают взаимоотношения в родительской семье, в настоящее время они имеют более низкий образовательный статус, у многих из них есть проблемы с алкоголем.

Результаты, полученные с помощью методики СМОЛ в группе респондентов из деструктивных семей, характеризуются ярко выраженными невротическими радикалами, что свидетельствует, что данная группа находится в зоне риска. Так, у участников данной группы обнаружены следующие особенности:

– высокие показатели по шкале психопатия, проявляющиеся склонностью к асоциальным поступкам, плохой предсказуемостью поведения, неумением планировать будущие поступки и пренебрежением последствиями своих действий;

– высокие показатели по шкале психастении, свидетельствующие о преобладании среди них личностей с тревожно-мнительным типом характера, которым свойственны тревожность, боязливость, нерешительность, постоянные сомнения, пониженная самооценка, навязчивость;

– высокие показатели по шкале шизофрении свидетельствуют о выраженности шизоидного типа поведения (эмоциональная холодность, избирательность или поверхностность контактов) (СМОЛ).

– также выявлены высокие показатели по шкалам методики «Большая пятерка»: подчиненность, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, тревожность, нерешительность, нечувствительность.

Результаты по методиками СМОЛ и «Большая пятерка» у второй группы участников исследования, воспитанных в нормальных (благополучных семьях), не содержат явных признаков выраженных нарушений.

Список литературы:

1. Акулова, Е.Ф. Влияние стилей семейного воспитания на становление социально значимых качеств личности [Текст] / Е.Ф. Акулова // Проблемы дошкольного образования на современном этапе; М-во образования и науки Рос. Федерации, Тольяттинский гос. ун-т. – Тольятти: ТГУ. – 2010. – Вып. 8, ч. 2. – С. 216-222.
2. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии / Э. Берн. – Санкт-Петербург: Братство, 1992. – 229 с.
3. Войтиц, Дж. Взрослые дети алкоголиков: семья, работа, отношения. Полный справочник ВДЛ / Дж. Войтиц; пер. с англ. Л. Лучиной. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2014. – 368 с.
4. Гончарова, Е.В. Компетентностный подход к развитию личности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции [Текст] / Е.В. Гончарова. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2007. – С. 151-152.
5. Каменева, Т.Н. Дети в неполных семьях как объект социальной помощи / Т.Н. Каменева, Н.С. Степашов // Материалы научно-практической конференции «Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент». Курск, 2001. – С. 75-76.
6. Коннер, О. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей [Текст] / О. Коннер. – Москва: Наука, 2008. 269 с.
7. Максимова, Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: Учеб. пособие / Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 576с.
8. Москаленко, В.Д. Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом / В.Д. Москаленко. – Москва: ЦОЦ, 2002. – 75с.
9. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – Москва, 2000. – 355 с.
10. Олиференко, Л.Я. Социально-психологическая поддержка детей группы риска: Учебное пособие / Л.Я.Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – Москва: Академия, 2002. – 256 с.
11. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 141.
12. Харчев, А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки / А.Г. Харчев. – Перепеч. с изд. 1979. – Москва: ЦСП, 2003. – С. 10.
13. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
14. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – С. 672-680.
15. Olson, D.H. Circumplex model of Marital & Family systems / D.H. Olson // The Journal of family Therapy, special edition «Empirical approaches to family assessment». – 1999. – 22 p.

O. Chernavka, I.P. Krasnoshchechenko

PERSONAL FEATURES OF ADULTS BROUGHT UP IN DESTRUCTIVE FAMILY

Abstract: The article is devoted to the consideration of the problem of psychological characteristics of adults raised in destructive families - the so-called «Adult Children of Alcoholics» (АСАА) syndrome. The authors conducted a comparative empirical study of the personal characteristics of adults raised in normal (prosperous) and destructive families. The sample was formed on the VKontakte social network on a voluntary basis.

In the empirical study, the following psychodiagnostic methods were used: the «Abbreviated Multi-factor Personality Questionnaire» («SMOL») by James Kincannon, the five-factor personality questionnaire «Big Five» by R. McCrae and P. Costa, as well as the author's questionnaire, which allows us to identify self-assessment of conditions and characteristics of family upbringing and well-being of study participants, their educational level.

