

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 15, Number 6, Part 2
2024



Russian Journal of Education and Psychology

Том 15, № 6
часть 2
2024

Vol. 15, No. 6
Part 2
2024

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 15, № 6, часть 2, 2024 / Vol. 15, No 6, Part 2, 2024

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

ЭБС IPRbooks

ЭБС Znanium

ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя

и для корреспонденции:

Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control

Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

IPRbooks

Znanium

Lan[?]

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,

660127, Russian Federation

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2024

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-555

EDN: UVIRTH

УДК 159.922.72



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОТЦА В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Соколова, Н.Д. Елисеева

Аннотация

Обоснование. Настоящее исследование было направлено на изучение влияния воспитательных функций отца на развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста. В современном обществе становится все меньше условий, благоприятных для полноценного эмоционального развития ребенка, увеличивается дефицит общения ребенка со взрослыми, в частности с отцом.

Цель. Изучение значения воспитательной функции отца в формировании эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста.

Материалы и методы. В исследование приняли 112 человек: 56 – детей и 56 – матерей. Использовалась методика для самооценки «Лесенка»; методика для определения особенности эмоционального состояния «Паровозик»; графическая методика на выявление состояние эмоциональной сферы ребенка «Кактус»; методика выявления особенностей внутрисемейных отношений «Рисунок семьи»; тест «Геометрическая фигура» (ассоциация с отцом) и анкета, направленная на выявление представлений матерей о воспитательных функциях отца.

Результаты. При активном участии отцов в воспитании ребенка выражена психологическая близость, позитивная эмоциональная привязанность, существуют единые требования родителей по вопросам воспитания. Включение отцов в процесс воспитания ребенка позитивно влияет на его эмоциональное состояние. Активное участие отцов в воспитании ребенка положительно влияет: на уровень самооценки, эмоциональную сферу ребенка, уровень мышления. В семьях, где отцы не принимают участие в воспитании ребенка, у детей повышен эгоцентризм, агрессивность, импульсивность, скрытность, оптимизм и тревожность, они не стремятся домой к домашней защите.

Ключевые слова: воспитание; дошкольный возраст; роль отца; эмоциональный интеллект

Для цитирования. Соколова А.А., Елисеева Н.Д. Значение воспитательной функции отца в формировании эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 7-22. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-555

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

THE IMPORTANCE OF THE FATHER'S EDUCATIONAL FUNCTION IN THE FORMATION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF A PRESCHOOL CHILD

A.A. Sokolova, N.D. Eliseeva

Abstract

Background. The present study was aimed at studying the influence of the father's educational functions on the development of the emotional sphere of a preschool child. In modern society, there are fewer and fewer conditions favorable for the full emotional development of a child, and the deficit of communication between a child and adults, in particular with his father, is increasing.

Purpose. The study of the significance of the educational function of the father in the formation of the emotional sphere of a preschool child.

Materials and methods. 112 people participated in the study: 56 children and 56 mothers. The method for self-assessment “Ladder” was used; a method for determining the features of the emotional state “Steam Train”; a graphic method for identifying the state of the emotional sphere of the child “Cactus”; a method for identifying the features of intra-family relationships “Family drawing”; a test “Geometric figure” (association with the father) and a questionnaire, aimed at revealing mothers’ ideas about the educational functions of the father.

Results. With the active participation of fathers in the upbringing of a child, psychological closeness, positive emotional attachment are expressed, there are uniform requirements of parents on parenting issues. The inclusion of fathers in the process of raising a child has a positive effect on his emotional state. The active participation of fathers in the upbringing of a child has a positive effect: on the level of self-esteem, the emotional sphere of the child, the level of thinking. In families where fathers do not take part in the upbringing of a child, children have increased egocentrism, aggressiveness, impulsivity, secrecy, optimism and anxiety, they do not seek home protection at home.

Keywords: upbringing; preschool age; role of the father; emotional intelligence

For citation. Sokolova A.A., Eliseeva N.D. The Importance of the Father’s Educational Function in the Formation of the Emotional Sphere of a Preschool Child. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 7-22. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-555

Введение

Несмотря на достаточную изученность проблемы формирования эмоциональной сферы ребенка на сегодняшний день существует ряд вопросов, которые требуют углубленного внимания исследователей. Многообразие внутренних и внешних факторов, влияющих, на формирование эмоциональной сферы ребенка, порождает вопрос о соподчинении и значимости отдельных факторов [5].

Одним из внешних факторов, влияющих, на развитие эмоциональной сферы является характер межличностных отношений ребёнка с его родителями [1]. Благодаря изменениям, обусловленным

развитием общества, происходит динамика функций родителей в воспитании детей. В частности, уменьшается роль отца в воспитании ребенка [7]. Данный факт обусловлен особенностью функционирования семьи в современном обществе. К примеру, растет число детей, появляющихся вне брака. По данным переписи населения 2020 г. в России проживают 4,9 миллиона одиноких матерей, что является повышением на 17,5% за 10 лет [15]. Большинство исследователей связывают этот факт с неготовностью отцов выполнять супружеские и родительские роли [2; 21; 22].

Одним из ярких моментов, характеризующих современного отца является снижение его личного участия и вклада в воспитание ребёнка. Основанием для этого помимо отсутствия внутренней позиции родителя может быть изменения содержания роли отца как родителя. К сожалению, как отмечала В. Сатир, индустриализация общества оказало негативное влияние на роль отца – в технологическом обществе, в отличие от традиционных обществ, воспитательная функция больше переходит к матери, практически исчезает функция защитника семьи. Отцы, все больше уделяют внимание вопросам обеспечения семьи, но не воспитанию подрастающего поколения [12; 21]. Данная тенденция наблюдается в разных культурах. К примеру, исследователи из России [17], Южной Кореи [20] или Соединенных штатов Америки [19], отмечают дистанцирование отцов от своих детей и замещение воспитания детей задачами удовлетворения их бытовых потребностей.

Исходя из вышесказанного целью нашего исследования является изучение значения воспитательной функции отца в формировании эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста.

Материалы и методы

Ю.А. Латышева определяет отцовство как психологическую категорию, отражающую ключевые этапы развития личности и характеризующую комплекс общий подход, социальных и индивидуальных характеристик личности на всех уровнях активности человека. Она включает оценочный компонент и требует выполнения

следующих функций: защитной – отец как кормилец и защитник; презентативной – отец как символ власти, воспитатель и авторитет; ментальной – как образец для подражания; социализирующей – в качестве руководителя в общественной сфере и связь между поколениями, передающий социальные нормы [11]. Согласно взглядам Э. Фромма, отцовская любовь имеет свои особенности по сравнению с материнской любовью. Отцовская любовь рассматривается как более требовательная и условная, которую ребенок должен заслужить. По мнению Фромма, отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка в зависимости от соответствия ребенка определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям [6]. Отцовская любовь воспринимается как награда за успехи и хорошее поведение ребенка. В этой концепции ребенок для отца становится символом продолжения рода и хранителем традиций и родовой памяти. Отец также выполняет функцию социального контроля, обозначая требования, дисциплину и санкции. Интерпретация роли отца в развитии личности и формировании социальных ценностей представляет собой важный аспект понимания семейных отношений и влияния родителей на детей [16; 22].

Эмоциональное воспитание – это последовательность действий, которая помогает установить эмоциональные связи. Когда родители соперничают со своими детьми и помогают им справиться с негативными эмоциями, такими как гнев, печаль и страх, у них возникает взаимное доверие и привязанность. Уступчивость, послушание и ответственность рождаются из чувства любви и связи, которую дети ощущают со своими семьями. То есть основой приверженности семейным ценностям и воспитания нравственных людей является эмоциональное взаимодействие между семьями. Дети ведут себя в соответствии с семейными стандартами, потому что от них ожидают хорошего поведения, а правильные поступки являются достоянием семейного клана [8].

Исследования подтверждают, значимость влияния родителей на эмоциональное благополучие ребенка. Роль отца в данном процессе

не менее значим, чем роль матери. По своей значимости проблема эмоционального благополучия детей дошкольного возраста является одной из актуальных. Данный факт подтверждается многочисленными исследованиями в данной сфере. Особенности формирования эмоционального благополучия рассматривается в трудах Б.Г. Афаньева, О.А. Белобрыкиной, И.М. Слободчиков, А.В. Захаровой, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной, Ю.В. Филипповой и других.

На основе теоретической гипотезы о том, что участие отца в воспитании детей позитивно влияет на развитие эмоциональной сферы ребенка, сформулированы эмпирические гипотезы:

1. В семьях, где отцы приобщены к процессу воспитания детей наравне с матерью, дети дошкольного возраста отличаются стабильностью и адекватностью эмоциональных реакций. В семьях, в которых отцы дистанцируются от воспитания, дети отличаются гиперактивностью, истерическими реакция (бурными реакциями) и т.д.

2. В семьях, в которых отцы принимают активное участие в воспитании детей, эмоциональный интеллект ребенка более развит. В семьях, где отцы устраняются от участия в воспитательном процессе, эмоциональный интеллект детей будет ниже.

Независимой переменной в эмпирическом исследовании является активность отцов в воспитательном процессе. На основе теоретического анализа определена следующая зависимая переменная: эмоциональная близость с отцом.

Для проверки гипотез были отобраны следующие методики исследования:

- Для матерей - анкета, направленная на выявление представлений матерей о воспитательных функциях отца по отношению к ребенку дошкольного возраста, а также характера отношений между отцом и детьми.
- Для детей - методика выявления особенностей внутрисемейных отношений «Рисунок семьи» для детей разработанная В.К. Лосевой; тест «Геометрическая фигура» ассоциация с отцом С. Деллингер; методика самооценки «Лесенка» для детей разработанная В.Г. Щур; методика для определения осо-

бенности эмоционального состояния «Паровозик» для детей разработанная С.В. Велиева; графическая методика выявления состояние эмоциональной сферы ребенка, наличия агрессии, ее направленности и интенсивности «Кактус» для детей разработанная М.А. Панфиловой [4; 12].

Методы обработки данных: частотный анализ, критерий хи-квадрат и дискриминантный анализ.

Выборка исследования была составлена с учетом того, что дети знают обоих родителей. Отсюда, в выборку вошли женщины с детьми, состоящие в официальном браке или в неофициальных отношениях. Выборка состоит из 112 респондентов из них 56 – дети дошкольного возраста и 56 – матерей. Выбор матерей, а не отцов был обусловлен тем, что не все отцы готовы были принимать участие в исследовании в силу отсутствия мотивации или занятости.

Для того чтобы определить роль отцов в формировании эмоциональной сферы ребенка, с помощью вопроса к матерям: «Участвует ли отец в воспитании ребенка?», выборка была распределена по 3 группам в соответствии с вариантами ответа:

- 1 группа – активность отцов в воспитании ребенка низкая (23%)
- 2 группа – ситуативная активность отцов в воспитании ребенка (36%)
- 3 группа – активная вовлеченность отцов в воспитании ребенка (41%).

Результаты и обсуждение

Для начала рассмотрим общую картину по выборке. Напоминаем, что результаты нашего исследования являются представлениями матерей об изучаемых связях. Здесь нами были сформулированы три вопроса направленные на оценку матерями психологической дистанции с отцом, наличия эмоциональной привязанности ребенка к отцу и к кому из членов семьи обращается ребенок за помощью.

Как мы видим, существуют различия в выделенных параметрах. В целом по выборке преобладает представление о том, что существует психологическая близость детей с отцом. Вместе с тем, мы видим, что эмоциональность привязанность характеризуется как более негативная. На наш взгляд, первый вопрос о существовании

психологической дистанции является с одной стороны более общим, включающим другие параметры кроме эмоциональной близости: объем времени, проводимый родителем с ребенком, разнообразие видов деятельности и т.д. Ответы на следующий вопрос о том, к кому дети обращаются за помощью, показывают, что к матерям дети обращаются намного чаще. При этом, следует напомнить, что выборка нашего исследования касалась детей 5-6 лет.

Таблица 1.

Распределение выделенных групп по параметру эмоциональная близость с отцом (в %)

Психологические параметры	Показатели	Активность отцов в воспитании ребенка низкая	Ситуативная активность отцов в воспитании ребенка	Активная вовлеченность отцов в воспитании ребенка высокая	Всего
Психологическая дистанция с отцом	Не выражена	46,43	19,64	0,00	66,07
	Выражена	0,00	1,79	32,14	33,93
Эмоциональная привязанность с отцом	Выражена	5,36	7,14	19,64	32,14
	Не выражена	41,07	14,29	12,50	67,86
Функция защиты отцом	Другой человек	41,07	14,29	12,50	67,86
	Дедушка	1,79	0,00	0,00	1,79
	Бабушка	0,00	1,79	0,00	1,79
	Отец	0,00	3,57	8,93	12,50
	Мать	39,29	14,29	28,57	82,14

На наш взгляд, данный факт может быть связан с культурной особенностью – в якутской культуре традиционно воспитанием детей до 10-12 лет занимаются матери. Как отмечают исследователи, данный факт связан с опасными условиями традиционных видов деятельности в условиях севера – охотой и рыбалкой [10]. С другой стороны, данный факт может быть связан с особенностями родительской компетентности. Как отмечают Г.Г. Филиппова и

М.Г. Ланцбург, роль отца в воспитании ребенка увеличивается при взрослении ребенка, в первых годах жизни ребенка отец является защитником диады «мать-ребенок» [14]. Более подробный анализ по выделенным группам проведем с помощью статистического критерия хи-квадрат.

Таблица 2.

Результаты статистической обработки данных

Психологическая дистанция			
	Значение	Ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат	51,911*	2	,000
Эмоциональная привязанность			
Хи-квадрат	11,994*	2	,002
Функция защиты			
Хи-квадрат	10,170*	8	,032

Статистический критерий выявил, что в представлениях матерей активное участие отцов в воспитании ребенка имеет статистически значимые различия с психологической дистанцией с ребенком ($p < 0,00$). Выявлено, что существует также статистически значимые различия между активностью отца и восприятием ребенком отца как защитника.

Для определения роли эмоциональной близости отца с ребенком на эмоциональность и эмоциональный интеллект ребенка проведем дискриминантный анализ. В связи с тем, что показатели 2 группы отличаются размытостью границ, в анализ принимают участие 1 и 3 группы. Здесь, дискриминантный анализ был проведен по совокупности данных полученных в детской группе.

Дискриминантный анализ показал нам, что активное участие отцов в воспитании ребенка положительно влияет на уровень самооценки, уровень мышления, повышается восприятие семьи как защиты от внешней среды, а также улучшается эмоциональное состояние ребенка (положительная эмоциональная модальность). Отцы, которые не принимают участие в воспитании ребенка влияет отрицательно: повышается эгоцентризм, агрессивность, импульсивность, скрытность, тревожность. Здесь интересным является следующий момент – у детей, отцы которых не принимают уча-

ствие в воспитании уровень оптимизма, выше, чем у детей, отцы которых принимают активное участие в воспитании. Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, стоит искать в понимании оптимизма как неоднозначного явления.

Таблица 3.

Матрица структуры

Параметры оценки	Функция	
	Активная вовлеченность отцов в воспитании ребенка	Активность отцов в воспитании ребенка низкая
Уровень мышления	,172*	,012
Уровень самооценки	,410*	-,012
Эмоциональная модальность ребенка	,405*	-,154
Стремление к домашней защите	,332*	,068
Эгоцентризм	-,318*	,279
Агрессивность	-,299*	,199
Импульсивность	-,156	,331*
Демонстративность	,156	-,331*
Скрытность	-,156	,331*
Оптимизм	,016	,273*
Тревожность	,069	,223*

Оптимизм в целом понимается как ожидание положительного будущего и вера в нее. В то же время, оптимизм предполагает самоценность позитивного будущего и здесь может быть риск того, что нивелируется восприятие «здесь и сейчас» [9]. Возможно, отсутствие внимания со стороны отца негативно влияющее на эмоциональное состояние ребенка повышает оптимизм как ожидание улучшения ситуации, положительных эмоций в будущем.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на изучение влияние воспитательных функций отца на развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста. На основе полученных результатов следует выделить несколько пунктов:

1. Данная работа доказала актуальность исследуемой темы, так как в современном обществе становится все меньше условий, благопри-

ятных для полноценного эмоционального развития ребенка, увеличивается дефицит общения ребенка со взрослыми, в частности с отцом.

2. Дошкольный возраст – наиболее чувствительный период эмоционального становления личности: эмоции проходят большой путь развития, приобретая все большее содержание и все более сложные формы проявления в процессе взаимодействия с социумом. Именно в этот период происходит эмоциональное становление личности, оформляются эмоциональные новообразования и достижения, формируется способность к распознаванию эмоций. Эмоциональная сфера в дошкольном возрасте является наиболее загруженной и компетентной сферой, выступающей регулятором большинства важных жизненных функций.

3. По результатам эмпирического исследования выявлено, что самооценка детей во многом зависит от характера их взаимоотношений с отцом.

- В представлениях матерей низкая активность отца в воспитании ребенка воспринимается как негативный фактор, ухудшающий эмоциональное состояние ребенка.
- Внимание и любовь отца дает ощущение особого эмоционально психологического благополучия, которое не может в полной мере обеспечить мать. Дети, которым не хватает отцовского внимания, обладают чувством неуверенности и незащищенности, они хуже адаптируются к социальному окружению.
- Отдельно стоит уделить внимание исследованию оптимизма. Мы предполагаем, что оптимизм может быть показателем психологического защитного механизма, олицетворяющего вытеснение настоящего и веру в позитивное будущее. Возможным риском здесь может быть искажение значимости позиций «прошлое-настоящее-будущее» для ребенка, которое может повлечь за собой психологические трудности в жизненном пути личности.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем возрасте [электронный документ] // Дошкольное воспитание. 2005. №

3. С. 110-115. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=40817> (дата обращения: 16.03.2024)
2. Борисенко Ю.В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения: монография. Кемерово: изд-во «Кузбассвузиздат», 2020. 551 с.
3. Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей. Москва: изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 226 с.
4. Григорян Э.Г. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста: монография. Москва: изд-во «РУСАЙНС», 2024. 238 с.
5. Золотова Ю.П. Все дело в папе: работе с фигурой отца в психотерапии. М.: «Летучева»; «АСТ», 2019. 344 с.
6. Калина О.Г. Роль отца в психическом развитии ребенка: монография. Москва: изд-во «ФОРУМ», 2018. 112 с.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов. Москва: изд-во «Академия», 2003. 166 с.
8. Латышева Ю.А. Феномен отцовства: современные исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. №1. С. 47-51.
9. Посохова С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестник Санкт-петербургского университета. Вып. 1, Ч. 1. Серия 12, 2009. С. 5-16.
10. Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сур». М.: Academia, 1999. 164 с.
11. Сатир В. Психотерапия семьи. Москва: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2018. 218 с.
12. Серебрякова Н.В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста: коррекционная педагогика. Санкт-Петербург: изд-во «КАРО», 2008. 64 с.
13. Частные домохозяйства, состоящие из двух и более человек, по типам, размеру домохозяйства и числу детей моложе 18 лет [электронный документ]. https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom8_Chislo_i_sostav_domohozyajstv (дата обращения 19.06.2024)
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.

15. Шварц С. Отсутствующий отец и его влияние на дочь. Санкт-Петербург: изд-во «Центр гуманитарных изданий», 2021. 364 с.
16. Cabrera N.J., et al. Fatherhood in the twenty-first century // *Child Development*, 2000, vol. 71, no. 1, pp. 127-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
17. Gadsden V.L. and Ralph R. S. African American males and fatherhood: issues in research and practice // *The journal of negro education*, 1994, vol. 63, no. 4, pp. 634–648. <https://doi.org/10.2307/2967300>
18. Kim S. and Karen M.-T.Q. Transforming fatherhood: reconstructing fatherhood through faith-based father school in South Korea // *Review of religious research*, 2013, vol. 55, no. 2, pp. 231–250. <https://doi.org/10.1007/s13644-013-0104-7>
19. LaRossa R. Fatherhood and Social Change // *Family Relations*, 1988, vol. 37, no. 4, pp. 451–457. <https://doi.org/10.2307/584119.26>
20. Johansson Th. The Conundrum of Fatherhood: theoretical explorations // *International Journal of sociology of the family*, 2011, vol. 37, no. 2, pp. 227–242.
21. Tan Allen L. Four meanings of fatherhood // *Philippine sociological review*, 1994, vol. 42, no. 1/4, pp. 27–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1994.tb02989.x>
22. Fox G.L. and Carol B. Conditional fatherhood: identity theory and parental investment theory as alternative sources of explanation of fathering // *Journal of marriage and family*, 2001, vol. 63, no. 2, pp. 394–403. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00394.x>

References

1. Avdeeva N.N. The role of mother and father in the development of the child at an early age. *Preschool Education*, 2005, no. 3, pp. 110-115. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=40817>
2. Borisenko Y.V. *Formation of psychological readiness for fatherhood: psychological and pedagogical context and support technologies: monograph*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat Publ., 2020, 551 p.
3. Gottman J. *Emotional intelligence of the child: a practical guide for parents*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2015, 226 p.
4. Grigoryan E.G. *Emotional well-being of children of preschool age: monograph*. Moscow: RUSAINS, 2024, 238 p.

5. Zolotova Y.P. *All the matter in papa: working with the father figure in psychotherapy*. Moscow: Letucheva; AST, 2019, 344 p.
6. Kalina O.G. *Role of the father in the mental development of the child: monograph*. Moscow: FORUM, 2018, 112 p.
7. Kosheleva A.D. *Emotional development of preschoolers: textbook for students*. Moscow: Academy, 2003, 166 p.
8. Latysheva Y.A. Phenomenon of fatherhood: modern research. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2013, no. 1, pp. 47-51.
9. Posokhova S.T. Optimism: psychological content and personal meaning. *Bulletin of St. Petersburg University*. Issue 1, Part 1. Series 12, 2009, pp. 5-16.
10. Portnyagin I.S. *Ethnopedagogy "Kut-syr"*. M.: Academia, 1999, 164 p.
11. Satir V. *Psychotherapy of the family*. Moscow: Institute for General Humanitarian Studies, 2018, 218 p.
12. Serebryakova N.V. *Diagnostic examination of children of early and junior preschool age: correctional pedagogy*. St. Petersburg: KARO, 2008, 64 p.
13. Private households consisting of two and more people, by type, household size and number of children under 18 years old. https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom8_Chislo_i_sostav_domochozyajstv
14. Filippova G.G. *Psychology of motherhood*. Moscow: Institute of Psychotherapy, 2002, 240 p.
15. Schwartz S. *Absent father and his influence on the daughter*. St. Petersburg: Center for Humanitarian Products, 2021, 364 p.
16. Cabrera N.J., et al. Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 2000, vol. 71, no. 1, pp. 127-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
17. Gadsden V.L. and Ralph R. S. African American males and fatherhood: issues in research and practice. *The journal of negro education*, 1994, vol. 63, no. 4, pp. 634-648. <https://doi.org/10.2307/2967300>
18. Kim S. and Karen M.-T.Q. Transforming fatherhood: reconstructing fatherhood through faith-based father school in South Korea. *Review of religious research*, 2013, vol. 55, no. 2, pp. 231-250. <https://doi.org/10.1007/s13644-013-0104-7>
19. LaRossa R. Fatherhood and Social Change. *Family Relations*, 1988, vol. 37, no. 4, pp. 451-457. <https://doi.org/10.2307/584119.26>

20. Johansson Th. The Conundrum of Fatherhood: theoretical explorations. *International Journal of sociology of the family*, 2011, vol. 37, no. 2, pp. 227-242.
21. Tan Allen L. Four meanings of fatherhood. *Philippine sociological review*, 1994, vol. 42, no. 1/4, pp. 27-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1994.tb02989.x>
22. Fox G.L. and Carol B. Conditional fatherhood: identity theory and parental investment theory as alternative sources of explanation of fathering. *Journal of marriage and family*, 2001, vol. 63, no. 2, pp. 394-403. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00394.x>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Соколова Антонина Анатольевна, студентка 5 курса Институт

психологии

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

ул. Белинского, 58, г. Якутск, Республика Саха (Якутия), 677000, Российская Федерация

tonya997@mail.ru

Елисеева Наталья Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Институт психологии; докторант Института психологии РАН

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова; Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук

ул. Белинского, 58, г. Якутск, Республика Саха (Якутия), 677000, Российская Федерация; ул. Ярославская, 13, к. 1, г.

Москва, Российская Федерация

Eliseeva_n_d@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Antonina A. Sokolova, 5th year student Institute of psychology
North-Eastern Federal University in Yakutsk

*58, Belinskogo Str., Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), 677000,
Russian Federation*

tonya997@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2259-802X>

Natalia D. Eliseeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Psychology; Doctoral Student at the Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

North-Eastern Federal University in Yakutsk; Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences

58, Belinskogo Str., Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), 677000, Russian Federation; 13/1, Yaroslavskaya Str., Moscow, Russian Federation

Eliseeva_n_d@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0351-5822>

SPIN-code: 6044-5601

Поступила 26.06.2024

После рецензирования 26.09.2024

Принята 15.10.2024

Received 26.06.2024

Revised 26.09.2024

Accepted 15.10.2024



Научная статья |

Общая психология, психология личности, история психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ РИГИДНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ ГОСПИТАЛЯ ДЛЯ ВЕТЕРАНОВ ВОЙН, ВЕРНУВШИХСЯ ИЗ ЗОНЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

*Ю.В. Живаева, Е.И. Алыджи,
М.А. Лисняк, Я.А. Коркунов*

Аннотация

Обоснование. В статье обсуждается феномен ригидности у ветеранов боевых действий, находящихся на лечении в специализированном госпитале. Этот феномен встречается во многих сферах человеческой жизни, но его исследования в рамках взаимосвязи с боевыми действиями практически отсутствуют и ещё никогда не были так актуальны, как в сложившейся в настоящий момент политической ситуации.

Цель – изучение специфики психической ригидности и возможности коррекции у пациентов госпиталя для ветеранов войн, вернувшихся со специальной военной операции.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме феномену ригидности у пациентов, вернувшихся из зоны специальной военной операции; а также диагностические методики, включающие наблюдения, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

Результаты. В ходе исследования определено, что у преобладающего большинства людей, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, имеются существенные затруднения при попытках приспособиться к тем изменениям, которые произошли у них в жизни после

возвращения из зоны боевых действий. Основная масса людей, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, склонна к аффективно окрашенному выражению и проявлению присущего им ригидного поведения. Абсолютно всех люди, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, склонны к проявлению ригидного поведения в те моменты, когда они находятся в состоянии страха или стресса, то есть демонстрируемое обследуемыми в процессе их жизнедеятельности ригидное поведение носит схожий причинно обусловленный характер.

Ключевые слова: специальная военная операция; ригидность; ветераны боевых действий; психокоррекционные упражнения; тренинг; пациенты; госпиталь для ветеранов войн; адаптация

Для цитирования. Живаева Ю.В., Алыджи Е.И., Лисняк М.А., Коркунов Я.А. Психологическое исследование и коррекция ригидности у пациентов госпиталя для ветеранов войн, вернувшихся из зоны специальной военной операции // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 23-41. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-553

Original article |

General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

PSYCHOLOGICAL STUDY AND CORRECTION OF RIGIDITY IN PATIENTS OF A HOSPITAL FOR WAR VETERANS WHO RETURNED FROM A SPECIAL MILITARY OPERATION ZONE

Yu.V. Zhivaeva, E.I. Alydzh, M.A. Lisnyak, Ya.A. Korkunov

Abstract

Background. This article discusses the phenomenon of rigidity in combat veterans undergoing treatment in a specialized hospital. This phenomenon is found in many spheres of human life, but its research in the framework of interrelation with combat operations is practically absent and has never been as relevant as in the current political situation.

Purpose. The aim is to study the specifics of mental rigidity and the possibility of correction in patients of a hospital for war veterans who returned from a Special Military Operation.

Materials and methods. The main methods of the study are the analysis of scientific literature devoted to the problem of the phenomenon of rigidity in patients who returned from the Special Military Operation; as well as diagnostic techniques including observation, description, conversation, questionnaires, testing, and methods of statistical data processing.

Results. In the course of the study it was determined that the prevailing majority of people treated in the hospital for war veterans have significant difficulties in trying to adjust to the changes that have occurred in their lives after returning from the war zone. The bulk of people treated in a hospital for war veterans are prone to affectively colored expression and manifestation of inherently rigid behavior. Absolutely all people treated in the hospital for war veterans are inclined to display rigid behavior at those moments when they are in a state of fear or stress, i.e. rigid behavior demonstrated by the subjects in the course of their life activity has a similar causal character.

Keywords: special military operation; rigidity; combat veterans; psychocorrective exercises; training; patients; hospital for war veterans; adaptation

For citation. Zhivaeva Yu.V., Alydzhii E.I., Lisnyak M.A., Korkunov Ya.A. Psychological Study and Correction of Rigidity in Patients of a Hospital for War Veterans Who Returned from a Special Military Operation Zone. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 23-41. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-553

Введение

Современное общество переживает период резких политических и экономических перемен, природных и геополитических катаклизмов. Для жизни человека становятся характерными ситуации потери работы, резко падающие и взлетающие уровни жизни, рвущиеся родственные связи и т.д. Последствия вынужденных изменений образа жизни проявляются в росте негативных психологических проявлений, повышении уровня психоэмоционального напряжения, развитии и широком распространении таких неблаго-

приятных для здоровья психических состояний, как тревога, неудовлетворенность жизнью, неуверенность в завтрашнем дне, страх перед будущим, агрессивность, депрессия, суицидальные тенденции (Клочко, 2002). В свете последних событий, связанных с проведением специальной военной операции актуальным, становится проблема исследования и коррекции ригидности у участников специальной военной операции (СВО). Ригидность, в свою очередь, представляет собой неготовность человека к изменению спланированной ранее программы деятельности даже тогда, когда это необходимо исходя из условий, требующих ее перестройки согласно новым ситуационным требованиям, предъявляемых окружающей действительностью, соответственно, чем выше ригидность, тем человеку труднее взаимодействовать с внешней средой, тем сильнее игнорируются возможности самореализации, открывающиеся во взаимодействии человека со средой, тем больше вероятность возникновения и проявления поведенческих стереотипов в неадекватных для них условиях [1].

Проблема всестороннего изучения и коррекции ригидности является одной из важнейших проблем современной психологии [16]. Известно, что одним из основополагающих факторов полноценного функционирования человека в социуме является активность личности, её мера взаимодействия с окружающим миром и потребность в самореализации [2]. В своей работе А.Н.Певнева отмечает и делает акцент на рассмотрении ригидности с опорой на эмоциональный компонент в концепции психической ригидности Г.В.Залевского [13]. В работе Е.Г.Косовой психическая ригидность рассматривается фактор развития посттравматического стрессового расстройства у лиц, переживших боевой стресс. Также стоит отметить, что число исследований, рассматривающих влияние «боевой» травмы на личность связано с авторами А.Е.Ениколопова, А.С.Марьиной, С.К.Соколова. В отечественной психологии на данный момент слабо представлена исследовательская часть проявлений психической ригидности при появлении стрессовых расстройств у участников СВО.

Научная новизна исследования: показано, что готовность к изменению образа жизни обозначает не просто способность человека к адаптации, приспособлению к новым условиям жизни, а указывает на индивидуальные особенности человека, обеспечивающие его устойчивость в условиях разрешения постоянно воспроизводимого противоречия между образом жизни и образом мира человека. Получены доказательства того, что по отношению к феномену готовности человека к изменению образа жизни значимым является континуум «ригидность-интернальность». Сегодня поставлена задача государственной важности, чтобы все военнослужащие, возвратившиеся из зоны боевых действий, имели возможность не только вернуться к жизни в обществе, но и смогли бы полноценно в нём функционировать [14]. Существует достаточно много реабилитационных программ для работы с ветеранами боевых действий, однако результат применения этих программ зависит не только от мастерства участвующих специалистов, но и от готовности пациентов принять помощь. Та или иная степень ригидности может существенно помещать психокоррекционной работе и в итоге не позволит этим пациентам полноценно вернуться к жизни в условиях мирного времени.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе КГБУЗ «Красноярский краевой госпиталь для ветеранов войн».

Для реализации поставленной цели были использованы следующие *методы*: анализ и обобщение научной литературы по избранной теме. Томский опросник ригидности» (ТОР). Томский опросник ригидности (ТОР) – клинико-психологическая тестовая методика, направленная на диагностику психической ригидности как свойства личности. Опросник разработан для выявления психической ригидности как трудности корректировки отдельных элементов или программы поведения в целом в соответствии с объективными требованиями ситуации при различной степени их осознанности и принятия. Количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Выборка исследования представлена пациентами, находящимися на лечении Красноярского краевого госпиталя для ветеранов войн: мужчины в возрасте от 30 до 60 лет. Общее количество обследуемых равно 30.

Результаты и их обсуждение

В начале, при проведении первичной диагностики было определение в выборке исследования доминирующего показателя ригидности. Для достижения этой цели использовали «Томский опросник ригидности», в ходе исследования средний показатель ригидности на выборке 30 человек составил (150, 56 баллов.).

В «Томском опроснике ригидности» Г.В. Залевского (Залевский, 1976) выделяют несколько шкал, каждая из которых может дать нам отчётливое понимание того, при каких ситуациях и в какой форме ригидность чаще всего проявляется в жизни людей, принимавших участие в боевых действиях.

Валидность методики была измерена следующим образом: 1. вычислена конвергентная валидность как коэффициент корреляции шкалы симптомокомплекс ригидности, которую фактически составили адаптированные вопросники Bregelman и Rubenovitz, с остальными шкалами ТОРЗ. Было выявлено, что между шкалами симптомокомплекс ригидности и шкалой «аффективная ригидность» ММРІ существует высокая связь со шкалами ТОРЗ ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что все эти шкалы измеряют одну и ту же личностную характеристику, хотя с акцентом на разные ее аспекты. Об этом свидетельствуют, например, более высокие корреляции между шкалами ригидности как состояния и сенситивной ригидности, характеризующими эмоциональный аспект психической ригидности, и шкалой «аффективная ригидность». 2. внешняя валидность ТОРЗ демонстрируется статистически высоко достоверными различиями между показателями шкал, полученными на выборке 219 здоровых человек, и показателями 521 нервно-психически (пограничные состояния, шизофрения) больного ($p < 0,001$), подтверждающими гипотезу «о значительно меньшей гибкости больных».

Структурно TOP3 состоит из шкал:

1. Шкала общей ригидности склонности, к широкому спектру фиксированных форм поведения, СКР (симптомокомплекс ригидности) - персеверациям, навязчивостям, стереотипиям, упрямству, педантизму и собственно ригидности.
2. Шкала сенситивной ригидности (СР) отражает эмоциональную реакцию человека на новое, на ситуации, требующие каких-либо изменений, возможно, страх перед новым, своего рода неophobia.
3. Шкала установочной ригидности (УР) также отражает личностный уровень проявления психической ригидности, выраженный в позиции, отношении или установке на принятие - неприятие нового, необходимости изменений самого себя - самооценки, уровня притязаний, системы ценностей, привычек и т.п.
4. Шкала ригидности как состояния (РСО). Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что в состоянии страха, стресса (дистресса), плохого настроения, утомления или какого-либо болезненного состояния человек в высокой степени склонен к ригидному (шире - к фиксированному) поведению.
5. Шкала преморбидной ригидности (ПМР). Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что испытуемый уже и подростковом и юношеском (школьном) возрасте испытывал трудности в ситуациях каких-либо перемен, нового и т.п. Взрослые, опрашиваемые ретроспективно оценивают то, как они себя вели, переживали и решали те или иные проблемы в соответствующих ситуациях в школьном возрасте (для больших - это преморбидный период).
6. Шкала реальности (ШР). Это вид контрольной шкалы. Она показывает, исходит ли испытуемый в своих ответах на вопросы TOP3 из своего опыта или только из предположений. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что испытуемый исходит из некоторых предположений, а поэтому результаты обследования не могут вызывать доверия.

7. Шкала лжи (ШЛ). Вопросы вычленены из Личностного опросника Г. Айзенка с целью повышения достоверности получаемых результатов. Количественно исчисляется аналогично шкале реальности ТОРЗ.

Эти сведения являются крайне важными, так как позволяют не просто выявить общие показатели ригидности испытуемых, но ещё и выяснить, какие аспекты ригидности будут проявляться отчётливее всего. Дополнительно, для получения необходимых сведений мы провели детальный анализ третьей шкалы – шкалы «сенситивной ригидности, четвертой шкалы – шкалы «установочной ригидности», пятой шкалы – «ригидности как состояния», а также шестой шкалы – шкалы «преморбидной ригидности», результаты проведённого анализа представлены в таблице 1

Таблица 1.

Средние показатели «сенситивной ригидности», «установочной ригидности», «ригидности как состояния» и «преморбидной ригидности» у пациентов госпиталя для ветеранов войн

Показатели «сенситивной ригидности» (в баллах):	Показатели «установочной ригидности» (в баллах):	Показатели «ригидности как состояния» (в баллах):	Показатели «преморбидной ригидности» (в баллах):
43,06	25,03	21,16	23,9

Обсуждение

Исходя из интерпретации результатов «Томского опросника ригидности» Г.В. Залевского, согласно которой низкий показатель ригидности характерен для интервала 0-62 баллов, умеренный показатель ригидности характерен для интервала 63-124 балла, высокий показатель ригидности характерен для интервала 125-186 баллов, очень высокий показатель ригидности характерен для интервала 187-248 баллов, мы можем сформировать четыре группы испытуемых: 1 группа- низкий показатель ригидности (0% от общей выборки), 2 группа - умеренный показатель ригидности был у 6 испытуемых (20% от общей выборки), 3 группа - высокий показатель ригидности обнаружен у 20 испытуемых (60% от общей выборки),

4 группа - очень высокий показатель ригидности - 6 испытуемых (20% от общей выборки).

На основе полученных данных, мы можем прийти к выводу, что в исследуемой выборке преобладающим является высокий и очень высокий показатели ригидности. Эти результаты указывают на то, что большая часть испытуемых испытывает существенные затруднения при попытках приспособиться к тем изменениям, которые произошли у них в жизни после возвращения из зоны боевых действий, что, в свою очередь, непременно сказывается на успешности их адаптации к жизни в обществе. Кроме того, интересным является тот факт, что среди всех испытуемых не нашлось ни одного человека, для которого был бы характерен низкий показатель ригидности. Это говорит нам о том, что среди респондентов нет тех людей, для которых возвращение из зоны боевых действий не было бы сопряжено с трудностями, вызванными необходимостью приспособиться к жизни в новых социальных реалиях.

При изучении структуры ригидности, согласно которой низкий показатель «сенситивной ригидности» характерен для интервала 0-19 баллов, умеренный показатель «сенситивной ригидности» характерен для интервала 20-38 баллов, высокий показатель «сенситивной ригидности» характерен для интервала 39-57 баллов, а очень высокий показатель «сенситивной ригидности» характерен для интервала 58-76 баллов, было сформировано четыре группы испытуемых: 1 группа - низкий показатель «сенситивной ригидности» - 4 испытуемых (13% от общей выборки), 2 группа - умеренный показатель «сенситивной ригидности» - 8 испытуемых (27% от общей выборки), 3 группа - высокий показатель «сенситивной ригидности» - 10 испытуемых (33% от общей выборки), 4 группа - очень высокий показатель «сенситивной ригидности» - 8 испытуемых (27% от общей выборки).

Полученные результаты позволяют сделать заключение, что среди испытуемых преобладающим является высокий показатель «сенситивной ригидности».

Таким образом, большинство ветеранов боевых действий довольно активно сопротивляются различным психокоррекционным

мероприятиям, которые заставляют их изменить привычную схему реагирования на новую, иными словами, большинство обследуемых склонны к аффективно окрашенному выражению и проявлению присущего им ригидного поведения.

Результаты по показателям «установочной ригидности» получены следующие: - низкий показатель «установочной ригидности» (0-17 баллов) обнаружен у 6 испытуемых (20% от общей выборки), - умеренный показатель «установочной ригидности» (18-34 балла) - 20 испытуемых (67% от общей выборки), - высокий показатель «установочной ригидности» (35-51 балла) у 4 испытуемых (13% от общей выборки), - очень высокий показатель «установочной ригидности» (52-68 баллов) не обнаружен в выборке .

На основе полученных данных, мы можем прийти к заключению, что в нашей выборке преобладающим является умеренный показатель «установочной ригидности». Эти результаты указывают нам на то, что у большей части испытуемых проявления ригидности практически не фигурируют на личностном уровне, то есть для большинства испытуемых нехарактерно наличие тех или иных базовых установок, направленных на непринятие каких-либо изменений в жизни или в самих себе. Кроме того, немаловажным является тот факт, что среди всех испытуемых не нашлось ни одного человека, для которого был бы характерен очень высокий показатель «установочной ригидности». Это говорит нам о том, что среди респондентов нет тех людей, для которых ригидное поведение было бы обусловлено их сугубо личностными и индивидуальными особенностями.

Исходя же из интерпретации результатов методики, согласно которой низкий показатель «ригидности как состояния» характерен для интервала 0-6 баллов, умеренный показатель «ригидности как состояния» характерен для интервала 7-12 баллов, высокий показатель «ригидности как состояния» характерен для интервала 13-18 баллов, а очень высокий показатель «ригидности как состояния» характерен для интервала 19-24 баллов, мы в очередной раз можем сформировать четыре группы испытуемых, условно отделённых

друг от друга: - низкий показатель «ригидности как состояния» характерен для 0 испытуемых (0% от общей выборки), - умеренный показатель «ригидности как состояния» характерен для 0 испытуемых (0% от общей выборки), - высокий показатель «ригидности как состояния» характерен для 0 испытуемых (0% от общей выборки), - очень высокий показатель «ригидности как состояния» характерен для 30 испытуемых (100% от общей выборки).

На основе полученных данных, мы можем прийти к заключению, что в нашей выборке преобладающим является очень высокий показатель «ригидности как состояния». Эти результаты указывают нам на то, что абсолютно все испытуемые склонны к проявлению ригидного поведения в те моменты, когда они находятся в состоянии страха или стресса, иными словами, мы можем говорить о том, что демонстрируемое обследуемыми в процессе их жизнедеятельности ригидное поведение носит схожий причинно обусловленный характер.

Вновь продолжая исходить из интерпретации результатов методики, согласно которой низкий показатель «преморбидной ригидности» характерен для интервала 0-20 баллов, умеренный показатель «преморбидной ригидности» характерен для интервала 21-40 баллов, высокий показатель «преморбидной ригидности» характерен для интервала 41-60 баллов, а очень высокий показатель «преморбидной ригидности» характерен для интервала 61-80 баллов, мы снова можем сформировать четыре группы испытуемых, условно отделённых друг от друга: - низкий показатель «преморбидной ригидности» характерен для 10 испытуемых (33% от общей выборки), - умеренный показатель «преморбидной ригидности» характерен для 19 испытуемых (64% от общей выборки), - высокий показатель «преморбидной ригидности» характерен для 1 испытуемых (3% от общей выборки), - очень высокий показатель «преморбидной ригидности» характерен для 0 испытуемых (0% от общей выборки).

На основе полученных данных, мы можем прийти к заключению, что в нашей выборке преобладающим является умеренный показатель «преморбидной ригидности». Эти результаты указывают нам

на то, что у большей части испытуемых не было пережитых в подростковом или юношеском возрасте ситуаций, которые требовали бы каких-либо перемен и изменений, то есть у большинства испытуемых отсутствуют предпосылки, которые бы могли способствовать формированию ригидного поведения ещё с раннего возраста.

Проведя подробный анализ всех данных, полученных нами после осуществления первичной диагностики, будет целесообразно не только дать обоснование получившихся в процессе проведения исследования результатов, но и постараться выявить, на что в первую очередь будет необходимо направить программу коррекционного воздействия.

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие основные выводы:

- у преобладающего большинства людей, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, имеются существенные затруднения при попытках приспособиться к тем изменениям, которые произошли у них в жизни после возвращения из зоны боевых действий.

- основная масса людей, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, склонна к аффективно окрашенному выражению и проявлению присущего им ригидного поведения. - абсолютно всех люди, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, склонны к проявлению ригидного поведения в те моменты, когда они находятся в состоянии страха или стресса, то есть демонстрируемое обследуемыми в процессе их жизнедеятельности ригидное поведение носит схожий причинно обусловленный характер.

Если же говорить об особенностях ригидного поведения у людей, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн в более общей форме, то можно сказать, что все респонденты, принявшие участие в проведении нашего исследования и задействованные в разные промежутки своей жизни в боевых действиях, связанных с защитой интересов граждан Российской Федерации, имеют выраженную склонность к проявлению ригидного поведения, предпочтительно демонстрируемого в стрессовых ситуациях, но обусловленную не

личностными особенными испытуемых, а теми событиями, в которых обследуемым довелось побывать в процессе своей жизни, говоря обобщённо, можно сказать, что ригидное поведение у людей, проходящих лечение в госпитале для ветеранов войн, получило столь высокую степень выраженности в результате их участия в боевых действиях и различных военных операциях, то есть ригидное поведение всех этих людей носит схожую, можно даже сказать идентичную, причинную обусловленность.

Таким образом, на основании всего вышесказанного, мы можем совершенно уверенно говорить о том, что всем людям, проходящим лечение в госпитале для ветеранов войн, необходимо прохождение курса психологической коррекции, направленной не только на снижение выраженности у них ригидного поведения, но и на принятие себя в этой новой и непривычной для них социальной реальности.

Список литературы

1. Баранова А. А., Протопопова Г.Л. Эмоциональные маркеры переживания личности критической жизненной // Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 32, № 2. С. 146-153. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2022-32-2-146-153>
2. Демин А. Н., Киреева О.В. Экспресс-диагностика гибкости личности в трудовой сфере // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 5. С. 1-10.
3. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. Иркутск: Вост.-Сиб. книжн. изд-во, 1976. 185 с.
4. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 154 с.
5. Ключко В.Е. Методологические принципы теории психологических систем // Фиксированные формы поведения в образовании, науке и культуре. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. С. 8-16.
6. Ключко Ю.В. Психологические основания ригидности социального поведения студентов // Фиксированные формы поведения: Материалы региональной школы молодых ученых. Бийск: Изд-во БиГПИ, 2000. С. 85-90.