The study revealed statistically significant differences in diagnostic results between the two groups of study participants. Data obtained using the SMOL technique in a group of respondents from destructive families are characterized by pronounced neurotic radicals: high scores on the scales of hypochondria, psychopathy and psychasthenia among study participants raised in destructive families. This group is dominated by people with an anxious-suspicious type of character, who are characterized by anxiety, timidity,

indecisiveness, constant doubts, low self-esteem, and obsession. High scores on the psychopathy scale indicate a tendency toward antisocial behavior, poor predictability of behavior, inability to plan future actions, and disregard for the consequences of one's actions. High scores on the schizophrenia scale indicate the severity of the schizoid type of behavior (emotional coldness, selectivity or superficiality of contacts) (SMOL); In addition, according to the results obtained using the "Big Five" methodology, representatives of this group exhibit subordination, emotional instability, impulsiveness, anxiety, indecisiveness, and insensitivity.

The study showed that adults raised in destructive parental families have certain characteristics that are risk factors for mental health and interpersonal relationships.

Key words: destructive family; upbringing; syndrome «Adult children of alcoholics»; development of personality; alcohol addiction; socialization.

References:

1. Akulova E.F. Vliyaniye stilei semeinogo vospitaniya na stanovleniye sotsialno znachimykh kachestv lichnosti [Text] / Problemy doskolnogo obrazovaniya na sovremennom etape / Ministry of education and science of Russian Federation, Tolyatti State university. – Tolyatti: TSU, 2010. – Iss. 8, Part 2 – P. 216-222.
2. Bern E. Transaktny analiz v psikhoterapii. SPb.: Bratstvo, 1992. – 229 p.
3. Woitits J. Vzroslye deti alkogolikov: semya, rabota, otnosheniya. Polny spravochnik VDL / Transl from Eng. By L. Luchina. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2014. – 368 p.
4. Goncharova E.V. Kompetentnostny podkhod k razvitiyu lichnosti: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Text]. Nizhnevartovsk: PH NGGU, 2007. – P. 151-152.
5. Kameneva T.N., Stepashov N.S. Deti v nepolnykh semyakh kak obyekt sotsialnoi pomoshchi // Matrial-nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sotsialno-psikhologicheskaya pomoshch podrostkam i yunosham v lichnostnom razviti: teoriya, tekhnologii, eksperiment». Kursk, 2001. – P. 75-76.
6. Konner O. Vliyaniye osobennostei semeinogo vospitaniya na sotsialnyu adaptirovannost detei [Text]. M.: Nauka, 2008. – 269 p.
7. Maksimova N.Yu., Milyutina E.L. Kurs lektsy po detskoj patopsikhologii: Ucheb. posobiye. Rostov n/Donu: Feniks, 2000. 576 p.
8. Moskalenko V.D. Programma sotsialnoi raboty s semyami bolnykh alkogolizmom. M.: TsOTs, 2002. 75 p.
9. Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: Uchebnik dlya stud. vuzov. –5th ed., stereotip. – M., 2000. – 355 p.
10. Oliferenko L.Ya., Shulga T.I., Dementeva I.F. Sotsialno-psikhologicheskaya podderzhka detei gruppy riska: Uchebnoye posobiye. M.: Akademiya, 2002. 256 p.
11. Frager R., Fadiman J. Lichnost: teorii, eksperimenty, uprazhneniya. SPb, 2002. P. 141.
12. Kharchev A.G. Sotsiologiya semyi: problemy stanovleniya nauki. Reprint from 1979. M.: TsSP, 2003. P. 10.
13. Shneider L.B. Psikhologiya semeinykh otnosheny. Kurs lektsy. M.: Aprel-Press, PH EKSMO-Press, 2000. – 512 p.
14. Eidemiller E.G., Yustitskis V. Psikhologiya i psikhoterapiya semyi [Text] / SPb.: Peter, 2008. P. 672-680.
15. Olson D.H. Circumplex model of Marital & Family systems // The Journal of family Therapy, special edition «Empirical approaches to family assessment» 1999. 22 p.

Статья поступила в редакцию 30.01.2023

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева Мариям Халимбековна, студент программы бакалавриата «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия.

Авраменко Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* avramenkonn@mail.ru.

Адмайкина Екатерина Николаевна, студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* adamajkinaen@studklg.ru.

Алмазова Елизавета Николаевна, студент 4 курса программы «Клиническая психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* AlmazovaEN@studklg.ru.

Баташова Марина Игоревна, студент программы бакалавриата «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* batashovami@studklg.ru.

Беззубова Ульяна Владимировна, магистрант программы «Управление персоналом» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* bezzubovauv@studklg.ru.

Биба Анна Григорьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* bibaag@tsku.ru.

Васькова Екатерина Викторовна, студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* vas'kovaev@studklg.ru.

Волкова Валерия Евгеньевна, студент программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* volkovave@studklg.ru.

Голубева Юлия Владимировна, студент программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», кафедра общей и социальной психологии, г. Калуга, Россия. *E-mail:* golubevaylvi@studklg.ru.

Горбачева Елена Игоревна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* gorbachevaei@tksu.ru.

Енгалычев Вали Фатехович, доктор психологических наук, профессор, руководитель Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. *E-mail:* valiyen@gmail.com.

Зыкова Екатерина Александровна, начальник отдела технологий воспитательной деятельности, старший преподаватель кафедры психологии развития и образования Института психологии

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия.
E-mail: MachekhinaEA@tksu.ru.

Кобак Екатерина Сергеевна, студент бакалаврской программы по направлению «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: kobakes@studklg.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Ле Хонг Ньунг, студент программы бакалавриата «Психология» Института психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: lekn@studklg.ru.

Максакова Надежда Александровна, педагог-психолог МБДОУ «Детство» «ЦРР» г. Калуги, Россия. E-mail: nadya.maksakova.76@mail.ru.

Пацакула Ирина Ивановна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: patsakulaii@tksu.ru.

Подольская Инга Александровна, доцент кафедры общей и социальной психологии, кандидат философских наук, Институт психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

Скоркина Лилия Вячеславовна, студент программы специалитета «Клиническая психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: skorkinalv@studklg.ru.

Смородина Карина Сергеевна, студент 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: SmorodinaKS@studklg.ru.

Спиженкова Мария Антониновна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Субботина Наталья Николаевна, студент бакалаврской программы по направлению «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: subbotinanni@studklg.ru.

Устенко Анастасия Викторовна, студентка программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: ustenkoav@studklg.ru.

Фандеева Анастасия Сергеевна, студент программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: fandeevaas@studklg.ru.

Фатеева Шарифа Викторовна, студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: fateevasv@studklg.ru.

Фильченкова Дина Михайловна, магистрант 2 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» Института педагогики, магистерская программа «Современные технологии в логопедии» ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: FilchenkovaDM@studklg.ru.

Фомин Андрей Евгеньевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: fominae@tksu.ru.

Хавыло Алексей Викторович, кандидат психологических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»; г. Калуга, Россия. E-mail: haviloav@tksu.ru.

Хотеева Раиса Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Чернавка Ольга, студент программы «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», педагог-психолог МОУ СОШ № 49 г. Калуга, Россия. E-mail: chernavkaoi@studklg.ru.

Честных Валерия Ильинична, студент программы специалитета «Клиническая психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: chestnykhvi@studklg.ru.

Широков Артем Андреевич, студент программы бакалавриата «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: shirokovaa@studklg.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abdullaeva Mariam Khalimbekovna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia.

Adamaikina Ekaterina Nikolaevna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: adamaikinaen@studklg.ru.

Almazova Elizaveta Nikolaevna, 4th-year-student of Specialist programme «Clinical Psychology» at Institute of Psychology of FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: AlmazovaEN@studklg.ru.

Avramenko Nataliya Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of General and Social Psychology Department. Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

Batashova Marina Igorevna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: batashovami@studklg.ru.

Bezzubova Ulyana Vladimirovna, students of Master degree programme «Psychology of Management» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: bezzubovauv@studklg.ru.