7. Косова Е.Г. Из опыта реабилитации сотрудников УВД, участвовавших в боевых действиях // Материалы научно-практической конференции «Современные аспекты восстановительной медицины, курортологии, физиотерапии», Иркутск, 2003. С. 42-45.
8. Косова Е.Г. Некоторые психологические особенности сотрудников, принимавших участие в боевых действиях в Северо-Кавказском регионе // Материалы научно-практической конференции ФСБ РФ на базе санатория «Байкал», Иркутск, ноябрь 2004. С. 127-130.
9. Косова Е.Г., Степанченко О. Ю., Судейкин И.В. Психологическое сопровождение сотрудников силовых ведомств в условиях отделения реабилитации санатория «Байкал» // Современные аспекты восстановительной медицины, курортологии, физиотерапии. Иркутск, 2004. С. 76-81.
10. Косова Е.Г., Степанченко О.Ю., Конопак И.А. Психологическое сопровождение участников боевых действий // Материалы III Всероссийского съезда психологов, Санкт-Петербург, 25-26.03.2003. 2003. С. 112-117.
11. Косова Е.Г., Степанченко О.Ю., Судейкин И.В. Метод «тестограмма» в комплексном обследовании лиц, имеющих стрессовое расстройство // Материалы научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы научной и практической психологии». Иркутск, 2004. С. 66-69.
12. Лукьянов О.В. Смысл психической ригидности и психологический возраст // Сибирский психологический журнал. Вып. 11. 1999. С.63-68.
13. Певнева А.Н. Взаимосвязь эмоционального компонента ригидности и психологического благополучия личности // Научные публикации. 2024. №1 (159). С.1-6.
14. Певнева А. Н. Ригидность в структуре личности: история вопроса и проблема исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 2. С. 320-337. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-320-337>
15. Серов В. И. Психология потери. Психологическая и психофизиологические защиты при адаптации к экстремальным и сверхэкстремальным условиям жизнедеятельности абитуриентов и военнослужащих

- (сравнительный анализ) // Прикладная юридическая психология. 2023. № 2. С. 62-74. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2\(63\).62-74](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2(63).62-74)
16. Ясин М. И. Концепция когнитивной закрытости: история и смежные понятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 174-181. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181>
17. Tohirova J. Advantages of psychotherapy // Science and innovation. 2022. № 8. P. 409-412. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7158744>

References

1. Baranova A.A., Protopopova G.L. Emotional markers of the individual's experience of critical life. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Philosophy series. Psychology. Pedagogy], 2022, vol. 32, no. 2, pp. 146-153. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2022-32-2-146-153>
2. Denim A.N., Kireeva O.V. Express diagnostics of personality flexibility in the labor sphere. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [The world of science. Pedagogy and Psychology], 2022, vol. 10, no. 5, pp. 1-10.
3. Zalevskiy G.V. *Fixed forms of behavior*. Irkutsk: Vost.-Sib. book. Publ., 1976, 185 p.
4. Klochko V.E., Galazhinsky E.V. *Self-realization of personality: a system view*. Tomsk, TSU Publ., 1999, 154 p.
5. Klochko V.E. Methodological principles of the theory of psychological systems. *Fixed forms of behavior in education, science and culture*. Biysk, 2000, pp. 8-16.
6. Klochko Yu.V. *Psikhologicheskie osnovaniya rigidnosti sotsial'nogo povedeniya studentov. Fiksirovannye formy povedeniya: Materialy regional'noj shkoly molodyh uchenyh. Biysk* [Psychological foundations of rigidity of social behavior of students]. Biysk, BiGPI Publ., 2000, pp. 85-90.
7. Kosova E.G. From the experience of rehabilitation of police officers who participated in combat actions. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «Sovremennye aspekty vosstanovitel'noj mediciny, kurortologii, fizioterapii»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference

- Modern Aspects of Restorative Medicine, Balneology, Physiotherapy]. Irkutsk, 2003, pp. 42-45.
8. Kosova E.G. Some Psychological Features of Employees Who Took Part in Combat Actions in the North Caucasus Region. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii FSB RF na baze sanatoriya «Bajkal* [Materials of the Scientific and Practical Conference of the FSB of the Russian Federation on the Basis of the Sanatorium «Baikal»]. Irkutsk, November 2004, pp. 127-130.
 9. Kosova E.G., Stepanchenko O.Yu., Sudeikin I.V. Psychological support of law enforcement officers in the conditions of the rehabilitation department of the Baikal sanatorium. *Sovremennye aspekty vosstanovitel'noj mediciny, kurortologii, fizioterapii* [Modern Aspects of Restorative Medicine, Balneology, Physiotherapy]. Irkutsk, 2004, pp. 76-81.
 10. Kosova E.G., Stepanchenko O.Yu., Konopak I.A. Psychological support of participants in combat operations. *Materialy III Vserossijskogo sezda psihologov* [Proceedings of the III All-Russian Congress of Psychologists]. St. Petersburg, 25-26.03.2003. 2003, pp. 112-117.
 11. Kosova E.G., Stepanchenko O.Yu., Sudeikin I.V. Method “testogram” in the complex examination of persons who have a stress disorder. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nye problemy i perspektivy nauchnoy i prakticheskoy psikhologii* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference «Actual Problems and Prospects of Scientific and Practical Psychology»]. Irkutsk, 2004, pp. 66-69.
 12. Lukyanov O.V. The meaning of mental rigidity and psychological age. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 1999, issue 11, pp. 63-68.
 13. Pevneva A.N. The relationship between the emotional component of rigidity and psychological well-being of the individual. *Nauchnye publikacii* [Scientific publications], 2024, no. 1(159), pp. 1-6.
 14. Pevneva A. N. Rigidity in the structure of personality: the history of the issue and the problem of research. *Psihologiya. Vysshaya shkola ekonomiki* [Journal of the Higher School of Economics], 2023, vol. 20, no. 2, pp. 320-337. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-320-337>
 15. Serov V.I. Psychology of loss. Psychological and psychophysiological protection during adaptation to extreme and super-extreme living condi-

- tions of applicants and military personnel (comparative analysis). *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied legal psychology, 2023], no. 2, pp. 62-74. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2\(63\).62-74](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2(63).62-74)
16. Yasin M.I. The concept of cognitive closure: history and related concepts. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: pedagogy. Psychology. Socio kinetics], 2020, vol. 26, no. 1, pp. 174-181. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181>
17. Tohirova J. Advantages of psychotherapy. *Science and innovation*, 2022, no. 8, pp. 409-412. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7158744>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Живаева Юлия Валерьяновна, кандидат психологических наук,

доцент

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого*

ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация

yul-zhivaeva@yandex.ru

Алыджи Екатерина Иннокентьевна, кандидат психологических наук, доцент

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого*

ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация

katya-chernova@yandex.ru

Лисняк Марина Анатольевна, кандидат медицинских наук, доцент

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого*

ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация

lisnyakt@mail.ru

Коркунов Ян Андреевич, студент 5 курса специальности «Клиническая психология»

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
janyesa@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Yulia V. Zhivaeva, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences

*Krasnoyarsk State Medical University
1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
yul-zhivaeva@yandex.ru
SPIN-code: 3718-7377
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2809-5817>
ResearcherID: AHB-1989-2022*

Ekaterina I. Alydzhii, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences

*Krasnoyarsk State Medical University
1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
katya-chernova@yandex.ru
SPIN-code: 9615-1308
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0259-0430>
ResearcherID: AAM-9972-2020*

Marina A. Lisnyak, Associate Professor, Candidate of Medical Sciences

*Krasnoyarsk State Medical University
1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
lisnyakm@mail.ru*

SPIN-code: 2961-5170

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5090-8779>

Yan A. Korkunov, 5th year Student of the Specialty ‘Clinical Psychology’

Krasnoyarsk State Medical University

1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation

janyesa@mail.ru

Поступила 26.06.2024

После рецензирования 12.10.2024

Принята 07.11.2024

Received 26.06.2024

Revised 12.10.2024

Accepted 07.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-568

EDN: RUXWCY

УДК 159.9.075



Научная статья |

Общая психология, психология личности, история психологии

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКЕ «ДОМ-ДЕРЕВО-ЧЕЛОВЕК»

Ю.Т. Антонова, А.И. Винокурова, Д.И. Пермякова

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена вопросу применения проективных методик в диагностике детей с задержкой психического развития. Обращается внимание, что инициирование диагностики детей обуславливается не только трудностями в освоении школьной программы, но и нарушениями в эмоциональной сфере, а также сфере построения межличностных отношений.

Цель. Изучение, как задержка психического развития (ЗПР) влияет на развитие межличностных отношений и социального взаимодействия у детей с ЗПР. Используя различные методы оценки личности, можно определить, какие черты личности и поведения характерны для детей с задержкой психического развития и как они влияют на их социальное взаимодействие в семье и адаптацию в обществе.

Материалы и методы. В статье обосновывается целесообразность применения рисуночных тестов, в частности, методики «Дом-дерево-человек» при диагностике детей с задержкой психического развития, приведены примеры анализа рисунков, подчеркивается важность комплексного изучения личности ребенка.

Результаты. Рисунки, созданные детьми с задержкой психического развития, часто являются показателем их личностных особенностей, включая тревожность, чувство вины, сильное суперэго,

эмоциональную неустойчивость и излишнюю импульсивность или, наоборот, вялость и апатичность. Рисунки также указывают на наличие проблем в адаптации, социализации и построении межличностных отношений. Большая часть рисунков отражает дискомфорт, скованность, предрасположенность к защитному реагированию или агрессивному нападению.

Ключевые слова: задержка психического развития; дети; диагностика детей; проективные методики; рисуночные тесты; анализ рисуночного теста; методика «Дом-дерево-человек»

Для цитирования. Ю.Т. Антонова, А.И. Винокурова, Д.И. Пермякова. Исследование личности ребенка с задержкой психического развития по проективной методике «Дом-дерево-человек» // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 42-64. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-568

Original article |

General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

STUDY OF THE PERSONALITY OF A CHILD WITH MENTAL DEVELOPMENTAL DELAY USING THE HOUSE-TREE-PERSON PROJECTIVE TECHNIQUE

Yu. T. Antonova, A. I. Vinokurova, D. I. Permyakova

Abstract

Background. The article is dedicated to the use of projective techniques in the diagnosis of children with mental developmental delays. It highlights that initiating diagnostic assessments for these children is driven not only by challenges in mastering the school curriculum but also by difficulties in emotional regulation and building interpersonal relationships.

Purpose. To investigate the way mental developmental delay (MDD) affects the development of interpersonal relationships and social interaction in children with MDD. By using various methods of personality assessment, we can identify the personality traits and behaviors characteristic of children

with mental developmental delays and determine how these traits impact their social interactions within the family and adaptation in society.

Materials and methods. The article substantiates the relevance of using drawing-based tests, specifically the House-Tree-Person technique, for diagnosing children with mental developmental delays. Examples of drawing analysis are provided, and the importance of a comprehensive study of the child's personality is emphasized.

Results. Drawings created by children with mental developmental delays often reveal their personality traits, including anxiety, guilt, a strong super-ego, emotional instability, and excessive impulsivity or, conversely, lethargy and apathy. The drawings also indicate issues in adaptation, socialization, and establishing interpersonal relationships. Most of the drawings reflect discomfort, tension, a tendency towards defensive reactions, or aggressive responses.

Keywords: mental developmental delay; children; diagnosis of children; projective techniques; drawing-based tests; drawing test analysis; House-Tree-Person technique

For citation. Yu. T. Antonova, A. I. Vinokurova, D. I. Permyakova Study of the Personality of a Child with Mental Developmental Delay using the House-Tree-Person Projective Technique. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 42-64. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-568

Введение

В последние десятилетия среди специалистов в области образования возрос интерес к способности детей осваивать школьные программы и адаптироваться к процессу обучения. За последние 20 лет число учащихся начальной школы, которые с трудом справляются с требованиями стандартной школьной программы, увеличилось в 2-2,5 раза, достигнув 30% и более. Одной из причин трудностей детей в обучении и адаптации к школе является задержка их психологического развития (ЗПР) [1]. Это состояние влияет не только на когнитивные функции, но и на эмоциональное состояние ребенка и его межличностное общение [17; 20].

Одной из основных характеристик задержки психологического развития является замедленный темп когнитивного и эмоционального развития с временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [5]. Задержка психического развития часто диагностируется, когда ребенок с трудом осваивает школьную программу, но его нельзя диагностировать исключительно на основании трудностей в обучении. Это состояние непосредственно влияет не только на познавательную деятельность ребенка, но и на его эмоциональную сферу и межличностные отношения. Это также искажает самооценку ребенка и наносит ущерб его взаимодействию с одноклассниками, поскольку эти факторы напрямую связаны с успеваемостью и оценками учителей [3]. Задержки в развитии ребенка могут быть вызваны множеством факторов, включая состояние здоровья, генетические нарушения, травмы, окружающую среду и социальные факторы. Услуги по раннему вмешательству и поддержке могут помочь детям преодолеть трудности и достичь оптимальных результатов в развитии [16]. Дети с задержкой психического развития испытывают тревогу, как и любые другие дети, но у них могут быть особые характеристики, отличающие их от других. Например, их тревога может быть связана с нарушениями развития, такими как расстройство аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности, или с проблемами в обучении, такими как трудности с чтением и письмом. Особенности тревожности у младших школьников с задержками в психическом развитии включают связь между задержками и тревожностью, социальным окружением и конкретными трудностями в обучении [12].

Приоритетные направления реформирования отечественной системы специального образования направлены на создание эффективных способов включения детей с задержками физического и психологического развития в школьную среду, улучшение их социализации, а также ведущих механизмов, которые обеспечиваются коммуникативной деятельностью. Реализация этих реформ направлена на предоставление детям соответствующей поддержки и ресурсов, которые помогут им полностью реализовать свой потенциал

в академической сфере, социальном взаимодействии и личностном развитии. Акцент на коммуникативной деятельности обеспечивает детям возможность взаимодействовать, самовыражаться и развивать свои социальные навыки, что необходимо для их эмоционального благополучия и успеха в учебе. Этот подход направлен на обеспечение того, чтобы дети с задержками в развитии имели доступ к инклюзивному и поддерживающему школьному обучению, что необходимо для их благополучия, роста и общего развития [11].

Развитие интеллектуальных способностей у младших школьников с задержкой психического развития является важным как для их личностного развития, так и для учебного процесса. Для этого можно использовать как традиционные методы обучения, так и инновационные подходы, такие как использование технологий и интерактивных методов обучения. Научные исследования доказывают, что использование технологий в обучении, таких как электронные учебники, интерактивные анимации, интерактивные приложения и т.д., может помочь детям с задержкой психического развития лучше взаимодействовать с учебным материалом и лучше понимать содержимое урока [6; 21].

Дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности с распознаванием и выражением своих эмоций и чувств из-за когнитивных нарушений или нарушений в общении [7]. Важно распознавать уникальные особенности поведения и проблемы каждого ребенка, чтобы предоставить ему необходимые ресурсы и поддержку для развития его эмоциональных навыков и эффективного управления своими чувствами. Другой проблемой является их ограниченная способность регулировать свои эмоции и поведение, что может привести к импульсивному или вызывающему поведению. Более того, дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности с самооощущением и своим местом в мире, что делает их более уязвимыми к давлению общества и необходимости приспособливаться к нему [19, с. 86].

Проективные методы могут предоставить другой способ проникнуть во внутренний мир ребенка и разобраться в эмоциях. Он может быть полезен детям с задержкой психического развития, по-

скольку дает информацию об их личности, эмоциональном состоянии и когнитивных способностях.

Материалы и методы

Метод «Дом-Дерево-Человек» (ДДЧ) – метод, применяемый в области психологии и психоанализа, который направлен на изучение свойств личности, в том числе бессознательных элементов. В этом методе испытуемому предлагается нарисовать или описать дом, дерево и человека в нем. Результаты интерпретируются на основе собственной символики и позволяют психологу определить текущее состояние психологического развития и особенностей личности испытуемого [13, с. 189].

Проективные методики, такие как тест «Дом-дерево-человек», могут предоставить ценную информацию об эмоциональных и интеллектуальных характеристиках конкретного человека. «Дом-дерево-человек» – популярный и информативный метод оценки участников и выявления важных деталей о них. Проективные методы берут свое начало в работах Ф. Гальтона, который изучал ассоциативный процесс. Ф. Гальтон был первым, кто осознал, что на так называемые свободные ассоциации влияет прошлый опыт человека [2; 4]. Тест «Дом-дерево-человек» для выявления личностных особенностей был предложен американским нейропсихологом Джоном Б. Кули в конце 1940-х годов. Первоначально он использовался для изучения пределов производительности труда человека и его межличностных отношений с коллегами, которые в то время считались чрезвычайно важными. Однако последователи Кули адаптировали метод для использования с детьми и упростили процедуру диагностики. Основными целями исследования являются:

1. Оценка личностных качеств человека.
2. Оценка уровня его умственного развития.
3. Определение навыков социализации в среде сверстников (особенно важно для маленьких детей, поступающих в ясли или дошкольное учреждение) [14, с. 83-84].

Для детей с задержкой психического развития из-за задержек в развитии мышления, коммуникационных навыков, моторных навы-

ков и т.д. рисовать картинки может быть сложно. Однако психолог может провести ребенка через конкретную картину и интерпретировать ее соответствующим образом, учитывая конкретное состояние ребенка. Важно отметить, что результаты использования этого метода, наряду с другими методами, такими как психологическое интервью, могут быть использованы для создания индивидуально-го плана психореабилитации [18, с. 63]. Самое главное – выбрать метод, который будет понятен ребенку и не вызовет стресса.

Перед использованием данной методики для детей с задержкой психического развития важно подготовить их к этому процессу. То есть обязательно нужно рассказать им о методике, желательно с примером и объяснить для чего они нужны и что будет происходить во время рисования. В силу диагноза ребенок может запутаться или забыть, что такое дерево и т.д. В этом случае необходимо ознакомить детей с фотографиями домов, деревьев и людей. Также обязательное правило перед началом любой методики нужно ввести ребенка в состояние расслабления. В этом процессе «помощниками» являются дыхательные техники и успокаивающая музыка. Важно не торопить и не оценивать рисунок ребенка. И последний важный пункт – это обсуждение результата. Можно задавать уточняющие вопросы, которые помогут ему разобраться в своих эмоциях, чувствах или мыслях [9; 10].

Следуя по этим правилам, можно помочь подготовить ребенка с задержкой психического развития к успешному занятию по методу «Дом-дерево-человек».

Идея методики «Дом-дерево-человек» заключается в том, что в процессе рисования или описания подопытный может расслабиться и показывать эмоции и мысли, которые он обычно не раскрывает кому-либо другому. Это позволяет психологу лучше узнать человека и определить любые психологические проблемы, с которыми он может столкнуться. Дерево и дом являются наиболее важными элементами этого метода, поскольку они символизируют различные аспекты личности человека. Например, форма дерева может отражать базовый уровень защищенности человека, в то время как дом может отражать самоощущение человека и его место в мире.

Человек может нарисовать или описать этот дом и дерево внутри него столько раз, сколько необходимо, и все результаты могут быть интерпретированы психологом.

Проективные методики основаны на концепции проекции, при которой психологические свойства испытуемого переносятся на материал задания. Это позволяет выявить скрытые черты личности и проникнуть в подсознательные мысли, чувства и желания человека. Рисуночные методы предполагают использование неоднозначных стимулов, таких как рисунки или другие невербальные элементы, чтобы побудить испытуемого к самовыражению. Интерпретации испытуемым стимулов и ассоциации с ними могут дать ценную информацию об их психических процессах. Интерпретация результатов основана на уникальной точке зрения индивида и его личной истории и требует тщательного рассмотрения и анализа квалифицированным специалистом-психологом [15]. Метод «Дом-дерево-человек» уже много лет используется в области психологии и доказал свою эффективность в понимании индивидуальных черт личности и выявлении скрытых эмоций и мыслей.

Результаты и обсуждение

Учитывая продуктивность использования проективной методики «Дом-дерево-человек» в диагностике детей с задержкой психического развития, она была использована для выявления характера и особенностей межличностных отношений [2]. В диагностике приняли участие 10 учащихся с ограниченными возможностями здоровья 4 класса начальной общеобразовательной школы, которые обучаются по программам 7.1. (предназначена для обучения учащихся с задержками в развитии, которые достигли уровня психофизиологического развития, близкого к их возрастным нормам, и которые к моменту завершения обучения могут получить полное и соответствующее их достижениям образование) и 7.2. (предназначена для учащихся с задержками в развитии, уровень развития которых ниже соответствующих возрастным норм. Это может проявляться в виде общей задержки во многих функциях или в виде специфического дефицита в определенных об-

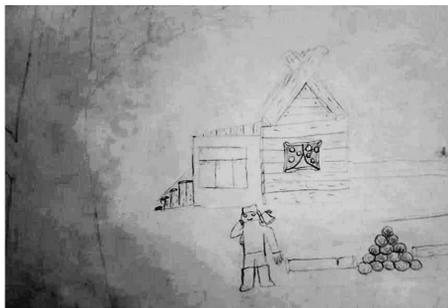
ластях. Цель программы - предоставить учащимся всесторонний образовательный опыт, который отвечает их потребностям и позволяет расти и развиваться, принимая во внимание любые уникальные проблемы или потребности, с которыми они могут столкнуться).

Рассмотрим ряд рисунков, выполненных в процессе применения методики «Дом-дерево-человек» у обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО) для обучающихся с задержкой психического развития 7.1. Рисунки были выполнены карандашом для того, чтобы сосредоточить их внимание на деталях фигур.

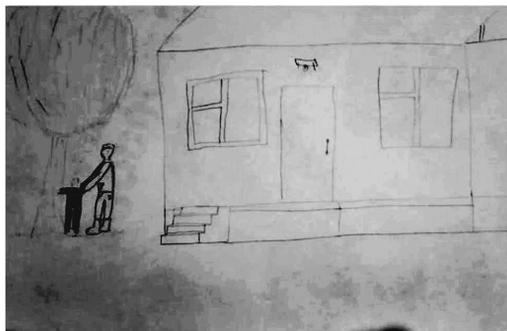
Наиболее детализировано прорисованы 3 рисунка.



1.



2.



3.

Рис. 1-3. Рисунки выполнены в процессе применения методики «Дом-дерево-человек»

Дом. На первых обеих рисунках дом расположен чуть поодаль, чем другие объекты. Это означает, что ребенок чувствует некую отчужденность или отверженность. На первом рисунке изображен дом, расположенный немного позади дерева, что может указывать на сильное стремление к зависимости из-за доминирования родителей. Наличие избыточного количества деталей, особенно на крыше, говорит о том, что человеку может быть трудно адаптироваться к различным ситуациям и взаимодействию с другими людьми. У него может возникнуть ощущение жесткости или недостатка гибкости в подходе к решению проблем. На втором рисунке отсутствие четкой границы указывает на то, что человек, возможно, чувствует себя некомфортно, возможно, из-за отсутствия уверенности в себе или чувства неловкости. Возможно, в его жизни есть какие-то нерешенные проблемы или затруднения, из-за которых он чувствует себя отстраненным или подавленным. Так как дом стоит на боку, дверь также нарисована таким образом – видно, что, нарисовав двойным штрихом, ребенок постарался сделать образ боковой двери. Дверь такого типа означает отступление, отрешенность, избегание. На третьем - Дом нарисован очень большим по отношению к листу – для ребенка семья играет огромное влияние на его жизнь. Согласно интерпретации, дом, расположенный на переднем плане, указывает на то, что ребенок гостеприимен и с удовольствием проводит время со своими сверстниками. Лестница, ведущая к двери, предполагает рациональный подход к мышлению со стороны ребенка, что указывает на практичный и логичный подход к решению любых проблем, которые могут возникнуть в его кругу общения или в повседневной жизни. В первых и вторых рисунках крыша хорошо детализирована. Хорошо прорисованная крыша — это дань желанию быть защищённым. Но во втором рисунке нарисованные занавески на окнах показывают тревожность испытуемого.

Дерево. Основываясь на интерпретации Кохе, на первом рисунке изображено дерево как символ стоящего человека, где ствол олицетворяет импульсы, инстинкты и примитивные стадии развития, в то время как ветви символизируют пассивность или сопротивление

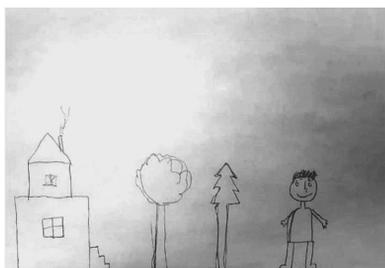
жизни. Тонкий ствол дерева говорит о чувствительности и внушаемости ребенка, в то время как толстые ветви указывают на четкое различие между реальностью и внешним миром. На втором рисунке корни символизируют желание жить, подавлять или выражать определенные тенденции в новой или знакомой среде. Сомкнутые плотные листья указывают на скрытую агрессию, а большое углубление в дереве в виде дупла символизирует прошлую травматическую или сложную ситуацию. Расширяющийся ствол дерева символизирует поиск человеком надежного положения в своем социальном кругу. Это можно рассматривать как выражение их потребности в безопасности и стабильности в отношениях, а также их желания найти место, где они будут чувствовать себя принятыми и получающими поддержку. Это наблюдается и на третьем рисунке. Крона дерева имеет округлую форму – это означает экзальтированность и эмоциональность. Густая листва может свидетельствовать о скрытой агрессивности. О скрытой агрессивности также свидетельствует заштрихованный ствол. Еще он обозначает о внутренней тревоге ребенка и его страха быть покинутым.

Человек. На обоих рисунках изображена мужская фигура, причем первый из них указывает на чувство серьезной отстраненности, сдержанности и бунтарские наклонности. Различные знаки давления могут также указывать на эмоциональную нестабильность. Слегка наклоненные и широкие плечи указывают на сильные физические порывы в сочетании с недостатком жизненной силы. Крупный торс указывает на наличие неудовлетворенных, остро ощущаемых потребностей. Пустые глазницы указывают на сильное желание избежать визуальных раздражителей и могут быть признаком пассивного принятия окружающего. Широкие ладони демонстрируют сильное желание действовать. На втором рисунке субъект, возможно, испытывающий страх или одиночество, изображен сидящим. Широкие плечи символизируют сильные физические порывы, в то время как выделенное лицо может указывать на глубокую озабоченность отношениями и внешним видом. Наличие волос является признаком мужественности, зрелости и стремления к этому. На третьем рисун-

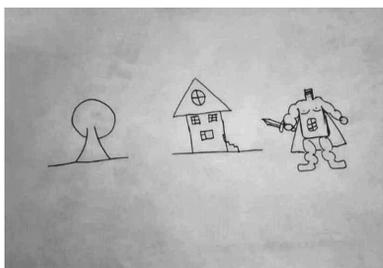
ке акцент должен быть сделан на том факте, что голова нарисована в профиль, чтобы показать макушку – у ребенка есть желание уйти в себя. Профиль и передняя часть тела указывают на чувство тревоги, вызванное социальным окружением, и потребность в общении.