Biba Anna Grigoryevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Chernavka Olga, pedagogue-psychologist MEI «School № 49», student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: olea89@list.ru.

Chestnykh Valeria Ilyinichna, student of Specialist programme «Clinical Psychology» at Institute of Psychology of FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: chestnykhvi@studklg.ru.

Engalychev Vali Fatekhovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, head of scientific-research centre of forensic examination and criminology, professor at General and Social Psychology Department of Institute of Psychology, FSBEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: valiyen@gmail.com.

Fandeeva Anastasia Sergeevna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: fandeevaas@studklg.ru.

Fateeva Sharifa Viktorovna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: fateevasv@studklg.ru.

Filchenkova Dina Mikhailovna, 2nd-year-master student of training direction «Special (Defectological) Education», Master degree programme «Modern Technologies in Speech Therapy» at Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: FilchenkovaDM@studklg.ru.

Fomin Andrey Evgenyevich, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Psychology of Development and Education Department FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* fominae@tksu.ru.

Golubeva Yulia Vladimirovna, student of Speciality programme «Psychology of Performance Management» at Institute of Psychology, FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky», General and Social Psychology Department. Kaluga, Russia. *E-mail:* golubevaylv@studklg.ru.

Gorbacheva Elena Igorevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Psychology of Development and Education Department at Institute of Psychology FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* gorbachevaei@tksu.ru.

Khavylo Aleksei Viktorovich, Candidate of Psychological Sciences, head of scientific-research laboratory of Information and Psychological Security, associate professor at General and Legal Psychology Department, Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia *E-mail:* haviloav@tksu.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at General and Social Psychology Department of Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* khoteyeva@tksu.ru.

Kobak Ekaterina Sergeevna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* kobakes@studklg.ru.

Krasnoshchechenko Irina Petrovna, Doctor of Psychology, Associate Professor, professor at General and Social Psychology Department at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. *E-mail:* krasnoshchechenko_ip@tksu.ru.

Le Khong Nyung, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* lekn@studklg.ru.

Maksakova Nadezhda Aleksandrovna, pedagogue-psychologist MBPEI «Detstvo» «TRC». Kaluga, Russia. *E-mail:* nadya.maksakova.76@mail.ru.

Patsakula Irina Ivanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at General and Social Psychology Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. *E-mail:* patsakulaii@tksu.ru.

Podolskaya Inga Aleksandrovna, Candidate of Philosophical Sciences, associate professor at General and Social Psychology Department, Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* podolskajaia@tksu.ru.

Shirokov Artem Andreevich, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* shirokova@studklg.ru.

Skorkina Lilia Vyacheslavovna, student of Specialist programme «Clinical Psychology» at Institute of Psychology of FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* skorkinalv@studklg.ru.

Smorodina Karina Sergeevna, 4th-year-student of training direction «Special (Defectological) Education», training course «Speech therapy». Institute of Pedagogy, Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education of FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* SmorodinaKS@studklg.ru.

Spizhenkova Maria Antoninovna, Candidate of Philosophy Sciences, associate professor at general and Social Psychology department at Institute of Psychology, FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Subbotina Natalia Nikolaevna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* subbotinanni@studklg.ru.

Ustenko Anastasia Viktorovna, student of Speciality programme «Psychology of Performance Management», Institute of Psychology, FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky», General and Social Psychology Department. Kaluga, Russia. *E-mail:* ustenkoav@studklg.ru.

Vaskova Ekaterina Viktorovna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* vas'kovaev@studklg.ru.

Volkova Valeria Evgenyevna, student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *E-mail:* volkovave@studklg.ru.

Zykova Ekaterina Alexandrovna, Head of the Department of Educational Activity Technologies, Senior Lecturer of the Department of Developmental Psychology and Education of the Institute of Psychology of the FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. *Email:* MachekhinaEA@tksu.ru.

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 6. Выпуск 1 (2023)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
от 03.06.2022 ПИ № ФС 77-83369

Дата выхода в свет 30.12.2023. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.
Максимальный объем 160 страниц формата А4
Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 22/48.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.