Таким образом, учащиеся, нарисовавшие первый и второй рисунок схожи с тем, что у обоих присутствует скованность и педантичность. Это обозначают некоторые маловажные детали с подробной детализацией. Также об эмоциональной нестабильности и импульсивном поведении говорят изменчивый напор и короткие штрихи, что присутствуют на всех рисунках.

Оставшиеся два рисунка отличаются отсутствием целостного образа, стоящих по отдельности друг от друга элементов, ничем не связанных между собой.



4.



5.

Рис. 4, 5. Рисунки выполнены в процессе применения методики «Дом-дерево-человек»

Дом. Оба дома нарисованы в анфас. Наличие боковой двери, о котором свидетельствуют нарисованные справа ступеньки, говорит о том, что испытуемый чувствует себя подавленным проблемами и может стремиться замкнуться в себе и убежать от них. На рисунке 4 изображена труба, которая символизирует тепло и уют. Тонкая, медленно поднимающаяся струйка дыма, выходящая из трубки, указывает на недостаток эмоционального тепла и поддержки в семье. Четкая линия, разделяющая разные этажи в доме, демонстрирует рациональный подход к решению проблем. На втором - крыша дома нарисована непропорционально большой и плохо сочетается

с нижним этажом, что может указывать на плохую организацию личности ребенка.

Дерево. Дерево нарисовано без корней и ветвей. Отличие в том, что в первом рисунке крона второго дерева нарисовано острыми ветвями (проявление агрессии), а на втором рисунке крона имеет округлую форму, что означает излишнюю эмоциональность ребенка. Открытый ствол, который сильно расширяется к низу – это указывает на то, что ребенок ищет поддержки и понимания у своих близких, возможно, ищет чувства связи и эмоционального комфорта.

Человек. Крупная голова на первом рисунке указывает на его понимание концепции «умный человек» и сильное чувство самоидентификации с этой категорией. Маленькая головка на втором рисунке свидетельствует о застенчивости и замкнутости ребенка. Детализированное лицо на первом рисунке может указывать на сильное желание выразить себя визуально, в то время как широкий рот с натянутой улыбкой говорит о неискренней сердечности. Большой нос на первом рисунке может свидетельствовать о склонности к юмору, в то время как пустые глазницы на втором рисунке могут свидетельствовать о значительном отращении к визуальным стимулам и потенциальной враждебности. Важно отметить, что, хотя эти интерпретации дают представление о психике и эмоциональном состоянии ребенка. На втором – рот-черточка. Единственная схожесть в том, что туловище фигуры квадратное. По мнению самого ребенка он отличается мужественностью, также это говорит о недовольстве чем-либо. Еще второй рисунок интересен тем, что вместо «обычного», стандартного человека ребенок нарисовал супергероя. Это может свидетельствовать об умственном отклонении ребенка, которому трудно следовать инструкции и трудно понять данный смысл задания.

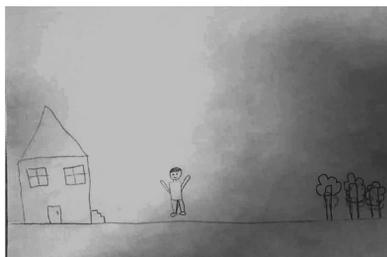
Излишняя детализированность (плащ, меч) говорит о том, что «художник» обладает чувствительной и ранимой натурой, что иногда может проявляться в трудностях с инициированием разговоров или социальных взаимодействий. Эта черта характера может указывать на потребность в поддержке из надежных источников и готовность

работать над коммуникативными навыками, чтобы преодолеть любые опасения или неуверенность в себе.

Переходим к интерпретации рисунков обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО) для обучающихся с задержкой психического развития 7.2.



6.



7.



8.



9.



10.

Рис. 6-10. Рисунки выполнены обучающимися по АООП НОО

Дом. На всех рисунках кроме четвертого самым большим элементом является дом – это говорит о том, что в жизни ребенка семья имеет огромное значение. На первом и на пятом – отсутствие какой-либо заземляющей линии на полу говорит о том, что человек может чувствовать дискомфорт, как будто что-то давит на него. Хаотичное расположение всех трех элементов на первом рисунке указывает на склонность к внезапным перепадам настроения. Смещение всего рисунка влево может быть характерно для детей, ко-

торые обеспокоены тем, что их ждет впереди. Отсутствие дверей означает, что им трудно открыться другим, включая близких друзей или семью. Размещение рисунка в левой части страницы на четырех из пяти рисунков подразумевает склонность к сосредоточению на прошлом и импульсивным действиям

Интересно то, что на втором рисунке ступеньки ведут в глухую стену, хотя дверь нарисована. Это может быть свидетельством конфликтной ситуации, в результате которой ребенок «закрывается» от общения.

Присутствие на всех рисунках мелких предметов, которые кажутся очень маленькими по сравнению со страницей, говорит о том, что человек борется с ограничениями, установленными в его жизни. Остроконечные крыши на всех рисунках можно рассматривать как защитную меру от реальных или предполагаемых угроз, которые могут быть восприняты как личное нападение. Отсутствие деталей на всех рисунках указывает на склонность к замкнутости, что может быть признаком внутреннего конфликта или стремления к изоляции.

Дерево. Удаленное и высохшее дерево без листьев и корней может означать психологический дискомфорт. Если деревья изображены парящими в воздухе без корней, это может свидетельствовать о том, что ребенок чувствует себя неуравновешенно или испытывает трудности с ориентацией в реальном мире. Округлая форма кроны на трех рисунках может свидетельствовать об излишней эмоциональности. Сломанные или вырванные с корнем деревья могут свидетельствовать об отсутствии контакта с окружающим миром. Наличие нескольких деревьев может свидетельствовать о том, что ребенок не следует инструкциям по прохождению теста, или у него могут быть признаки умственной отсталости.

Линии ствола прямые – это означает что ребенок не обделён ловкостью и находчивостью. Только на последнем рисунке нарисованы ветви, которые расходятся в стороны, образуя раскидистую крону – это означает, что ребенок контактный, открытый. Также ветви, раскиданные в разные стороны, свидетельствуют о том, что ребенок в поисках самоутверждения и контактов. Густая полуоткрытая листва говорит о поиске ребенком объективности.

Человек. Только на двух рисунках нарисованы более детализированные люди, а на остальных – «палка, палка, огуречик». Если ребенок рисует фигуру из палочек это может означать уклонения и негативизм. Также может быть связано с игнорированием инструкции в силу бунтарского возраста, либо с умственными отклонениями. Тонкое туловище говорят о собственном чувстве унижения и малоценности.

На первом рисунке длинная шея говорит о желании все контролировать, в то время как пальцы без ладоней символизируют неловкость, отсутствие эмпатии и, возможно, даже агрессию. Руки, раскинутые в стороны, могут указывать на трудности в социальных взаимодействиях и боязнь поддаться агрессивным порывам. На втором рисунке изображена толстая и короткая шея, символизирующая покорность, в то время как отсутствие ладоней символизирует недостаток материнской любви.

Заключение

По результатам исследования на всех 10 рисунках были нарисованы основные три элемента, по которым можно сделать следующие выводы:

1. В 70% рисунков крона деревьев имеет округлую форму, что означает излишнюю эмоциональность детей.
2. В 80% рисунков дом имеет самый большой размер среди остальных объектов. Это говорит о том, что дом – имеет огромное значение в жизни детей, как бы являясь центром их повседневной жизни. Остроконечные крыши, которые наблюдаются у большинства рисунков говорят о том, что ребенка беспокоит чувство вины или сильное суперэго.
3. Почти во всех рисунках человек нарисован без органов чувств таких, как уши, нос, иногда рот и глаза. Это либо связано с пассивным настроением к своей жизни, либо с трудностью коммуникации с внешним миром, так как на лице находятся основные средства коммуникации. Также это может означать, что ребенок замкнутый. Если ребенок наряду с этим нарисовал

еще и ступеньки к дому в традиционном стиле, то это означает, что он хочет стать более контактным, коммуникабельным и стремится повысить свой социальную активность.

4. В 50% рисунков нарисована над центром листа. Предполагается, что чем ближе рисунок расположен к центру страницы, тем больше вероятность того, что ребенок испытывает чувство борьбы и неспособности достичь своих целей. Ребенок может предпочесть искать удовлетворения в своем воображении, или же у него может быть склонность оставаться в стороне. С другой стороны, если рисунок находится в нижней части страницы, это говорит о том, что ребенок чувствует себя небезопасно и некомфортно, что может привести к подавленному настроению. Ребенок также может чувствовать себя ограниченным и увязшим в реальности.

Таким образом, анализ рисунков выявляет личностные особенности детей, нередко присутствующие проблемы, связанные с трудностями в адаптации, социализации, построении межличностных отношений. Большинство рисунков свидетельствует о наличии тревожности, наличии чувства вины, сильного суперэго, эмоциональной неустойчивости, излишней импульсивности либо, наоборот, вялости и апатичности. Особенности размещения рисунков у значительной части школьников отражает дискомфорт, скованность, предрасположенность к защитному реагированию либо агрессивному нападению.

Рисунок всегда несет в себе скрытое послание, которое закодировано в его визуальных элементах. Задача психолога - выявить и интерпретировать это послание, анализируя различные элементы рисунка. Однако следует избегать поспешных выводов, основанных на одном рисунке или его части. Чтобы сделать точные выводы, они должны использовать сложные рассуждения и учитывать ряд показателей [8]. Анализ рисунков можно охарактеризовать как процесс формирования и проверки гипотез путем оценки общего впечатления и наиболее характерных особенностей. Каждый дополнительный показатель следует использовать для проверки или

подтверждения гипотез с целью получения более глубокого представления о психологическом состоянии ребенка.

Список литературы

1. Alekhin A.N., Protopopova M.A. Features of the thinking of preschool children with mental Retardation // *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*. 2024. Vol. 12(2). P. 165–175. <https://doi.org/10.23888/humJ2024122165-175>
2. Li C-Y, Chen T-J, Helfrich C, Pan A-W. The Development of a Scoring System for the Kinetic House-Tree-Person Drawing Test // *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*. 2011. Vol. 21(2). P. 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2011.10.004>
3. Lina Krakau, Ana N. Tibubos, Manfred E. Beutel, Johannes C. Ehrenthal, Uwe Gieler, Elmar Brähler. Personality functioning as a mediator of adult mental health following child maltreatment // *Journal of Affective Disorders*. 2021. Vol. 291. P. 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.006>
4. Lowthian E., Anthony R., Evans A. et al. Adverse childhood experiences and child mental health: an electronic birth cohort study // *BMC Med*. 2021. Vol. 19, 172. <https://doi.org/10.1186/s12916-021-02045-x>
5. Taibuldinova S., Dlimbetova G., Menlikhozhaeva S., Tileubay S., Almagambetova A. Socio-ecological bases of personality formation in the family-school space // *Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys*. 2024. Vol. 56. P. 621-630. <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.621hs1>
6. Ахметова Л.В., Вторушина А.А. Развитие интеллектуальных способностей у младших школьников с задержкой психического развития // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2023. Вып. 1 (47). С. 134-146. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-134-146>
7. Барнаш А.В., Плотникова О.А., Майорова И.А. Задержка психического развития: поиск взгляда - точка зрения // *Тенденции развития науки и образования*. 2022. №82. Часть 4. С. 141-146. <https://doi.org/10.18411/trnio-02-2022-176>
8. Бушуева И.В., Куликова Д.Р. Особенности выполнения проективного рисунка «дом-дерево-человек» детьми с синдромом дефицита

- внимания и гиперактивностью (СДВГ) // Достижения науки и образования. 2021. №7 (79). С. 64-68.
9. Винтер Г.А. Развитие предметно-практических действий у дошкольников с задержкой психического развития // Нацразвитие. Наука и образование. 2023. № 4(16). С. 7-13. <https://doi.org/10.37539/2782-3075.2023.16.4.002>
 10. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1967. 205 с.
 11. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. М.: Апрель Пресс. Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 272 с.
 12. Епимахов Е.В. Специфические особенности тревожности у младших школьников с задержкой психического развития // In Situ. 2022. № 6. – С. 75-79.
 13. Кисова В.В. Формирование психологических предпосылок к рисованию у старших дошкольников с задержкой психического развития // Психологопедагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 186–195. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.60.4.017>
 14. Кочуров М.Г. Валидность проективной рисуночной методики «дом-дерево-человек» при диагностике психосоматических нарушений // МНИЖ. 2021. №1-3 (103). С. 83-88.
 15. Кузьмина С.И., Голубь М.С. Проективные методики и особенности применения рисуночного метода диагностики // Символ науки. 2016. №3-4. С. 159-161.
 16. Лебединская К.С. Задержка психического развития у детей // Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
 17. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 1993. 198 с.
 18. Непомнящая Е.И. Особенности психологического настоящего времени у младших подростков с задержкой психического развития / Е. И. Непомнящая, Е.А. Стебляк // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 16 июня 2022 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. С. 113-121.

19. Осокина М. Д. Проективная психодиагностика в изучении детей с ЗПР и умственной отсталостью / М. Д. Осокина, Л. И. Родина // Инновационные стратегии управления человеческими ресурсами: Сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 20 апреля 2021 года / Отв. редактор Н.В. Соловова. Самара: Самарский научный центр РАН, 2021. С. 81-87.
20. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 10-2. С. 256-262. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7480>
21. Шевелёва Н.В., Попов Г.Н. Современная среда обучения как элемент социальной интеграции детей с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 1 (35). С. 130-136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-130-136>

References

1. Alekhin A.N., Protopopova M.A. Features of the thinking of preschool children with mental Retardation. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2024, vol. 12(2), pp. 165–175. <https://doi.org/10.23888/humJ2024122165-175>
2. Li C-Y, Chen T-J, Helfrich C, Pan A-W. The Development of a Scoring System for the Kinetic House-Tree-Person Drawing Test. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 2011, vol. 21(2), pp. 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2011.10.004>
3. Lina Krakau, Ana N. Tibubos, Manfred E. Beutel, Johannes C. Ehrenthal, Uwe Gieler, Elmar Brähler. Personality functioning as a mediator of adult mental health following child maltreatment. *Journal of Affective Disorders*, 2021, vol. 291, pp. 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.006>
4. Lowthian E., Anthony R., Evans A. et al. Adverse childhood experiences and child mental health: an electronic birth cohort study. *BMC Med.*, 2021, vol. 19, 172. <https://doi.org/10.1186/s12916-021-02045-x>
5. Taibuldinova S., Dlimbetova G., Menlikhozhaeva S., Tileubay S., Almagambetova A. Socio-ecological bases of personality formation in the

- family-school space. *Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys.*, 2024, vol. 56, pp. 621-630. <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.621hs1>
6. Akhmetova L.V., Vtorushina A.A. Development of intellectual abilities in junior schoolchildren with mental retardation. *Pedagogical Review*, 2023, no. 1 (47), pp. 134-146. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-134-146>
 7. Barnash A.V., Plotnikova O.A., Mayorova I.A. Mental retardation: the search for a view - point of view. *Trends in the development of science and education*, 2022, no. 82, part 4, pp. 141-146. <https://doi.org/10.18411/trnio-02-2022-176>
 8. Bushuyeva I.V., Kulikova D.R. Features of the performance of projective drawing “house-tree-human” by children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Science and Education Achievements*, 2021, no. 7 (79), pp. 64-68.
 9. Winter G.A. Development of object-practical actions in preschool children with mental retardation. *Naturazvitie. Science and Education*, 2023, no. 4(16), pp. 7-13. <https://doi.org/10.37539/2782-3075.2023.16.4.002>
 10. Vlasova T. A., Pevzner M. S. *To the Teacher about Children with Developmental Disabilities*. Moscow: Prosveshchenie, 1967, 205 p.
 11. Dileo D. *Children's Drawing: Diagnostics and Interpretation*. Moscow: April Press. EXMO-Press, 2001, 272 p.
 12. Epimakhov E.V. Specific features of anxiety in junior schoolchildren with mental retardation. *In Situ*, 2022, no. 6, pp. 75-79.
 13. Kisova V.V. Formation of psychological preconditions for drawing in older preschoolers with mental retardation. *Psychological and pedagogical search*, 2021, no. 4 (60), pp. 186–195. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.60.4.017>
 14. Kochurov M.G. Validity of the projective drawing technique “house-tree-man” in the diagnosis of psychosomatic disorders. *MNIJ*, 2021, no. 1-3 (103), pp. 83-88.
 15. Kuzmina S.I., Golub M.S. Projective techniques and peculiarities of application of the drawing method of diagnostics. *Symbol of Science*, 2016, no. 3-4, pp. 159-161.
 16. Lebedinskaya K.S. Delay of mental development in children. *Causes of developmental anomalies in children*. M.: APN USSR Publ., 1984.

17. Markovskaya I.F. *Delay of mental development. Clinical and neuropsychological diagnostics*. M., 1993, 198 p.
18. Nepomnyaschaya E.I. Features of psychological present time in younger adolescents with mental retardation / E.I. Nepomnyaschaya, E.A. Steblyak. *Inclusive Education: theory and practice: proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Orekhovo-Zuyevo, June 16, 2022*. Orekhovo-Zuyevo: State Humanitarian-Technological University, 2022, pp. 113-121.
19. Osokina M. D. Projective psychodiagnostics in the study of children with ZPD and mental retardation / M. D. Osokina, L. I. Rodina. *Innovative strategies of human resources management: Collection of scientific papers of the III All-Russian scientific-practical conference, Samara, April 20, 2021* / Editor-in-Chief N. V. Solovova. Samara: Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2021, pp. 81-87.
20. Filippova N.V., Baryl'nik Y.B., Ismaylova A.S. Modern view of mental retardation. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 10-2, pp. 256-262. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7480>
21. Sheveleva N.V., Popov G.N. Modern learning environment as an element of social integration of children with mental retardation. *Pedagogical Review*, 2021, no. 1 (35), pp. 130-136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-130-136>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Антонова Юлия Тихоновна, доцент, к. пед. наук

*ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова»
ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация
bella_y_t@mail.ru*

Винокурова Айыына Ильинична, студент 4 курса

*ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова»
ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация
ainvinil@mail.ru*

Пермякова Диана Иосифовна, аспирант 1 курса

*ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова»*

*ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация
diannanovikova@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Yulia T. Antonova, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (NEFU)

58, Belinsky Str., Yakutsk, 677000, Russian Federation

bella_y_t@mail.ru

Ayuna I. Vinokurova, 4th year student

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (NEFU)

58, Belinsky Str., Yakutsk, 677000, Russian Federation

ainvinil@mail.ru

Diana I. Permyakov, 1st year graduate student

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (NEFU)

58, Belinsky Str., Yakutsk, 677000, Russian Federation

diannanovikova@mail.ru

Поступила 31.07.2024

После рецензирования 25.10.2024

Принята 02.11.2024

Received 31.07.2024

Revised 25.10.2024

Accepted 02.11.2024



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

К.Ю. Галушак

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена проблеме девиантного поведения в подростковом возрасте, а также особенностям организации профилактической работы с обучающимися в образовательной организации. Возрастные особенности подросткового возраста часто связаны с возникновением различных форм отклоняющегося поведения, преодолеть которые самостоятельно подросток не может. Результаты эмпирического исследования показали наличие склонности к девиантному поведению более, чем у половины испытуемых, что говорит о необходимости проведения своевременной профилактики подростковых девиаций.

Цель – анализ особенностей организации профилактической работы по предупреждению девиантного поведения в подростковом возрасте в условиях образовательной среды.

Материалы и методы. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы исследования склонности к отклоняющемуся поведению (опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой).

Результаты. Результаты проведенного исследования расширяют представления об особенностях девиантного поведения в подростковом возрасте и могут быть использованы педагогами и педагогами-психологами образовательных организаций при реализации профилактиче-

ской работы, направленной на предупреждение девиантного поведения обучающихся.

Ключевые слова: девиантное поведение; суицидальное поведение; подростковый возраст; психолого-педагогическая профилактика

Для цитирования. Галушак К.Ю. Особенности профилактики девиантного поведения подростков в условиях образовательной среды // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 65-79. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-602

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

FEATURES OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

K. Yu. Galuschak

Abstract

Background. The article is devoted to the problem of deviant behavior of a teenagers and preventive work with school students. Features of teenagers are often associated with different types of deviant behavior, which a teenager cannot overcome on his own. The results of an empirical study showed more than half of teenagers are prone to deviant behavior, this means the need to timely prevention of deviations in adolescents.

Purpose – analysis of the features of preventive work to prevent deviant behavior of adolescents in the educational environment.

Materials and methods. Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research; empirical methods of studying the tendency to deviant behavior (questionnaire “Determination of the tendency to deviant behavior” (A.N. Orel), questionnaire of suicidal risk modified by T.N. Razuvaeva).

Results. The results of the study expand the understanding of the features of deviant behavior in adolescence and can be used by teachers and educa-

tional psychologists of educational organizations in the implementation of preventive work aimed at preventing deviant behavior of students.

Keywords: deviant behavior; suicidal behavior; adolescence; psychological and pedagogical prevention

For citation. Galuschak K. Yu. Features of Prevention of Deviant Behavior of Adolescents in an Educational Environment. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 65-79. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-602

Введение

Проблема изучения девиантного поведения в подростковом является одной из актуальных социально-психологических проблем. В данный возрастной период наблюдается повышенный рост импульсивных, агрессивных, не умеющих контролировать свое поведение и эмоции подростков. Зачастую подростки неадекватно реагируют на сложные ситуации в виду недостатка жизненного опыта. В этом возрасте психика обострена, и все события воспринимаются преувеличено.

Девиантное или отклоняющееся от социальных норм поведение всегда связано с несоответствием поступков принятым в обществе нормам, правилам поведения, идеям, установкам и ценностям. Исследователи подчеркивают, что факторами девиантного поведения могут выступать как внешние трудности, так и личностные особенности и переживания человека [7].

Большинство зарубежных исследователей (А. Бек, Э. Дюркгейм, Д. Х. Олсон, Э. Шнейдман и др.) проблемы девиантного поведения рассматривают во взаимосвязи с недостаточностью внимания, влиянием близкого окружения, а также ошибками семейного воспитания [3; 7].

В отечественной науке данная проблема раскрывается в работах А.Г. Амбрумовой, Л.С. Выготского, А.С. Личко, А.Б. Холмогоровой и других психологов. А.С. Личко отмечает, что классификация отклонений в поведении должна проводиться в двух направлениях: по форме проявления нарушений (побеги из дома и бродяжничче-

ство, ранняя алкоголизация, сексуальные девиации, суицидальное поведение); в отклонении причин, факторов, мотивов, лежащих в их основании (биологические и социопсихологические) [9].

Вслед за Е.В. Змановской, в нашей работе девиантное поведение понимается как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией. Автор выделяет три основные группы отклоняющегося поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) и аутоагрессивное (саморазрушительное) поведение [5].

Согласно культурно-исторической концепции, основоположником которой является Л.С. Выготский, понятие нормы в науке слабо определено. Представления о норме тесно связаны с правилами, характерными для конкретной социальной группы, и могут варьироваться в зависимости от обстоятельств. Отклонение от нормы представляет собой отход от общепринятых в конкретном обществе или группы правил поведения [2].

Л.С. Выготский отмечает, что на формирование личности подростка оказывает влияние большое количество факторов, многие из которых относятся к разряду травмирующих. Такими, отрицательно влияющими на становление личности, являются семейное воспитание, основанное на унижении и обесценивании, конфликты со сверстниками и взрослыми, недоверие, неуважение подростка и т.д. Исходя из этого, под влиянием социальной среды формируются различные виды девиантного или отклоняющегося поведения.

Современные исследователи данной проблемы Т.И. Шульга и Н.В. Дворянчиков отмечают противоречивость подросткового возраста, которая выражается в разнообразии и порой даже непредсказуемости поведения. При этом главными факторами формирования девиантного поведения, по мнению авторов, выступают семейная среда и социальное окружение [11].

А.В. Морозов указывает на роль в развитии девиантного поведения современных средств массовой информации, создания множества сайтов с популяризацией суицидального, а также различных

видов делинквентного поведения [6]. Подростки же в силу неустойчивости своего характера, противоречивости поведения и внушаемости имеют повышенный риск подвергаться подобным влияниям.

Школа для подростка выступает значимой социальной средой, в которой могут воспитываться нравственные ценности, убеждения и социально одобряемые формы поведения. Однако в силу возрастных особенностей и недостатка опыта подростки зачастую демонстрируют низкий уровень социального интеллекта, коммуникативной культуры, а также несоответствующее нормам поведение. В связи с этим одной из важных задач современной школы является создание условий, обеспечивающих формирование соответствующего нормам и требованиям поведения обучающихся, а также профилактику девиаций различного типа.

Материалы и методы

С целью изучения склонностей к девиантному поведению нами было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ №44 г. Сургута, в котором приняли участие 39 подростков в возрасте 14-15 лет, среди которых 22 девочки и 17 мальчиков.

Для изучения готовности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения был применен опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), включающий в себя набор таких шкал, как склонность к преодолению норм и правил, склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, склонность к делинквентному поведению и т.д.

Исследование особенностей суицидального поведения как вида девиантного поведения осуществлялось при помощи опросника суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой. Данный опросник позволяет выявить особенности суицидального риска по следующим шкалам: «Демонстративность», «Аффективность», «Уникальность», «Несостоятельность», «Социальный пессимизм», «Слом культурных барьеров», «Максимализм», «Временная перспектива», «Антисуицидальный фактор».

Результаты и обсуждение

Наличие склонности подростков к различным видам отклоняющегося поведения было выявлено по всем представленным шкалам опросника. Результаты его применения отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению в подростковом возрасте (%)

Уровни	Установки на социальную желательность	Склонность к преодолению норм и правил	Склонность к аддиктивному поведению	Склонность к самоповреждающему поведению	Склонность к агрессии и насилию	Волевой контроль эмоциональных реакций	Склонность к делинквентному поведению
Высокий	5,2	0	0	1	0	0	43,6
Средний	71,8	87,2	82	70,8	76,9	79,5	56,4
Низкий	23	12,8	18	28,2	23,1	20,5	0

Из таблицы видно, что умеренное стремление демонстрировать социально одобряемое поведение характерно для большинства подростков (71,8%); у 5,2% испытуемых преобладает умышленное стремление показать себя в лучшем свете; у 23% респондентов были выявлены низкие показатели по данной шкале.

Анализ склонности к преодолению норм и правил показал, что для 87,2% подростков характерен средний уровень, указывающий на наличие тенденции противопоставлять свои нормы и ценности ценностям группы, иногда нарушать правила поведения.

Средний уровень склонности к аддиктивному поведению продемонстрировали 82% испытуемых, что указывает на предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Низкий уровень (18%) указывает на отсутствие данной тенденции.

По шкале «Склонность к самоповреждающему поведению» было выявлено, что для большинства подростков (70,8%) характерен средний уровень, указывающий на склонность к риску и трудностям, желание получить сильные эмоции, иногда связанное с риском для собственной жизни.

Высокий уровень склонности к агрессии и насилию также не был выявлен у испытуемых, однако более половины респондентов (76,9%) продемонстрировали средние результаты по данному показателю. Это говорит о том, что для многих подростков характерна агрессивная направленность, склонность решать проблемы с помощью силы. Данные результаты подтверждают теоретические положения о том, что в связи с недостатком опыта и низким уровнем волевой регуляции подростки склонны прибегать к силовым способам решения трудностей.

Средний уровень волевого контроля эмоциональных реакций продемонстрировали 79,5% испытуемых, низкий – 20,5%. Для обучающихся данного возраста в целом характерна слабость волевого контроля собственных эмоций, неустойчивость проявления умений контролировать свои эмоциональные реакции, что является одной из типичных особенностей подросткового возраста.

Изучение склонности к делинквентному поведению показало, что для 43,6% характерен высокий уровень, для 56,4% – средний. Полученные данные указывают на низкий уровень социального контроля, а также готовность к реализации противоправного поведения под влиянием референтной группы.

Следующим этапом исследования стало изучение особенностей суицидального поведения как одного из распространенных видов девиаций (рисунок 1).

На рисунке показано, что наиболее высокие показатели были получены по шкалам «Антисуицидальный фактор» (38,5%) и «Социальный пессимизм» (28,2%). Шкала «Антисуицидальный фактор» характерна для людей с низким уровнем суицидального риска. Такие подростки, как правило, испытывают чувство долга и ответственности, эмоциональную привязанность к близким, характеризуются творческими способностями и преобладанием нравственных ценностей. Для испытуемых с высокими показателями по шкале «Социальный пессимизм» свойственны такие особенности, негативное восприятие своей жизни и окружающих людей, преобладание негативных эмоций, общая неудовлетворенность взаимоотношениями с социумом.

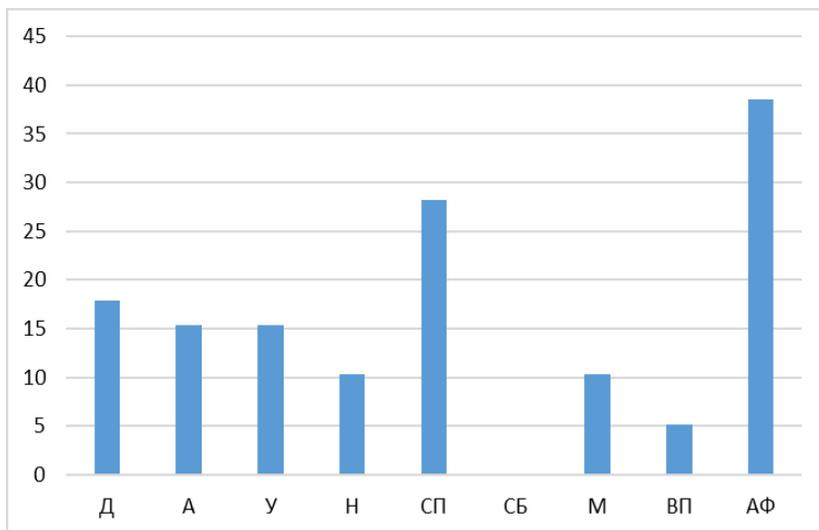


Рис. 1. Особенности суицидального риска в подростковом возрасте (%), где Д – «Демонстративность», А – «Аффективность», У – «Уникальность», Н – «Несостоятельность», СП – «Социальный пессимизм», СБ – «Слом культурных барьеров», М – «Максимализм», ВП – «Временная перспектива», АФ – «Антисуицидальный фактор»

Также по результатам применения опросника было выявлено, что для 17,9% подростков характерно стремление привлекать к себе внимание окружающих, добиваться от них сочувствия и понимания. Демонстративное поведение для подросткового возраста является довольно распространенным и относится к одной из акцентуаций характера. Однако важно отметить, что попытки привлечь к себе внимание с помощью суицида могут быть очень опасными.

Кроме того, 15,4% респондентов продемонстрировали такие особенности, как импульсивность, низкий контроль эмоциональных состояний, восприятие себя и своей жизни как исключительного явления (шкалы «Аффективность», «Уникальность»).

Достаточно большое количество подростков (10,3%) характеризуются наличием низкой самооценки, представлениями о своей ненужности, неспособности достигать высоких результатов в какой-либо деятельности, добиваться уважения со стороны других людей.

В целом полученные результаты соотносятся с возрастными особенностями подросткового возраста, выражающимися в недостаточном волевом контроле поведения, импульсивности реакций, неустойчивости самооценки и настроения, ориентации на мнение окружающих, стремлением добиться внимания не всегда эффективными способами и т.д.

Проведенный опросник также позволил определить уровни сформированности суицидальных намерений у подростков (рисунок 2).



Рис. 2. Показатели сформированности суицидальных намерений у подростков (n=39)

Полученные результаты характеризуются преобладанием среднего уровня суицидальных намерений, что говорит о неустойчивости представлений о себе и своем месте в мире, зависимостью от окружающих, преимущественно сверстников. Данных подростков можно условно отнести к «группе риска», поскольку выявленные особенности могут привести к формированию суицидального поведения.

При этом достаточно большое количество испытуемых от общего числа выборки имеют высокий уровень суицидальных намерений (18%), что говорит о наличии у таких подростков суицидальных мыслей, преобладании пессимистического настроения, отсутствие веры в себя и свои возможности. Часто такие подростки испытывают трудности в отношениях с коллективом, занимают низкий статус в нем,

имеют низкую самооценку и отрицательное самовосприятие. Важной задачей педагогов и педагогов-психологов является выявление таких обучающихся и оказание своевременной компетентной помощи им.

Интегративные показатели суицидального риска у подростков, выявленные на основании проведенного исследования, представлены в таблицу 2.

Таблица 2.

Показатели суицидального риска подростков (n=39)

Уровни суицидального риска	Абс.	Отн.
Высокий	7	18
Средний	19	49
Низкий	13	33

Высокий уровень суицидального риска демонстрируют 18%, что составляет значительную долю от общего числа выборки. В то же время 49% имеют средний уровень, что может указывать на возможность формирования суицидального поведения под влиянием определенных условий. 33% испытуемых характеризуются низким уровнем суицидального риска, указывающим на устойчивое благоприятное эмоциональное состояние.

Итак, исследование особенностей суицидального поведения как вида девиантного поведения показало, что значительное число подростков имеют высокий и средний уровни суицидального риска, что требует особого внимания и целенаправленных комплексных мер по предотвращению возможных негативных последствий.

Кроме того, для большинства подростков характерен средний уровень склонности к различным видам отклоняющегося поведения, наиболее распространенными из которых являются делинквентное (противоправное), суицидальное, а также готовность к импульсивным реакциям, преодолению норм и правил поведения, недостаточный уровень волевого контроля. Все это свидетельствует о необходимости профилактической работы в условиях образовательной среды, поскольку в школе подростки проводят значительное количество времени и именно здесь зачастую демонстрируют тенденции и склонности к отклоняющемуся поведению.

Проблема профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте раскрывается в работах С. Л. Алексеева, О. А. Вахрамеевой, И. Т. Пантелеевой, Е. А. Паршевой, О. О. Шемякиной и др. С. Л. Алексеев рассматривает профилактику как «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка» [1]. Исследователи подчеркивают, что профилактическая работа по предупреждению девиантного поведения должна включать в себя совокупность методов, приемов и форм, реализующихся в диагностическом, коррекционно-развивающем, просветительском направлениях.

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы, а также результатов эмпирического исследования нами были выделены основные этапы профилактики девиантного поведения подростков:

1. Выявление обучающихся «группы риска» с помощью диагностических методик, наблюдения за поведением на уроках и во внеурочное время, индивидуальных и групповых форм беседы с подростками.

2. Классификация подростков с признаками девиантного поведения по его типам, а также выявление причин появления данных склонностей.

3. Воспитательная работа с классным коллективом по формированию сплоченности, благоприятного социально-психологического климата, преодолению конфликтных ситуаций и пр.

4. Просветительская работа с родителями обучающихся «группы риска».

5. Обучение подростков навыкам конструктивного взаимодействия, саморегуляции и рефлексии.

6. Психолого-педагогическая поддержка обучающихся, испытывающих трудности в общении и имеющих особенности, негативно влияющие на процессы социализации.

В таблице 3 представлены основные направления профилактической работы с обучающимися, имеющими склонности к девиантному поведению, в условиях образовательной среды.

Таблица 3.

Направления профилактики девиантного поведения обучающихся подросткового возраста

Направления	Работа с обучающимися	Работа с родителями
Выявление обучающихся «группы риска»	Проведение наблюдения, беседы, психодиагностических методик, направленных на выявление склонности к девиантному поведению	Проведение беседы, анкетирования по изучению особенностей поведения подростков вне школы
Просвещение	Индивидуальные и групповые формы беседы, обсуждения дискуссии, направленные на формирование представлений об особенностях отклоняющегося поведения и способов конструктивного поведения	Беседа с родителями об особенностях подросткового возраста, результатах диагностической работы и способах предупреждения девиантного поведения
Формирование классного коллектива	Воспитательная работа с обучающимися, направленная на развитие сплоченности, формирование благоприятного климата в коллективе и преодоление трудностей	Включение родителей во внеурочные мероприятия; развитие компетенций в области взаимодействия с детьми подросткового возраста
Обучение конструктивным формам поведения	Воспитательные, коррекционно-развивающие занятия с целью формирования навыков конструктивного разрешения трудных ситуаций, повышения уровня волевой регуляции, рефлексии и самосознания	Повышение компетентности родителей по вопросам поддержки и взаимодействия с подростками, испытывающими трудности в коммуникации, социализации и взаимодействии

Таким образом, профилактика девиантного поведения в подростковом возрасте должна включать в себя формы и методы взаимодействия как с самими подростками, так и с родителями и педагогами. При этом направления данной работы должны носить разнообразный и дифференцированный характер с учетом индивидуальных особенностей субъектов и коллектива в целом, готовности обучающихся, родителей и педагогов, предшествующего опыта и т.д. Оценка эффективности профилактической работы должна осуществляться путем систематического мониторинга обучающихся на предмет склонности к различным формам отклоняющегося поведения.

Заключение

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и проведенного нами исследования, направленного на выявление склон-

ности подростков к девиантному поведению, можно говорить о том, что несмотря на достаточную разработанность изучаемой проблемы, число обучающихся с разными формами отклоняющегося поведения постоянно растет. В связи с этим важно организовать комплексную работу педагогов и педагогов-психологов образовательных организаций, направленную на снижение риска возникновения девиантного поведения, способствующую созданию благоприятной среды, в которой подросток будет чувствовать себя безопасно и комфортно, иметь возможность развивать свои коммуникативные навыки и самоконтроль, активно включаться в учебную и внеучебную деятельность. Психолого-педагогическая профилактика в этой связи выступает условием, способствующим развитию необходимых личностных и поведенческих свойств и качеств и позволяющим предупредить возникновение девиантного поведения среди молодежи.

Информация о спонсорстве. Работа выполнена в рамках государственного задания по науке БУ «Сургутский государственный педагогический университет» на 2024-2026 гг. по теме «Создание психологически безопасной среды в образовательных организациях ХМАО-Югры».

Список литературы

1. Алексеев С. Л. Профилактика девиантного поведения молодежи: психолого-правовой аспект // Казанский педагогический журнал. 2012. №3. С. 94-102.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Москва, 1984. С. 244-268.
3. Дикусар Я.С. Влияние семьи на формирование девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 28-33.
4. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: практ. пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянный. Киров, 2001. 142 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2006. 288 с.

6. Морозов А. В. Интернет-грамотность и интернет-безопасность // Лучшая исследовательская статья 2021: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. С. 148-155.
7. Моховиков А.Н. Суицидология: Прошлое и настоящее: Сб. статей / Сост. А. Н.Моховиков. Москва: Когито-Центр, 2003. 747 с.
8. Психология девиантного поведения: курс лекций / А. В. Нефедова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 76 с.
9. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) / Г.С. Банников, Т.С. Павлова, Т.А. Кошкин, А.В. Летова // Суицидология. Тюмень, 2015. Т. 6. № 4(21). С. 21-32.
10. Развитие личности ребенка от одиннадцати до шестнадцати / В.А. Аверин, Л.А. Головей, Р.М. Грановская [и др.]. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 6 т. 1099 с.
11. Шульга Т.И., Дворянчиков Н.В. Представления подростков о девиантном поведении // Психология и право. 2020. Т. 10, № 3. С. 174-188.

References

1. Alekseev S. L. Prevention of deviant behavior of youth: psychological and legal aspect. *Kazan Pedagogical Journal*, 2012, no. 3, pp. 94-102.
2. Vygotsky L.S. The problem of age. *Collected Works*: In 6 vol. Vol. 4. Moscow, 1984, pp. 244-268.
3. Dikisar Y.S. Family influence on the formation of deviant behavior of minors. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2017, no. 4, pp. 28-33.
4. Zhukov Y. M. *Diagnostics and development of competence in communication: practical manual* / Y. M. Zhukov, L. A. Petrovskaya, P. V. Rastiannikov. Kirov, 2001, 142 p.
5. Zmanovskaya E.V. *Deviantology: (Psychology of deviant behavior): textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Academy Publ., 2006, 288 p.
6. Morozov A. V. Internet literacy and Internet security. *Best research article 2021: collection of articles of the II International Research Con-*

- test*. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science”, 2021, pp. 148-155.
7. Mokhovikov A.N. *Suicidology: Past and Present: Collection of articles / Comp. A.N. Mokhovikov*. Moscow: Kogito-Center, 2003, 747 p.
 8. *Psychology of deviant behavior: a course of lectures / A. V. Nefedova; Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov*. Vladimir: Izd-v VISU, 2015, 76 p.
 9. Potential and actual risk factors for the development of suicidal behavior of adolescents (literature review) / G.S. Bannikov, T.S. Pavlova, T.A. Koshkin, A.V. Letova. *Suicidology*. Tyumen, 2015, vol. 6, no. 4(21), pp. 21-32.
 10. *Development of the child's personality from eleven to sixteen / V.A. Averin, L.A. Golovei, R.M. Granovskaya [et al.]*. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2017, vol. 6, 1099 p.
 11. Shulga T.I., Dvoryanchikov N.V. Representations of adolescents about deviant behavior. *Psychology and Law*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 174-188.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Галушчак Ксения Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»

ул. Артема, 9, г. Сургут, 628404, Российская Федерация

ksyu_grineva@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ksenia Yu. Galushchak, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology

Surgut State Pedagogical University

9, Artyom Str., Surgut, 628404, Russian Federation

ksyu_grineva@mail.ru

Поступила 12.10.2024

После рецензирования 02.11.2024

Принята 24.11.2024

Received 12.10.2024

Revised 02.11.2024

Accepted 24.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-603

EDN: YSQEAQ

УДК 159.923.3



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

А.А. Маковская

Аннотация

Типологии личности являются достаточно популярным инструментом среди HR-специалистов. При этом вопрос взаимосвязи трудовой мотивации и типологий личности мало изучен в научной литературе.

Цель. Статья посвящена исследованию взаимозависимости соционических признаков и психософских функций, и результатов тестов оценки профессиональной мотивации, широко применяющихся сотрудниками HR российских компаний.

Методы. В работе использовались методика определения соционического типа, психософского типа, тест оценки мотивации В.И. Герчикова, тест на профориентацию «Якоря карьеры» и расчет точечного бисериального коэффициента корреляции.

Результаты. Корреляционный анализ выявил наличие положительной связи соционических и психософских признаков и типами мотивации по В.И. Герчикову и типами ценностей в профессии «Якоря карьеры» Э. Шейна. По В.И. Герчикову тип мотивации «Профессиональный» коррелирует с полюсами «Стратегия», «Эмотивизм» и низкой волей по психософии, тип мотивации «Хозяйский» коррелирует с принципиальной волей и непринципиальной логикой, а «Люмпенизированный» – с полюсами «Интроверсия», «Конструктивизм» и «Решительность», а также с психософской процессной волей и особенно ярко с результативной физикой. По тесту «Якоря карьеры» Э. Шейна тип ценностей в профессии «Профессиональная компетентность» коррелирует с полюсом «Конструктивизм», а также с принципиальной эмоцией и результативной волей в психософии, ценность «Менеджмент» коррелирует с полюсами «Сенсорика», «Статика» и особен-

но ярко с полюсами «Экстраверсия» и «Негативизм», а также очень ярко с принципиальной волей в психософии, тип «Автономия» коррелирует с полюсами «Интроверсия», «Демократия», «Позитивизм», «Рассудительность», а также с непринципиальной волей в психософии. Тип «Стабильность работы» коррелирует с полюсами «Сенсорика», «Стратегия», а также с низкой эмоцией в психософии, а «Стабильность места жительства» - с полюсом «Интроверсия». Тип «Служение» ярко коррелирует с полюсами «Этика» и «Рациональность». Также положительно коррелирует с полюсами «Тактика», «Процесс» и психософской непринципиальной физикой. Тип «Вызов» коррелирует с полюсом «Процесс», и особенно ярко с полюсом «Статика», а также с принципиальной волей в психософии. «Интеграция стилей жизни» коррелирует с полюсами «Интроверсия» и «Демократия». Тип «Предпринимательство» коррелирует с полюсом «Интуиция».

Область применения результатов. Полученные результаты помогут специалистам профориентологам и сотрудникам HR, использующим на практике в т.ч. и методы соционики, чтобы повысить качество своей работы. Также результаты исследования показывают перспективность дальнейшего развития исследований конструктивной валидности методов соционики.

Ключевые слова: соционика; психософия; мотивация; типы мотивации; карьера

Для цитирования. Маковская А.А. Взаимосвязь трудовой мотивации и типологических особенностей личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 80-113. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-603

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK MOTIVATION AND TYPOLOGICAL PERSONALITY CHARACTERISTICS

A.A. Makovskaia

Abstract

Personality typologies are popular enough among HR specialists. However, the issue of the connection between work motivation and personality typologies has been little studied in the scientific literature.

Purpose. The article is devoted to the study of the interdependence of the results of tests for assessing motivation and socionic and psychosofia's characteristics, namely tests widely used by HR employees of Russian companies.

Methodology. The research used the methodology for determining the socionic type, psychosofia's type, the test for assessing motivation by V.I. Gerchikov, the career guidance test "Career Anchors" and the calculation of the point biserial correlation coefficient.

Results. The correlation analysis revealed positive correlation between socionic and psychosofical characteristics and types of motivation according to V.I. Gerchikov and types of values in the profession "Career Anchors" by Edgar H. Schein. According to V.I. Gerchikov, the "Professional" type of motivation correlates with the poles "Strategy", "Emotivism" and low will according to psychosophy, the "Owner" type of motivation correlates with principled will and unprincipled logic, and "Lumpenized" – with the poles "Introversion", "Constructivism" and "Decision", as well as with psychosofical process will and especially high with effective physics. According to the "Career Anchors" test by E.H. Schein, the type of "Professional Competence" correlates with the pole "Constructivism", as well as with principled emotion and resultive will in psychosophy, the value "Management" correlates with the poles "Sensoric", "Static" and especially high with the poles "Extroversion" and "Negativism", and also it's a very high correlation with the principled will in psychosophy, the "Autonomy" type correlates with the poles "Introversion", "Democracy", "Positivism", "Prudence", as well as with the unprincipled will in psychosophy. The "Job stability" type correlates with the "Sensoric", "Strategy" poles, as well as with low emotion in psychosophy, and "Residence stability" - with the "Introversion" pole. The "Service" type has clearly high correlations with the "Ethics" and "Rationality" poles. Also positively correlates with the Tactics and Process poles, as well as psychosofical unprincipled physics. The "Challenge" type correlates with the "Process" pole, and especially high correlation with the "Static" pole, as well as with the principled will in psychosophy, and "Integration of Lifestyles" correlates with the "Introversion and "Democracy" poles.

Practical implications. These findings will benefit career counselors and HR workers who, inter alia, implement socionics methods in their work, as they will help improve the quality of their services. Moreover, the findings of this study demonstrate the prospects for further study of the socionics methods construct validity.

Keywords: socionics; psychosofia; motivation; motivation types; career

For citation. Makovskaia A.A. The Relationship between Work Motivation and Typological Personality Characteristics. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 80-113. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-603

Введение

Труд человека, как и любая его профессиональная деятельность, обусловлена его потребностями, которые лежат в основе его мотивации. Под мотивацией трудовой деятельности подразумевается то, что побуждает работника стремиться к удовлетворению своих потребностей, при этом принося пользу компании. На то, насколько человек эффективен в своей работе влияют по большей части его мотивы. Мотив – психологический конструкт, отражающий потребность, которую хочет удовлетворить работник, некоторое благо, которое он желает получить и трудовое действие, которое необходимо для его получения выполнить [6]. Один из мощнейших мотивирующих факторов – желание достигать поставленных целей.

Мотивация труда является важнейшим фактором эффективной деятельности любой организации. По мнению Н.В. Подхватилина и М.Р. Алешунаса «низко мотивированный работник обходится обществу очень дорого. Он малопроизводителен, воспроизводит неразвитого социального работника, невосприимчивого к возможности зарабатывать больше путем роста производительности труда, убивает инициативу» [22]. Именно мотивация является источником, который наполняет человека, заставляя его работать качественнее и эффективнее. Тестов для оценки мотивации сотрудников существует огромное количество: тест Герцберга, «Мотивационный профиль» Ричи и Мартина, опросник Шуберта, опросник Шейна, опросник Герчикова и т.д.

В статье [1] приводятся данные, службы исследований HeadHunter, которая опросила около 5 тысяч российских соискателей, чтобы выяснить, что их мотивирует работать лучше. Самой важной для мотивации предсказуемо стала высокая зарплата (этот вариант выбрал 61% участников опроса). На втором месте по значимости – удобный график работы и большие возможности для карьеры (по 34% респондентов). На третьем месте (26%) – масштабные и интересные задачи, а на четвертом (24%) – официальное оформление и белая зарплата, то есть обычные гарантии, обязательные по закону. Стоит отметить, что странами, в которых достигнут наиболее значительный успех в мотивировании сотрудников, являются США, Россия и Япония.

Однако, как показывает практика, финансовой мотивации и мотивации социальными пакетами недостаточно в долгосрочной перспективе. Постепенно работник привыкает к этому и считает само собой разумеющимся. Будет ли сотрудник стараться и эффективно вкладываться в организацию спустя некоторое время зависит от того, решает ли это его личные потребности, не связанные с обеспечением материального комфорта. Это его ценности, ориентации и мотивы, которые могут быть скрыты даже для него самого. Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры. Они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

В то же время организациям приходится самостоятельно решать задачу подбора методики для оценки мотивации своих сотрудников, вырабатывать свой подход для мотивации персонала. На практике для этих целей часто используют различные типологические концепции, в т.ч. соционику и психософию. Соционика - концепция в рамках когнитивной психологии, которая моделирует дифференциацию психических особенностей людей на основе параметров получения, обработки и выдачи разных типов информации. А психософия – психоаналитическая типология, изучающая внутренние представления человека о себе, своих желаниях и способах реали-

зации. Эти типологии личности активно используются в профориентационной работе: в школах и университетах, в сфере подбора персонала и командообразовании организаций. Достаточно актуальным является вопрос обоснования конструктивной валидности использования этих типологий для оценки мотивации личности в работе. Поэтому предметом исследования данной статьи является взаимосвязь между типологическими шкалами и типами мотивации.

Анализ существующих гипотез

Статистических исследований на тему влияния соционического типа на мотивацию человека ранее не проводилось. Однако практически все специалисты в области соционики описывали свои предположения насчет участия соционических признаков в тех или иных профессиональных ценностях и мотивациях типов. Однако они не были научно обоснованы или доказаны на практике, поэтому так и остались лишь гипотезами.

Согласно гипотезе В.В. Гуленко [3] выделяются четыре группы, которые называются «Стимульные группы»:

- «Короли», настрой на статус, престиж - ориентированы на повышение влияния, признание. Признаки: экстраверсия, сенсорика, предусмотрительность.

При выборе работы предпочтет такую, в которой он достаточно быстро сможет занять наиболее высокое статусное положение в коллективе. Стимулируется прилюдным вручением премий, наград, благодарственных писем. Важно, чтобы его усилия были отмечены всеми, и его признавали лучшим в своем деле.

- «Рыцари», настрой на уникальность - ориентированы на реализацию необычного, нового, непривычного. Признаки: экстраверсия, интуиция, беспечность.

Первооткрыватель, находящийся в вечном поиске чего-то нового, и стремящийся выйти за рамки привычного, важны свободный график, возможность командировок и обучения новому. Включается в работу стимулом уникальности: необычностью, перспективностью задачи, ее интеллектуальной сложностью и увлекательностью, далеко

идущими и масштабными последствиями предлагаемых проектов в случае их осуществления, признанием окружающими своей неординарности и незаменимости или похвалой за нестандартное принятое решение. Заинтересованность в деятельности растет пропорционально чувству исключительности того дела, которым занимается.

- «Пажи», настроены на личный интерес - ориентированы на то, что необходимо им лично в данный момент или для дальнейшего развития. Признаки: интроверсия, интуиция, предусмотрительность.

Включается в работу фактором самооценности, т.е. предоставлением возможности заниматься тем, что значимо лично для него и в привычном для него темпе. Предлагаемые ему задачи должны быть обязательно, в той или иной степени, связаны с интересующими его воззрениями или приемами работы.

- «Дамы», настроены на благосостояние - ориентированы на комфорт, стабильность и удобство, снятие внутреннего напряжения. Признаки: интроверсия, сенсорика, беспечность. Важно, чтобы работа была конкретной, «приземленной», с минимальным количеством неопределенностей. Комфортнее работать с ограниченным кругом лиц, важно социальное обеспечение: страховка, обеды, правила предоставления отпуска и больничного, комфортность рабочего места, возможности роста заработка. Включается в работу стимулом благосостояния: хорошим материальным обеспечением, уверенностью в завтрашнем дне, порядком и комфортными условиями жизни и работы.

Также для определения характерной области компетенций в соционике активно используется группа, которую назвали «Клуб» или «установка на вид деятельности». Впервые клубы были описаны в типологии Майерс-Бриггс [18], где эти группы называются «Career Interest Groups» (группы карьерных интересов). В соционике эти группы повторно описал В.В.Гуленко, однако при этом добавил и кое-что новое – рекомендации по профориентации и по применению этих групп в педагогике [4]. Г.Р.Рейнин [21] и Т.Н.Прокофьева [20] описали взаимодействие типов внутри «клубов». Выделяют следующие клубы:

Научно-исследовательский (сайентистский) – логики-интуиты. Обладают развитым аналитическим мышлением и живым вообра-

жением. Интересы разнообразные, причем часто они приобретают даже «лишние» знания, которые, может быть, позже пригодятся. Они много думают и часто принимают нестандартные решения. Слабая сторона в том, что им не всегда хватает такта в отношениях с людьми. Кроме того, им явно не хватает внимания к деталям, к утилитарной стороне вещей. Бывает так, что они принимают блестящее решение, однако испытывают трудности при его практическом осуществлении.

Производственный (управленческий) – логики-сенсорики. Оценивают все с точки зрения практического результата.

Социальный (этики-сенсорики). Потребности человека, его жизнь и материальный мир – вот что их интересует. Это наиболее чувственные из типов, наиболее внимательные ко всему, что связано с ощущениями и переживаниями – а значит, и себя умеют преподнести, и чутки к подобным проявлениям со стороны других людей.

Гуманитарный (этики-интуиты). Воображение направлено на мир людей и отношений между ними. Профессионалы в том, чтобы воодушевить или успокоить, найти ключ к человеку и к его способностям.

Соционик и преподаватель кафедры международного менеджмента Днепропетровского Национального Университета В.М. Шлаина [26] выдвинула гипотезу профессиональной мотивации по квадратам. Квадрат – это разделение соционических типов на 4 группы по таким признакам как «субъективизм/объективизм», «решительность/рассудительность» и «аристократия/демократия». По ее мнению, потребности можно удовлетворить вознаграждением, дав человеку то, что он считает для себя ценным. А следовательно, можно использовать ценности квадраты, а не отдельного типа, так как квадрат – это уже группа единомышленников.

Альфа квадрата: установка на хорошее настроение и удовольствия. Люди в этой группе ориентированы на новизну, творчество, идеи и теории. Стимулы и поощрения должны сопрягаться с этими ценностями.

Бета квадрата: ориентация на четкий порядок и правила. Оформить работу в виде инструктивно-методических материалов. Поощрения, награды и знаки отличия представляются в виде однозначных и четко зафиксированных определений - системы поощрений и взысканий,

привилегий и внутренних правил. Чем выше поощрения и привилегии, тем больше стараются сотрудники подразделений. Особенно, когда им точно известно, что нужно сделать, чтобы заработать больше. Одна из существенных и значимых привилегий — повышение статуса сотрудника, понижение уровня контроля, увеличение властных полномочий.

Гамма квадрата: ориентация на обстоятельства. Группа весьма успешно лавирует при любых изменениях ситуации. Мотивирующей и стимулирующей будет установка на то, что конкурентная борьба – это своеобразная игра, которая пробуждает азарт и сплоченность команды.

Дельта квадрата: ориентация на профессионализм, мастерство, удобные условия работы, администрирование. Необходимо прописать профессиональные стандарты и расписать все «стандартные мелочи» тем языком, который органичен квадрату как группе единомышленников.

Таким образом, представленные выше связи были выдвинуты только концептуально, и до сих пор не имели статистически значимых результатов исследований, которые бы их подтвердили или опровергли. Только «клубы» имеют под собой научную основу - классификацию «типов ума», разработанную Институтом научной информации по общественным наукам АН СССР: концептуальный, социальный, эстетический и технологический [23]. Подводя итог, можно сделать вывод, что непосредственно полноценных исследований, целью которых было бы обеспечить корреляцию между психодиагностическими подходами на основе соционики и поиску профессиональных ценностей «Якоря карьеры» и оценки мотивации по В.И. Герчикову, ранее не проводилось, что повышает актуальность данного исследования.

Материалы и методы

Соционика оперирует 15-ю шкалами, которые на своем пересечении образуют 16 типов личности. Мы будем анализировать корреляции признаков с шкалами опросников Шейна и Герчикова.

Психософия описывает 4 сферы реализации желаний человека в окружающей среде [5]:

- Физика представляет собой сферу физического труда, работы с материальными объектами, физического отдыха, контакта с природой и материального благосостояния.

- Логика – сфера интеллектуального труда, образования, преподавания и интеллектуальных игр.

- Эмоция – сфера социальных связей, развлечений, отношений, психологии.

- Воля – сфера власти, политики, управления и карьеры.

Каждый человек реализуется во всех сферах, однако данные функции ранжируются по приоритету, представлению человека о самом себе, успехам в той или иной области, амбициям, готовности брать на себя ответственность за других, а также по наличию внутриличностных и межличностных конфликтов и желанию сотрудничать или искать компромисс с желаниями окружающих. Таким образом, в каждой сфере реализации замеряются три шкалы [5]:

- высокие и низкие: представление о своем могуществе или ничтожности в сфере, много или мало психической энергии (сил и времени) на реализацию желаний и преодоление себя;

- принципиальные и непринципиальные: высокое или самокритичное мнение о себе и своих достоинствах, ориентируется только на свои или и на свои, и на чужие желания и цели;

- процессные и результативные: человек во внутриличностных и межличностных конфликтах придерживается односторонних стратегий (соперничество или приспособление) или двусторонних стратегий (сотрудничество, компромисс или избегание).

Диагностика соционического и психософского типов производилась двумя экспертами по методике, описанной в работах [5; 7; 15]. Исходя из определенного экспертами типа испытуемому по каждой шкале присваивалось соответствующее значение полюса признака по каждой шкале (+1 или -1).

Всем испытуемым до проведения экспертной оценки было предложено пройти один из опросников: «Якоря карьеры» Э. Шейна или оценки мотивации по В.И. Герчикову.

Результаты их обсуждения

Исследование было проведено нами на базе центра соционики НИЦ «Соционического Анализа» в сотрудничестве с основным отделом «Ассоль» МКУ города Новосибирска «Городской центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник». Иссле-

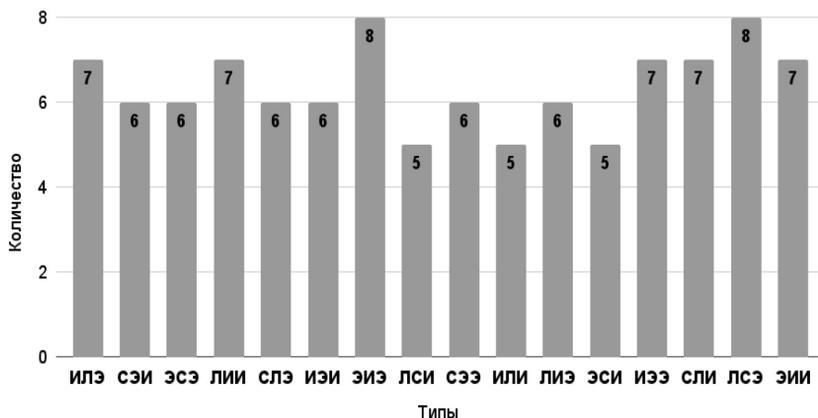
дующие выборки составили люди, которые обращались в центр за психологической консультацией.

Объем выборки по исследованию опросника Э. Шейна составил 113 человека. Средний возраст испытуемых в выборке – 29,2 лет, минимальный и максимальный возраст – 18 и 52 года соответственно. Пол испытуемых распределен неравномерно: мужчин 24,8% и женщин 75,2%.

Объем выборки по исследованию опросника Герчикова составил 102 человека. Средний возраст испытуемых в выборке – 32,5 лет, минимальный и максимальный возраст – 18 и 60 года соответственно. Пол испытуемых распределен неравномерно: мужчин 32,4% и женщин 67,6%.

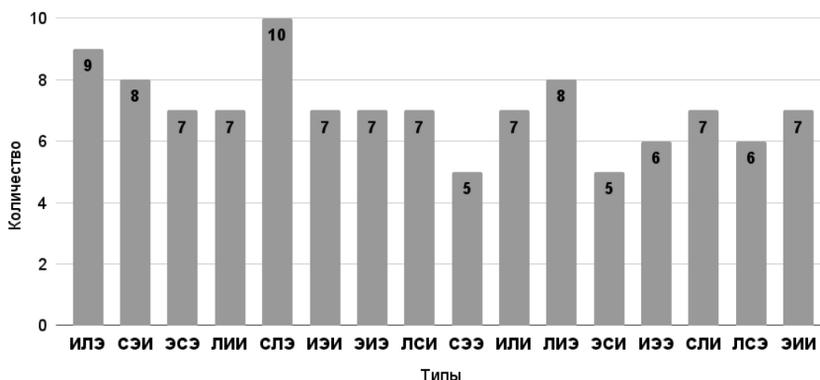
Существенная разница между мужчинами и женщинами обусловлена тенденцией, согласно которой женщины больше мужчин обращаются за психологическими услугами [19].

Распределение выборок по типам представлено – на рисунках 2 и 3. Распределение по полу, возрасту и типам позволяет оценить репрезентативность выборки исследования.



ИЛЭ – интуитивно-логический экстраверт, СЭИ – сенсорно-этический интроверт, ЭСЭ – этико-сенсорный экстраверт, ЛИИ – логико-интуитивный интроверт, СЛЭ – сенсорно-логический экстраверт, ИЗИ – интуитивно-этический интроверт, ЭИЭ – этико-интуитивный интроверт, ЛСИ – логико-сенсорный интроверт, СЭЭ – сенсорно-этический экстраверт, ИЛИ – интуитивно-логический интроверт, ЛИЭ – логико-интуитивный экстраверт, ЭСИ – этико-сенсорный интроверт, ИЭЭ – интуитивно-этический экстраверт, СЛИ – сенсорно-логический интроверт, ЛСЭ – логико-сенсорный экстраверт, ЭИИ – этико-интуитивный интроверт

Рис. 1. Распределение испытуемых по опроснику Герчикова по типам



ИЛЭ – интуитивно-логический экстраверт, СЭИ – сенсорно-этический интроверт, ЭСЭ – этико-сенсорный экстраверт, ЛИИ – логико-интуитивный интроверт, СЛЭ – сенсорно-логический экстраверт, ИЭИ – интуитивно-этический интроверт, ЭИЭ – этико-интуитивный интроверт, ЛСИ – логико-сенсорный интроверт, СЭЭ – сенсорно-этический экстраверт, ИЛИ – интуитивно-логический интроверт, ЛИЭ – логико-интуитивный экстраверт, ЭСИ – этико-сенсорный интроверт, ИЭЭ – интуитивно-этический экстраверт, СЛИ – сенсорно-логический интроверт, ЛСЭ – логико-сенсорный экстраверт, ЭИИ – этико-интуитивный интроверт

Рис. 2. Распределение испытуемых по опроснику Шейна по типам

Результаты исследования

Обработка результатов производилась путем расчета точечного бисериального коэффициента корреляции (ТБКК) по каждой профессиональной ценности теста «Якоря карьеры» и по каждому типу мотивации по В.И. Герчикову с каждой соционической и психософской дихотомией.

Наиболее значимые результаты представлены на рисунках 3-13. На графиках по вертикали отложена шкала сырых баллов того или иного типа мотивации по В.И. Герчикову или ценностей тест «Якоря карьеры», а по шкалам горизонтальной плоскости отложены соционические признаки, которые дали наибольшую по модулю корреляцию с этим типом профессий. На этих рисунках можно визуальнo представить различия по соответствующей шкале между выборками противоположных соционических полюсов.

У инструментального и патриотического типа корреляций с признаками по соционике и психософии не выявлено.

По результатам исследований взаимосвязи соционических и психософских признаков и типа мотивации по В.И. Герчикову шка-

ла «Профессиональный» положительно коррелирует с полюсами «Стратегия» (ТБКК = 0,208) и «Эмотивизм» (0,223), а также с психософской низкой волей (ТБКК = 0,228).

Люди с признаком «Стратегия» быстро включаются в вопрос с поиска двойных или скрытых смыслов, не очевидных вещей, при этом долго вникают в однозначную информацию, придирчивы к однозначности [15; 17]. В деятельности стратегам важна собственная выгода от дела. Не склонны отчаиваться, если есть сложности в достижении цели. Действительно, сотрудники с типом «Профессиональный» по В.И. Герчикову ценят в работе возможность развиваться, решать сложные задачи, считают важной свободу в действиях.

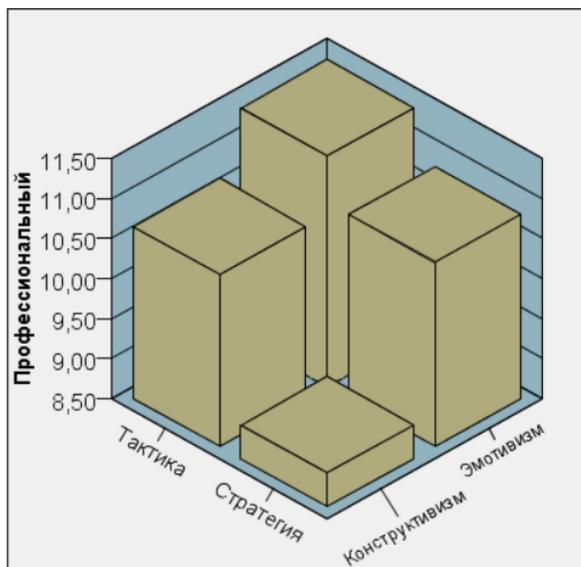


Рис. 3. Средние баллы по шкале «Профессиональный» по признакам: тактика/стратегия, эмотивизм/конструктивизм

Эмотивисты долго и дотошно погружаются в формальные вопросы, они готовы тратить время, чтобы совершенствовать свои навыки и знания [15]. У профессионального типа также отмечается возможность развиваться, повышать профессиональный уровень, самореализовываться, решать сложные задачи.

Низкая «Воля» в психософии означает низкую оценку своих умений и отсутствие у человека энергии (сил и времени) в принятии решений, политической деятельности, распределении задач и ответственности, руководстве отделом или компанией, карьерном росте, лидерстве [5]. Профессиональный тип желает признания быть лучшим, и низкая воля не мешает ему в этом, ведь есть и высокие функции, которые возьмут работу на себя. Соответственно, в работе, не требующей лидерства и влияния, такой человек вполне может достичь явных результатов. Высокая «Воля» – это реализация как лидера, а профессиональный тип – как специалиста, получается, что человек с низкой «Волей» развивает свою экспертность, не отвлекаясь на свое стремление к лидерству.

Шкала «Хозяйский» положительно коррелирует с психософской принципиальной волей (ТБКК = 0,210) и непринципиальной логикой (ТБКК = 0,242).

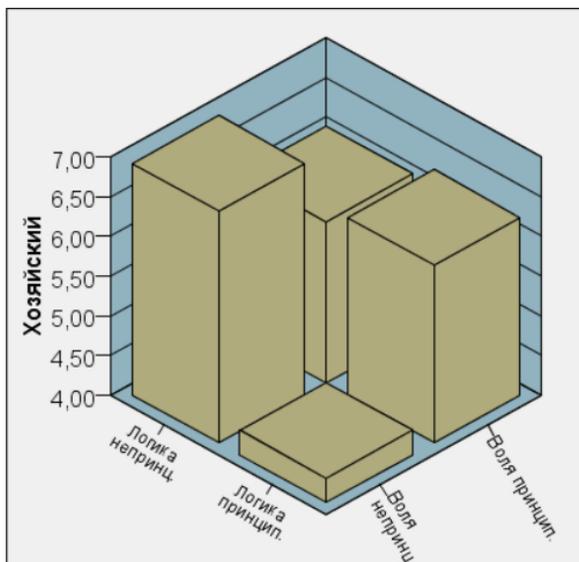


Рис. 4. Средние баллы по шкале «Хозяйский» по признакам: принципиальная / непринципиальная Воля, принципиальная / непринципиальная Логика

Принципиальная «Воля» - это стремление контролировать себя и других людей, влиять на ситуацию, а также стремление к власти [5].

«Хозяйский» тип добровольно принимает на себя ответственность, что характерно для принципиальной «Воли». Такой человек не терпит контроля со стороны, противопоставляет себя коллективу. Непринципиальная «Логика» выражает самокритичное мнение о себе и своих достоинствах, важны как свои, так и чужие желания в сфере интеллектуального труда, изучении и обучения других. Это приводит к нацеленности на результат, поскольку человек готов принимать во внимание и чужой интеллектуальный труд, слышать чужое мнение и прислушиваться к нему, и к максимальной отдаче, поскольку такой сотрудник готов вкладывать свое время для того, чтобы объяснить коллегам какую-то информацию, поделиться с ними своим опытом.

Шкала «Люмпенизированный» положительно коррелирует с полюсами «Интроверсия» (ТБКК = 0,209), «Конструктивизм» (ТБКК = 0,214) и «Решительность» (ТБКК = 0,208), а также с психософской процессной волей (ТБКК = 0,227) и особенно ярко с результативной физикой (ТБКК = 0,281).

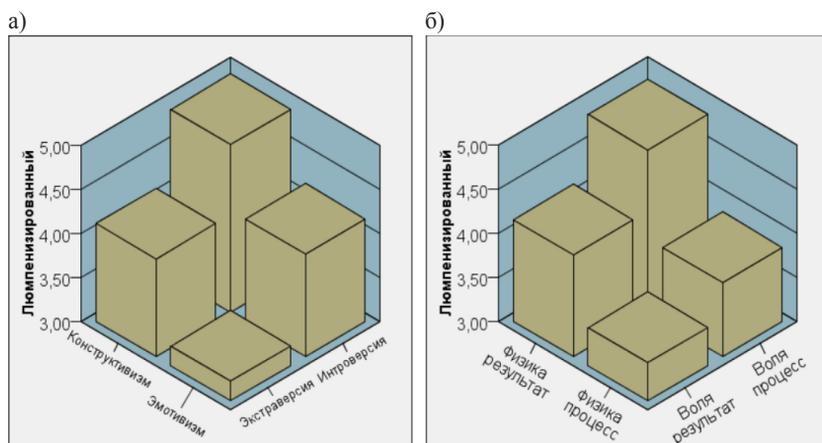


Рис. 5. Средние баллы по шкале «Люмпенизированный» по признакам: а) интроверсия/экстраверсия, конструктивизм/эмотивизм; б) процесс/результат по Физике, процесс/результат по Воле

«Интроверты» [10; 11] больше обращают внимание на связи, взаимоотношения, склонны к экономии сил. Отсутствует стремление к ли-

дерству, скорее застенчивы, необщительны с незнакомыми людьми. Не любят выделяться и привлекать лишней раз внимание к себе и своей работе. Это хорошо отражает «Люмпенизированный» тип – все равно на какой работе работать, чем заниматься там, главное, чтобы платили. Для такого сотрудника характерна безынициативность, отсутствие стремления к профессиональному росту и развитию. Переложение своей работы на других экономит свои собственные силы, слабая мотивация к эффективному труду: зачем еще больше стараться, если и так платят?

«Конструктивисты» долго вникают в информацию о чувствах и эмоциях, при этом быстро и без углубления работают с логической информацией [15]. «Люмпенизированный» тип может проявиться тогда, когда коллектив не устраивает, и человек сознательно саботирует общение с ними, минимизирует контакт, выбирает с кем обуждать рабочие моменты, а с кем нет.

Жесткость, допустимость насилия и агрессивности, готовность к борьбе, критика терпимости к другим людям, деление их по принципу свой/чужой, а также вера в несправедливый мир по отношению к другим и в то, что проблемы у людей могут случаться независимо от их действий – все это характерно для «Решительных» [13]. И в «Люмпенизированном» типе может найти отражение в случаях, когда человек ведет себя агрессивно в коллективе из-за деления на «своих» и «чужих» или снимает с себя ответственность за свои поступки, поскольку мир несправедлив и как ни старайся, лучше не станет.

Процессная «Воля» характеризует человека, который готов к компромиссам во время принятия решения, в сфере лидерства, власти, управления, политики [5]. Результативная «Физика» характеризует бескомпромиссного в физическом труде и отдыхе, в собственном комфорте и своих материальных благах человека [5]. В «Люмпенизированном» типе это может быть проявлено в том, что человек подстраивается под чужое решение, избегает ответственности, безынициативен в предложении своего решения. При этом «продавливает» свои желания касаясь отдыха, может отдыхать во время рабочего времени, либо приспосабливается, но из принципа может работать не столь эффективно и без особой мотивации.

По результатам исследований взаимосвязи соционических и психософских признаков и ценностей в профессии по тесту «Якоря карьеры» Э. Шейна шкала «Профессиональная компетентность» положительно коррелирует с полюсами «Конструктивизм» (0,218), а также с психософской принципиальной эмоцией (ТБКК = 0,190) и результативной волей (ТБКК = 0,240).

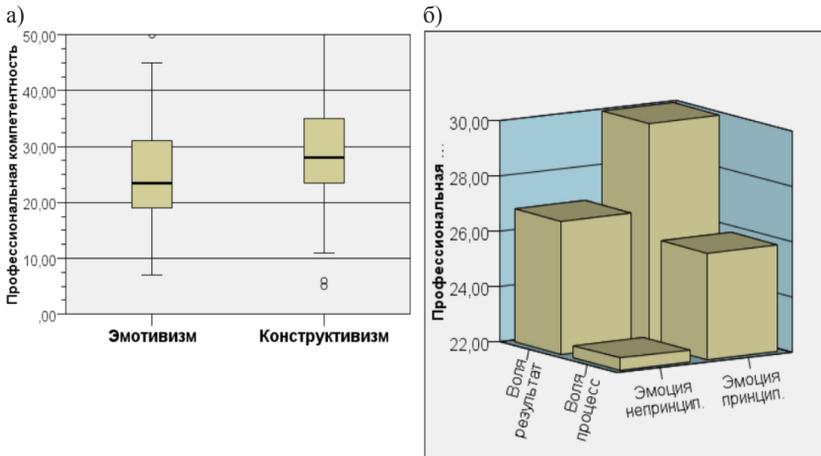


Рис. 6. Средние баллы по шкале «Профессиональная компетентность» по признакам: а) конструктивизм/эмотивизм; б) принципиальная/непринципиальная Эмоция, результат/процесс по Воле

Интересно, что признак «Конструктивизм» не проявился в исследовании взаимосвязи признаков с типом мотивации «Профессионализм» по В.И. Герчикову, там возникла корреляция с противоположным конструктивизму признаком – «Эмотивизм». Стоит отметить разницу в описаниях данного типа у В.И. Герчикова и Э. Шейна. По В.И. Герчикову профессиональная мотивация предполагает углубление в тему, постоянное дотошное развитие своих профессиональных компетенций, а у Э. Шейна в наполнении профессиональной компетентности упор делается на новые вызовы и испытания в решении задач. В карьере для конструктивистов важны четко установленные отношения, важно самому выбирать коллектив, с кем общаться и с кем нет. Возможно, эта принципиальность и избирательность в

общении и делает человека стремящимся к статусу, признанию, поскольку вовлекает в конкуренцию и дает возможность в дальнейшем осуществлять выбор с кем работать [15; 24].

Людам с принципиальной «Эмоцией» важно контролировать сферу коммуникации и общения, другие сотрудники должны к ним относиться и взаимодействовать так, как они этого хотят [5]. Важнее собственные эмоции и переживания, чем эмоциональные ощущения других людей, неготовность подстраиваться эмоционально под других. Такой человек не будет подстраиваться под других в общении, а значит готов отстаивать себя, свои границы в общении, не вовлекается в сплетни и пустую болтовню, если не хочет. Таким образом, пока коллеги заняты обсуждениями, он стремится добиваться высот в карьерном плане, расти профессионально и развивать свое мастерство, не отвлекаясь на чужие эмоции и страсти.

Результативная «Воля» характеризует человека, который не меняет своих решений: он либо продавливает свое, либо приспосабливается под чужое [5]. Это укладывается в концепцию ориентации на профессиональную компетентность, чтобы занимать лидирующие позиции, а также чтобы получать признание коллег и начальства, чувствовать свой авторитет, достигать определенного статуса.

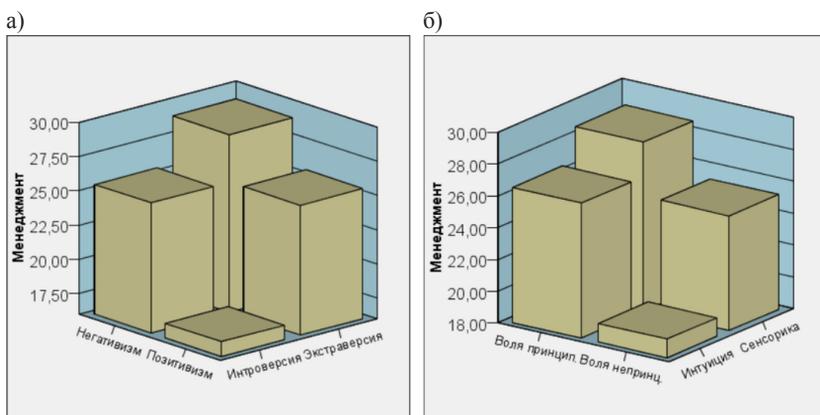


Рис. 7. Средние баллы по шкале «Менеджмент» по признакам:

- а) экстраверсия/интроверсия, негативизм/позитивизм; б) сенсорика/интуиция, принципиальная/непринципиальная Воля

Шкала «Менеджмент» положительно коррелирует с полюсами «Сенсорика» (0,219), «Статика» (ТБКК = 0,202) и особенно ярко с полюсом «Экстраверсия» (ТБКК = 0,261) и «Позитивизм» (ТБКК = 0,257), а также очень ярко с принципиальной волей в психософии (ТБКК = 0,253).

За качественное восприятие границ и очертаний материальных объектов, их расположение и перемещение в пространстве, а также понимание, кто здесь власть и авторитет, отвечает признак «Сенсорика» [14]. И это объясняет корреляцию с якорем «Менеджмент», ведь такие люди стремятся управлять людьми, проектами, повышать свой доход.

Люди с признаком «Статика» хорошо осознают как физические границы, так и свои возможности [10]. Они фокусируют свое внимание на структурах внешних и внутренних. Им проще дается осознание собственных чувств и привязанностей, что им нравится, а что нет. Из-за фокуса внимания на структурах и границах из внимания выпадают свои и чужие эмоции, причины их изменения, а также сложно отслеживать изменения окружающего их мира, как материальные, так и нематериальные.

Людей с признаком «Экстраверсия» отличает активная жизненная позиция (в том числе карьера), коммуникабельность, стремление к лидерству [8]. Это деловые, идейные люди, легко увлекающиеся чем-то новым, склонные к расходу сил, а не их накоплению. Статика и экстраверсия дают стабильность и уравновешенность, позволяющие направлять энергию на одну цель, а не импульсивно переключаться между ними. Здесь совершенно яркое пересечение с описанием установки «Менеджмент», характеризующей стремление быть лидером, управлять людьми и бизнес-процессами, а также с желанием и возможностью совмещать в себе несколько функций организации, например, финансами, маркетингом, продажами и производством продукции.

Признак «Негативизм» в соционике еще не изучен. Нужно больше исследований. Это наблюдение поможет его изучить в дальнейшем. Из статьи И. И. Кузнецовой [17] известно, что люди такого типа считают важным умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки, для них важны хорошие манеры, сдержанность, самодисциплина, широта взглядов. В установке «Менеджмент» их при-

влекает ориентация на объединение усилий других людей и готовность нести за это ответственность. Такая работа требует навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности и власти, и это то, что достигается за счет их сдержанности, дисциплины и расширения их картины мира.

Люди с принципиальной волей, как уже говорилось, во главу угла ставят стремление контролировать себя и других людей, влиять на ситуацию, а также амбиции быть лидером [5]. В этом и заключается желание управлять другими людьми, а не находиться в подчинении, в том числе и сама ориентация на карьерный рост у такого типа.

Шкала «Автономия» положительно коррелирует с полюсами «Интроверсия» (ТБКК = 0,231), «Демократия» (ТБКК = 0,194), «Позитивизм» (ТБКК = 0,210), «Рассудительность» (ТБКК = 0,200), а также с принципиальной волей в психософии (ТБКК = 0,227).

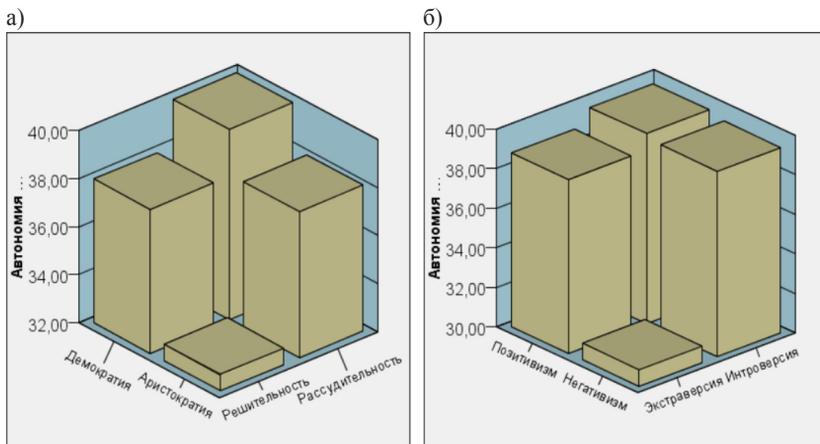


Рис. 8. Средние баллы по шкале «Автономия» по признакам:

а) демократия/аристократия, рассудительность/решительность; б) интроверсия/экстраверсия, позитивизм/негативизм

Люди с признаком «Интроверсия» больше обращают внимание на связи, взаимоотношения, склонны к экономии сил [8; 10]. Отсутствует стремление к лидерству, скорее застенчивы, необщительны с незнакомыми людьми. Зачастую пассивны как физическом, социальном и

идейном плане, так и в деловом. В связи с большей погруженностью в себя и свои взаимоотношения с другими людьми и предметами, для них важна «Автономия» как возможность самому решать, когда, сколько и чем заниматься, чтобы распределить свои силы и не перегрузиться.

Люди с признаком «Демократия» имеют умственную установку, что пересечения между личностными границами людей отсутствуют [16; 27]. В связи с этим они склонны к расширению или защите своих личностных границ, к конкуренции и требовательности к себе для борьбы за среду. Корреляция с признаком «Автономия» ярко подтверждает их стремление отделяться от коллективов, минимизировать количество общественных надсистем (коллективы, ячейки общества), которым они принадлежат, а значит держать оптимальную для себя дистанцию с коллективом и начальством. Они склонны защищать свои личностные границы, поэтому имеют трудности с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, местом, дисциплиной, формой одежды, ярко выражена потребность все делать по-своему, выражать свою индивидуальность.

Как упоминалось выше, признак «Позитивизм» в соционике еще не изучен. Однако по данным из статьи И.И. Кузнецовой [17] можно предположить, что стремление к удовольствиям и развлечениям в совокупности со смелостью отстаивать свое мнение приводит к тому, что им трудно соблюдать установленные правила и процедуры (например, график рабочего дня, форму одежды, место работы и др.), с которыми они не согласны или которые мешают разнообразию и наполненности их жизни. Это и проявлено в ценности «Автономия». А также желание решать, когда, над чем и сколько работать без контроля и указов сверху и без вмешательства работы в личную жизнь. Ведь они стремятся наполнять свою жизнь различными удовольствиями и новыми впечатлениями, и карьера служит для реализации этих желаний.

Признак «Рассудительность» наделяет людей терпимостью к другим людям и стремлением к поиску удовольствий [13]. Они склонны показывать себя настоящего, важна естественность, относятся ко всем людям доверительно. Демонстрируют в мир свою личность и ее уникальные особенности со всеми плюсами и минусами. И опять

мы видим яркую корреляцию с такими принципами ценности «Автономия» как освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений, стремлению вкладывать свою индивидуальность в работу, иметь некоторую свободу действий, чтобы не возникало ощущения необходимости защиты своей личности и границ.

Непринципиальная воля наделяет человека критическим мнением в отношении себя, а также отсутствием амбиций или желаний в сфере принятия решения, управления, политики [5]. Сфера управления предполагает зависимость сотрудника либо от вышестоящего начальства, либо от своих подчиненных. Людей с непринципиальной волей не интересует лидерство и управление, как следствие они стремятся к тому, чтобы количество их ограничений было как можно меньше, что и проявляется в стремлении к якорю «Автономия».

Шкала «Стабильность работы» положительно коррелирует с полюсами «Сенсорика» (ТБКК = 0,192), «Стратегия» (ТБКК = 0,203), а также с низкой эмоцией в психософии (ТБКК = 0,191).

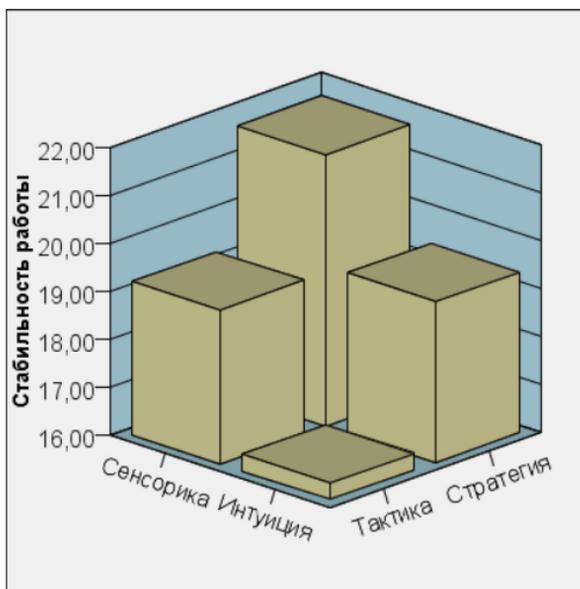


Рис. 9. Средние баллы по шкале «Стабильность места работы» по признакам: сенсорика/интуиция, стратегия/тактика

За качественное восприятие границ и очертаний материальных объектов, их расположение и перемещение в пространстве, а также понимание, кто здесь власть и авторитет, отвечает признак «Сенсорика». Таким людям свойственно конкретное мышление: реалистичность, прямота, практичность [14]. Поскольку сенсорикам тяжело предвидеть исход ситуации, им важна безопасность и стабильность в работе, чтобы не возникало неожиданностей и фрустраций.

Люди с признаком «Стратегия» быстро включаются в вопрос с поиска двойных или скрытых смыслов, не очевидных вещей, при этом долго вникают в однозначную информацию, придирчивы к однозначности [15; 17]. В деятельности стратегам важна стабильность материальных ресурсов и комфорта, поэтому для них важны социальные гарантии и минимальная вероятность увольнения или убытков. В связи с этим, они не станут работать на сомнительном предприятии или принимать участие в авантюрных краткосрочных проектах.

Низкая эмоция означает низкую оценку своих умений и отсутствие у человека энергии (сил и времени) в сфере общения, развлечений, психологии [5]. В связи с этим человек может сомневаться в своих способностях найти общий язык с новым работодателем, проявить себя на собеседовании, добиться успеха через связи. А потому важно сохранить текущее место работы.

Шкала «Стабильность места жительства» положительно коррелирует с полюсом «Интроверсия» (ТБКК = 0,201).

Люди с признаком «Интроверсия» больше обращают внимание на связи, взаимоотношения, склонны к экономии сил [8, 10]. Они застенчивы, необщительны с незнакомыми людьми, поэтому могут беспокоиться о том, что не впишутся в новый коллектив, будет тяжело проявлять инициативу, знакомиться с людьми и вне работы. Частые командировки также могут быть сопряжены с напряжением, поскольку требуют большого расхода сил и энергии, которую интроверты всегда стремятся сохранять, а не тратить. Интроверты имеют более пассивную жизненную позицию, в связи с чем способны отказаться от высокой должности и повышения ради более привычной и стабильной работы и жизни.

Шкала «Служение» ярко коррелирует с полюсами «Этика» (ТБКК = 0,261) и «Рациональность» (ТБКК = 0,246). Также положительно коррелирует с полюсами «Тактика» (ТБКК = 0,221) и «Процесс» (ТБКК = 0,223) и психософской непринципиальной физикой (0,209).

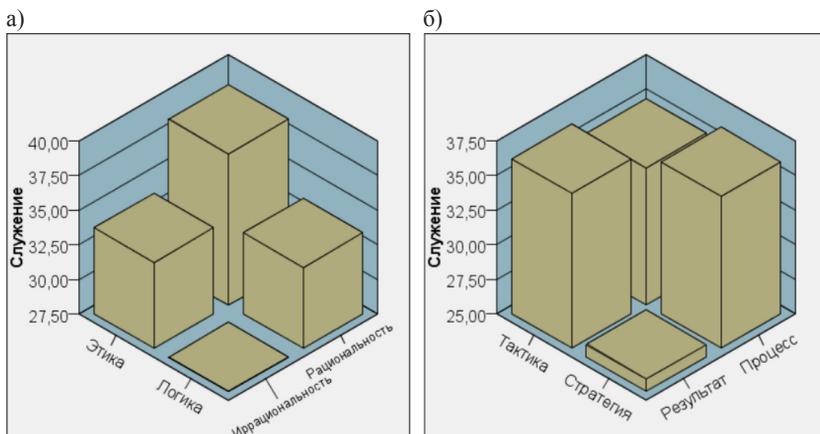


Рис. 10. Средние баллы по шкале «Служение» по признакам: а) этика/логика, рациональность/иррациональность; б) тактика/стратегия, процесс/результат

Признак «Этика» наделяет людей склонностью к отзывчивости к людям и их чувствам, легко завязывать и управлять отношениями с людьми [9; 12]. Это эмпатичные, вовлеченные люди. Они ориентированы на людей, поэтому для них характерно желание помогать и приносить пользу людям, животным, природе и обществу, даже если их затраты энергии, сил, времени и денег не будут возвращаться в качестве денежного вознаграждения. Важнее те эмоции, которые они испытывают, воплощая свои идеи и ценности. Для них особенно важно и они отлично это умеют – заражать других своими идеями и вовлекать в активную помощь их делу.

Люди с признаком «Рациональность» склонны стремиться к порядку и дисциплине, к равномерному темпу жизни и деятельности, к наполнению своего дня определенными ритуалами, преодолевать и прогибать обстоятельства на пути к цели [11]. Их целеустремленность и консерватизм не позволяют им работать в организациях, которые враждебны их целям и жизненным ценностям.

«Тактики» быстро включаются в вопрос с самого очевидного, лежащего на поверхности и глубоко вникают в информацию, где требуется осознание многозначной информации, скрытых смыслов [15; 16]. Им важно понимать свои ценности, соотносить их с целями других на предмет противоречия. В этом заключается перфекционизм в восприятии смыслов и целей, желание служить важной цели (миссии, идеологии) в деле. Они склонны отдаваться своей работе полноценно, если ценности компании совпадают с личными.

Признак «Процесс» пока не изучен в соционике, поэтому правильно интерпретировать полученную корреляцию пока не представляется возможным. Так же сложно делать выводы о том, как это связано с ценностной установкой «Служение», требуются дополнительные исследования признака.

Непринципиальная физика характеризует человека, который ориентируется в равной степени как на свои, так и на чужие желания и цели в области физических удобств, приготовления пищи, физического труда и отдыха, а также материальных ресурсов [5]. Такие люди с удовольствием ухаживают за другими причем так, как нужно им.

Шкала «Вызов» положительно коррелирует с полюсом «Процесс» (0,193), и особенно ярко с полюсом «Статика» (ТБКК = 0,262), а также с принципиальной волей в психософии (ТБКК = 0,190).

Признак «Процесс» пока недостаточно изучен в соционике, сложно делать выводы о его связи с ценностной установкой «Вызов». Требуются дополнительные исследования признака.

Признак «Статика» характеризует людей эмоционально стабильных, спокойных и способных к самоконтролю [8; 10]. Они более склонны к порядку и аккуратности и испытывают сложности с контролем времени и ощущений (душно, холодно, голодно). Связь с признаком «Вызов» тут вполне закономерна: чтобы делать невозможное возможным, преодолевать препятствия, конкурировать с другими, нужна внутренняя стабильность, стержень, позволяющий не вовлекаться слишком эмоционально во временные трудности, удерживать фокус внимания на решении задач, а не усмирении своих эмоций. Также таким людям нравится получать яркие эмоции

извне, в связи с этим, когда становится слишком тихо, спокойно и скучно, они могут менять работу на ту, что принесет новые эмоции.

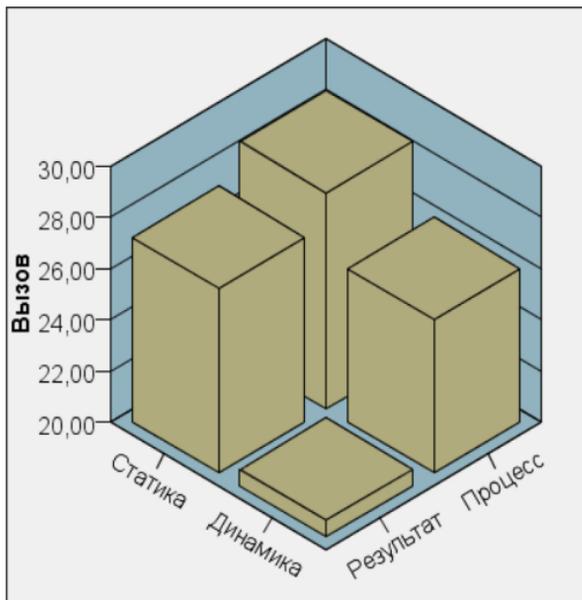


Рис. 11. Средние баллы по шкале «Вызов» по признакам: статика/динамика, процесс/результат

Принципиальная воля наделяет человека преувеличенно высоким мнением о себе и своих достоинствах в сфере власти, управления, политики [5]. Важнее собственные желания и амбиции, чем других людей, неготовность подстраиваться под других. Желание справляться с трудностями, конкурировать, соревноваться и побеждать, чтобы доказать себе и другим, что он в этом лучший, достичь того, чтобы его заметили, показать себя и свои способности.

Шкала «Интеграция стилей жизни» положительно коррелирует с полюсами «Интроверсия» (ТБКК = 0,222) и «Демократия» (ТБКК = 0,193).

«Интроверты» больше обращают внимание на связи, взаимоотношения, склонны к экономии сил [8; 10]. Отсутствует стремление к лидерству, скорее застенчивы, необщительны с незнакомыми людьми. Зачастую пассивны как физическом, социальном и идей-

ном плане, так и в деловом. Поэтому обоснована корреляция с тем, чтобы не развиваться в карьерном плане слишком сильно, ведь чем больше работы, тем меньше времени на личную жизнь и свои хобби. Для интроверта очень важен привычный уклад жизни, в связи с этим такие люди могут стараться соблюдать равновесие между различными сферами своей жизни.

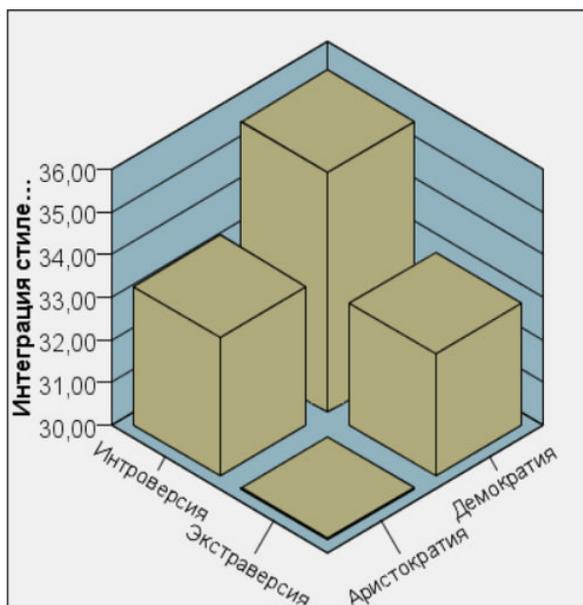


Рис. 12. Средние баллы по шкале «Интеграция стилей жизни» по признакам: интроверсия/экстраверсия, демократия/аристократия

Люди с признаком «Демократия» имеют умственную установку, что пересечения между личностными границами людей отсутствуют [16; 27]. В связи с этим они склонны к расширению или защите своих личностных границ, к конкуренции и требовательности к себе для борьбы за среду. Поскольку демократам важна их личностная индивидуальность, они стремятся сохранить время для хобби, саморазвития и различных увлечений, помимо работы. Для них важнее не то, где они работают, а как живут и совершенствуются, поскольку важно оставаться конкурентоспособными.

Шкала «Предпринимательство» положительно коррелирует с полюсом «Интуиция» (ГБКК = 0,190).

Признак «Интуиция» отвечает за глубину восприятия и понимания образов, символов, смыслов, идей, ассоциаций, человеческой сути, способностей и талантов, а также восприятие времени (субъективное отражение длительности, последовательности, скорости событий), отслеживание тенденций, видение перспектив [14]. Такие люди лучше всех изобретают что-то совершенно новое, видят тенденции и перспективы, которыми могут воспользоваться для открытия своего бизнеса. Они живут своими идеями и им важно реализовать свои самые смелые замыслы, действовать нестандартно и креативно, что перекликается с описанием якоря «Предпринимательство».

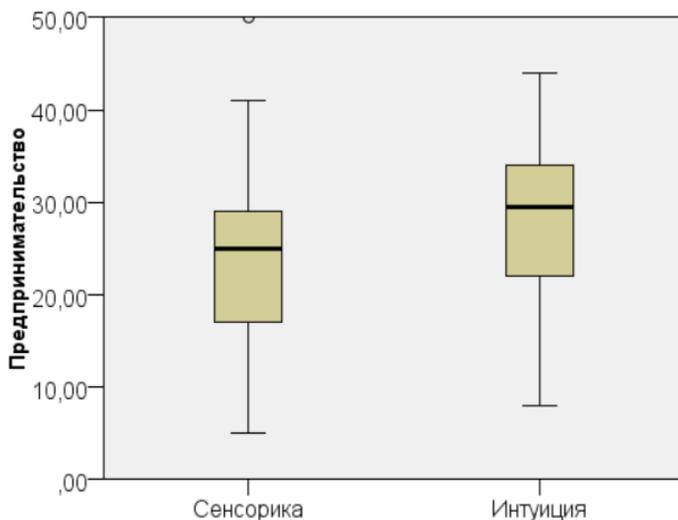


Рис. 13. Средние баллы по шкале «Предпринимательство» по признакам: интуиция/сенсорика

Выводы

В качестве выводов можно отметить:

1. В соционике очень большое распространение получили гипотетические концепции, построенные на умозрительном сопоставлении различных соционических и психологических категорий. Поэтому

одним из перспективных путей развития соционики является их экспериментальная проверка. Существующие ранее концепции связи соционических типов и типов мотивации практически не совпадают с полученными результатами.

2. Впервые были получены статистически значимые результаты зависимости соционических и психософских признаков и шкал типов мотивации по В.И. Герчикову и «Якорей карьеры» Э. Шейна. Полученные корреляции дают возможность сформировать представление о применении соционики в профориентации на основе экспериментальных данных, а не умозрительных гипотез, а также улучшить точность применения соционики для профессиональной мотивации сотрудников.

Список литературы

1. Агафонова М.С., Малютина А.Н., Ковалева И. С., Небольсина А. К. Сравнительная характеристика мотивации персонала в России и зарубежных странах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 406–410. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970408.htm>
2. Герчиков В. И. Мотивация, стимулирование и оплата труда. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2004. 172 с.
3. Гуленко В.В. Гарантии продуктивного обучения. Темпераментные и стимульные группы // Соционика, ментология и психология личности. 1996. №6. С. 12–18.
4. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. Юнг в школе. Новосибирск: изд-во НГУ, 1997. 270 с.
5. Звонарёва Н.А., Коваленко Р.К. Исследование влияния представлений человека о себе на его интересы и реализацию в различных сферах // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т.13. №1. С. 113-138. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-113-138>
6. Ильин Е.П. Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев: Вища школа, 1998. 291 с.
7. Коваленко Р.К. Разработка комплексной методики для диагностики типа информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. 2018. № 1. С. 21-38.

8. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и фактором экстраверсия «большой пятерки» // Психология и Психотехника. 2020. № 2. С. 84-93. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2020.2.33037>
9. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и коэффициентами эмпатичности и систематизации // Психолог. 2020. № 3. С. 118-130. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.3.32751>
10. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом личности и типом темперамента // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т.13. №3. С. 130-152. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-130-152>
11. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом и моделью «большая пятерка» // Психолог. 2021. № 3. С. 62-88. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.3.35353>
12. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и соционического типа // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №3. <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN320.pdf>
13. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование соционического признака «рассудительность / решительность» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2023. №12. С. 49-56. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2023.12.08>
14. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Особенности применения тестовых опросников в соционике и других типологиях личности // Психология обучения. 2023. № 1. С. 104-117.
15. Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Соционика: полный курс лекций: учебник. Новосибирск: СибАК. Научно-исследовательский центр Соционического Анализа, 2020. 230 с.
16. Корнилова М.Н. Экспериментальное исследование признака «демократы / аристократы» // Соционика, ментология и психология личности. 2021. № 1-2. С. 22-25.
17. Кузнецова И.И. Исследование взаимосвязи соционических признаков и моделей ценностей по М.Рокичу и Ш.Шварцу // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2024. №6. С. 32-44. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2024.08.05>

18. Майерс И., Майерс П. MBTI: определение типов. У каждого свой дар. Изд-во: Карьера Пресс, 2018. 320 с.
19. Проблемы и трудности: к кому россияне обращаются за поддержкой? // ВЦИОМ: сайт. <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9474>
20. Прокофьева Т.Н. Психологические типы и способности к профессии // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №2. С. 57-59.
21. Рейнин Г.Р. Соционика: Типология. Малые группы. СПб.: Изд-во «Образование – культура», 2005. 240 с.
22. Сарган Г.Н., Смирнов А.Ю., Гудимов В.В., Подхвятилин Н.В., Алешунас М.Р. Новые технологии управления персоналом. СПб.: Речь, 2003. 236 с.
23. Сементовская В.К. Человек в деловой сфере: Ваша деловая жизнь - приглашение к размышлению. Ленинград: Лениздат, 1985. 119 с.
24. Струтинский С.В., Коваленко Р.К., Звонарёва Н.А. Исследование взаимосвязи между соционическим типом личности оптанта и его склонностью к типу профессий по Е.А.Климову // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т.12. №6. С. 136-157. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-136-157>
25. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 176 с.
26. Шлаина В. М. Соционическая мотивация и стандарты // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2017. №7. С. 13-16.
27. Kovalenko R., Zvonareva N. Research of the relationship of socionic characteristics, jungle world beliefs and a tendency to collectivism // Proceedings of the L International Multidisciplinary Conference «Recent Scientific Investigation». Primedia E-launch LLC. Shawnee, USA. 2023.
28. Schein E.H., Maanen J.V. Career Anchors: The Changing Nature of Careers Self Assessment. Pfeiffer; 4th edition. 24 p.

References

1. Agafonova M. S., Malyutina A. N., Kovaleva I. S., Nebolsina A. K. Comparative characterization of staff motivation in Russia and foreign

- countries. *Concept*, 2017, vol. 39, pp. 406-410. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970408.htm>
2. Gerchikov V. I. *Motivation, Stimulation and Labor Remuneration*. Moscow: HSE, 2004, 172 p.
 3. Gulenko V.V. Guarantees of productive learning. Temperament and stimulus groups. *Socionics, mentology and personality psychology*, 1996, no. 6, pp. 12-18.
 4. Gulenko V.V., Tyshchenko V.P. *Jung at school*. Novosibirsk: NSU Publ., 1997, 270 p.
 5. Zvonaryova N.A., Kovalenko R.K. Investigation of the influence of a person's representations about himself on his interests and realization in different spheres. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 1, pp. 113-138. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-113-138>
 6. Ilyin E.P. *Human Motives: Theory and Methods of Study*. Kiev: Vishcha Shkola, 1998, 291 p.
 7. Kovalenko R.K. Development of complex methodology for diagnosing the type of information metabolism. *Socionics, mentology and personality psychology*, 2018, no. 1, pp. 21-38.
 8. Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. Investigation of the relationship between the socionic type and the extraversion factor of the “big five”. *Psychology and Psychotechnics*, 2020, no. 2, pp. 84-93. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2020.2.33037>
 9. Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. Study of the relationship between socionic type and coefficients of empathy and systematization. *Psychologist*, 2020, no. 3, pp. 118-130. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.3.32751>
 10. Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. Study of the relationship between the socionic type of personality and temperament type. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 3, pp. 130-152. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-130-152>
 11. Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. Study of the relationship between the socionic type and the “big five” model. *Psychologist*, 2021, no. 3, pp. 62-88. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.3.35353>

12. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. Study of the relationship between the level of emotional intelligence and socionic type. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN320.pdf>
13. Kovalenko R.K., Zvonareva N.A. Study of the socionic trait “reasonableness / decisiveness”. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*, 2023, no. 12, pp. 49-56. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2023.12.08>
14. Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. Features of the application of test questionnaires in socionics and other personality typologies. *Psychology of Learning*, 2023, no. 1, pp. 104-117.
15. Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. *Sotsionika: full course of lectures: textbook*. Novosibirsk: SibAC. Research Center of Sociological Analysis, 2020, 230 p.
16. Kornilova M.N. Experimental study of the trait “democrats / aristocrats”. *Socionics, mentology and personality psychology*, 2021, no. 1-2, pp. 22-25.
17. Kuznetsova I.I. Study of the relationship between socionic traits and value models according to M. Rokich and Sh. Schwartz. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*, 2024, no. 6, pp. 32-44. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2024.08.05>
18. Myers I., Myers P. *MBTI: definition of types. Everyone has their own gift*. Publishing house: Career Press, 2018, 320 p.
19. Problems and difficulties: to whom do Russians turn for support? *VCI-OM*: website. <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9474>
20. Prokofieva, T.N. Psychological types and abilities to profession. *Municipal Education: innovations and experiment*, 2008, no. 2, pp. 57-59.
21. Reinin G.R. *Socionics: Typology. Small groups*. SPb.: Education - Culture, 2005, 240 p.
22. Sartan G.N., Smirnov A.Yu., Gudimov V.V., Podkhvatilin N.V., Aleshunas M.R. *New Technologies of Personnel Management*. SPb.: Rech, 2003, 236 p.
23. Sementovskaya V.K. *Man in the Business Sphere: Your Business Life - an Invitation to Reflection*. Leningrad: Lenizdat, 1985, 119 p.
24. Strutinskiy S.V., Kovalenko R.K., Zvonaryova N.A. Study of the relationship between the socionic personality type of the optant and his

- tendency to the type of professions according to E.A. Klimov. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 6, pp. 136-157. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-136-157>
25. Chiker V.A. *Psychological diagnostics of organization and personnel*. SPb.: Rech, 2004, 176 p.
26. Shlaina V. M. Socionic motivation and standards. *Management and personnel: management psychology, socionics and sociology*, 2017, no. 7, pp. 13-16.
27. Kovalenko R., Zvonareva N. Research of the relationship of socionic characteristics, jungle world beliefs and a tendency to collectivism. *Proceedings of the L International Multidisciplinary Conference "Recent Scientific Investigation"*. Primedia E-launch LLC. Shawnee, USA, 2023.
28. Schein E.H., Maanen J.V. *Career Anchors: The Changing Nature of Careers Self Assessment*. Pfeiffer; 4th edition, 24 p.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Маковская Анастасия Александровна, аналитик, психолог частной практики, соционик
г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация
yuopryu@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Anastasia A. Makovskaia, analyst, private practice psychologist, socionist
Odintsovo, Moscow region, Russian Federation
yuopryu@gmail.com

Поступила 15.10.2024

После рецензирования 01.12.2024

Принята 13.12.2024

Received 15.10.2024

Revised 01.12.2024

Accepted 13.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-620

EDN: FTUUUR

УДК 37.042.2



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ ТРЕНЕРА И ПСИХОЛОГА СО СТУДЕНЧЕСКИМИ СПОРТИВНЫМИ КОМАНДАМИ

М.А. Козлова, А.В. Козлов, А.В. Тарасов, В.П. Косихин

Аннотация

Обоснование. Данная статья является продолжением серии исследований по применению метафорических ассоциативных карт (МАК) в работе со студентами. МАК, являясь относительно новым, удобным и универсальным арт-терапевтическим инструментом для стабилизации психоэмоционального состояния, может помочь тренеру и психологу во взаимодействии со студенческими спортивными командами колледжей. Метафора через визуализацию способствует более быстрому достижению терапевтического эффекта, что является очень ценным во время подготовительного и соревновательного периодов. В нашем исследовании приняли участие 66 студентов в возрасте от 15 до 20 лет, которые являются членами сборных команд колледжа по волейболу (юноши - 16 человек и девушки - 16 человек), баскетболу (юноши - 14 человек), футболу (юноши - 20 человек). Применение МАК при сопровождении команды тренером и психологом продемонстрировало более быстрый терапевтический эффект, помогая стабилизировать их психоэмоциональное состояние, снизить тревожность, нормализовать настроение.

Цель – оценить эффективность применения МАК в работе тренера и психолога со студенческими спортивными командами для стабилизации и улучшения психоэмоционального состояния студентов.

Материалы и методы. Исследование проводилось при помощи стандартизированной диагностической методики – психологическое

тестирование, дополнительно проводился опрос тренеров и психологов, работающих с метафорическими ассоциативными картами.

Результаты. Исследование показало, что использование МАК является эффективным и удобным арт-терапевтическим инструментом в работе со спортивными командами, способствуя стабилизации и улучшению психоэмоционального состояния спортсменов. Полученные данные подтверждают научную обоснованность использования МАК в этой сфере.

Ключевые слова: студенты; тренеры; психологи; метафорические ассоциативные карты; спортивные команды; тревога; психоэмоциональное состояние

Для цитирования. Козлова М.А., Козлов А.В., Тарасов А.В., Косихин В.П. Метафорические ассоциативные карты в работе тренера и психолога со студенческими спортивными командами // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 114-130. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-620

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

METAPHORICAL ASSOCIATIVE MAPS IN THE WORK OF A COACH AND PSYCHOLOGIST WITH STUDENT SPORTS TEAMS

M.A. Kozlova, A.V. Kozlov, A.V. Tarasov, V.P. Kosikhin

Abstract

Background. This article is a continuation of a series of studies on the use of metaphorical associative maps (MAM) in working with students. MAM, being a relatively new, convenient and universal art therapeutic tool for stabilizing the psycho-emotional state, can help a coach and psychologist in interaction with student sports teams of colleges. Metaphor through visualization helps to achieve a therapeutic effect more quickly, which is very valuable during the preparatory and competitive periods. Our study

involved 66 students aged 15 to 20 years who are members of the college national teams in volleyball (boys - 16 people and girls - 16 people), basketball (boys - 14 people), football (boys - 20 people). The use of MAM accompanied by a coach and a psychologist demonstrated a faster therapeutic effect, helping to stabilize their psycho-emotional state, reduce anxiety, and normalize mood.

Purpose – to evaluate the effectiveness of the use of MAM in the work of a coach and psychologist with student sports teams to stabilize and improve the psycho-emotional state of students.

Materials and methods. The study was conducted using a standardized diagnostic technique – psychological testing, and an additional survey was conducted of trainers and psychologists working with metaphorical associative maps.

Results. The study showed that the use of MAM is an effective and convenient art therapeutic tool in working with sports teams, contributing to the stabilization and improvement of the psycho-emotional state of athletes. The data obtained confirm the scientific validity of the use of MAM in this area.

Keywords: students; coaches; psychologists; metaphorical association cards; sports teams; anxiety; psychoemotional state

For citation. Kozlova M.A., Kozlov A.V., Tarasov A.V., Kosikhin V.P. Metaphorical Associative Maps in the Work of a Coach and Psychologist with Student Sports Teams. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 114-130. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-620

Введение

Все чаще в современной реальности становятся явной необходимостью сопровождения спортивных команд специализированным профессиональным психологом. Студенческий спорт популяризируется на государственном уровне и привлекает в свои ряды все больше студентов, вчерашних выпускников спортивных школ и любителей заниматься физической культурой [7; 8]. Ни все выпускники спортивных школ идут в спорт высших достижений и становятся профессиональными спортсменами, а это значит, что студенческий спорт готов предложить отличную альтернативу для дальнейшей

самореализации, способствовать раскрытию личностных качеств, ускорить адаптационные процессы и продолжать совершенствовать физические качества.

Предстартовая тревожность, череда поражений, сопровождающаяся депрессивными симптомами, отрицательные психоэмоциональные состояния, понижение активности, перепады настроения - со всем этим приходится сталкиваться студентам, участвующим в спортивной жизни. Спортивная психология уже стала узкой специализацией, требует особых знаний и сопровождения команд на всех этапах тренировочного процесса и соревновательной деятельности. Поэтому в работе преподавателя, тренера, педагога-психолога, психолога так необходим удобный универсальный инструмент для психодиагностики и коррекции негативных психоэмоциональных состояний.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) являются арт-терапевтическим направлением, помогающим через визуальный образ определить состояние студента и помочь быстро найти выход из сложившейся ситуации. МАК может применяться как диагностический и терапевтический инструмент [4]. Владя определенными техниками работы с МАК тренер самостоятельно без помощи профессионального психолога может проработать негативные эмоциональные состояния со спортсменом.

Сама по себе работа с МАК в психологии является сравнительно новой, распространена больше среди психологов-практиков, есть несколько научных публикаций на данную тематику [1; 3], однако в работе со спортсменами требует адаптации под конкретные запросы [9]. «Необходимо отметить, что основными механизмами воздействия при работе с МАК является метафора через ассоциацию» [6]. Это помогает быстрее преодолеть психическое сопротивление, которое блокируется ограничивающими установками, непониманием своих истинных чувств и переживаний.

Есть ряд исследований и публицистических работ зарубежных авторов о пользе применения метафоры при стрессовых и тревожных состояниях [11], работе со спортсменами [10; 12-16].

Зачастую, особенно в период соревнований, накладывается стресс и повышенная тревожность, а в следствии этого наступает ограниченность сознания. Кроме того, соперники и болельщики с трибун могут пользоваться незапрещенным психологическим давлением. Спортсмен должен быть готов к этому, а если нет, то у тренера или сопровождающего психолога должны быть удобные универсальные инструменты, которыми являются метафорические ассоциативные карты.

Материалы и методы

В нашем исследовании приняли участие 66 студентов в возрасте от 15 до 20 лет, которые были разделены на две равные группы по 33 человека: контрольную и экспериментальную. Каждый из них является членом одной из сборной команды колледжа по волейболу (юноши - 16 человек и девушки - 16 человек), баскетболу (юноши - 14 человек), футболу (юноши - 20 человек). Дополнительно опрошены 20 тренеров и психологов. Большинство студентов отмечали у себя повышенное волнение и тревожность перед соревнованиями, которая мешала им показать хорошие результаты, неблагоприятный психоэмоциональный фон, связанный с личными обстоятельствами. Необходимо разделять понятие допустимого предстартового волнения, с которым спортсмен может самостоятельно справиться, являющееся естественным следствием заинтересованности, мотивации спортсмена и повышенную тревожность, которая вызывает нарушение режимов питания и сна, а иногда панические атаки, сбои дыхательных циклов, перепады настроения.

Со всеми спортсменами изначально провели психоэмоциональное тестирование. Затем с каждой из команд работал тренер и психолог во время тренировочного и соревновательного процессов, отслеживая их психоэмоциональное состояние на протяжении 1 семестра в индивидуальной и групповой работе.

Экспериментальная группа отличалась от контрольной тем, что в работе с ней использовались метафорические ассоциативные карты, остальные базовые арт-терапевтические методики были идентич-

ны у двух групп. В работе со спортивными командами тренером и психологом использовались следующие МАК: «Магия спорта», авторы: Н.И. Олифинович, Е.В. Воскресенская, Е.А. Лаврецкая; «Портреты и лица», набор составлен из картин российских художников и иллюстраторов; «Грани моего «Я», автор: А. Гращенкова; Наборы текстовых карт «Подсказки» и «Вопросы», автор - И. Федорова.

Эксперимент проводился с использованием следующих инструментов:

- Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS). Предназначена для быстрого и удобного выявления тревоги и депрессии у большого количества людей [5; 18]. Ее эффективность подтверждена исследованиями, в том числе среди подростков [17].

- Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина). Позволяет оценить тревожность как временное состояние (реактивную) и как устойчивую черту личности (личностную) [2, с. 215].

- Опросник САИ (самочувствие, активность, настроение), разработан В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым. Позволяет быстро оценить психоэмоциональное состояние человека в момент обследования [2, с. 7].

- Опрос тренеров и психологов об основных преимуществах использования метафорических ассоциативных карт в работе со спортивными командами методом ранжирования.

Статистические показатели экспериментальных и контрольных групп сравнили до эксперимента и после него при помощи непараметрического метода сравнения U - Манна-Уитни в программе Microsoft Excel и SPSS 22.

Результаты и обсуждение

В таблице 1 (Таб. 1) представлены результаты по Госпитальной шкале тревоги и депрессии (HADS). При первоначальной оценке у большинства спортсменов наблюдался повышенный уровень тревоги, средняя арифметическая во всех группах на 1 этапе превышает градацию нормы. При этом средний групповой показатель

депрессии находится в пределах нормы, что дает надежду на благоприятный прогноз, выраженный в положительной динамике по стабилизации психоэмоционального состояния.

Таблица 1.

Результаты статистических показателей по Госпитальной шкале тревоги и депрессии (HADS) до и после эксперимента

№	Показатель	Группа	1 Этап $\bar{X}_1 \pm m_1$	2 Этап $\bar{X}_2 \pm m_2$	U эмп. 1 этап	U эмп. 2 этап
1	Тревога	ЭГ	8,33±0,67	5,18±0,52	544,5	408,5*
		КГ	9,12±1,21	8,25±1,13		
2	Депрессия	ЭГ	6,27±0,49	4,48±0,28	512	403,5*
		КГ	6,03±0,38	5,51±0,33		

При уровне значимости $p = 0,05$

*- Полученное эмпирическое значение (U эмп.) находится в зоне значимости

При сравнении контрольной и экспериментальной группы на 1 этапе U эмп. попадает в зону незначимости, различия недостоверны, что свидетельствует об однородности групп в начале эксперимента. В конце эксперимента результаты попадают в зону значимости, полученная статистическая оценка является достоверной ($p \leq 0,05$).

Дополнительно нами была изучена тревожность как состояние и как свойство личности по Шкале оценки уровня реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилберга – Ханина (Рис. 1, 2).

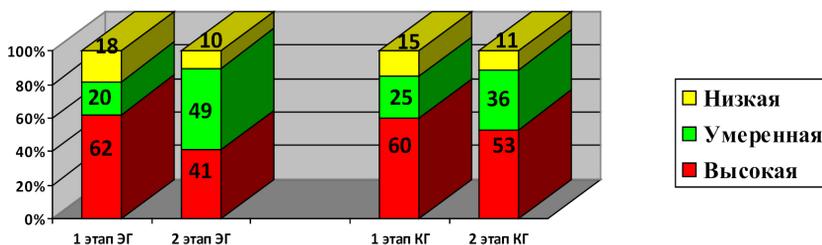


Рис. 1. Динамика изменений по показателям ситуативной тревожности у студентов в % соотношении

По итогам проведенного исследования можно отметить, что у экспериментальной группы наблюдается более заметное увеличение показателей ситуативной и личностной тревожности по сравнению

с контрольной группой. Уровень высокой ситуативной тревожности уменьшился в экспериментальной группе на 21%, тогда как в контрольной на 7%, уровень высокой личностной тревожности уменьшился в экспериментальной группе на 17%, в контрольной на 6%.

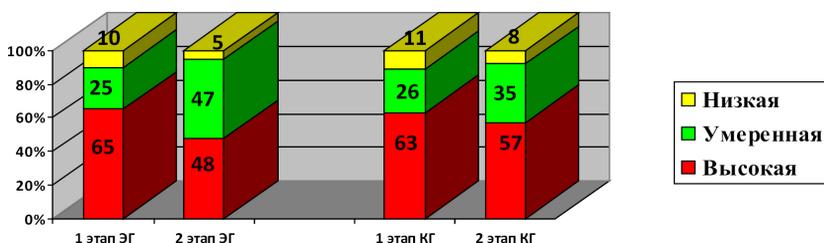


Рис. 2. Динамика изменений по показателям личностной тревожности у студентов в % соотношении

Автор данной методики утверждает, что у лиц с высоким показателем тревожности не хватает уверенности в себе и своем успехе и предлагает смещать концентрацию внимания с требовательности и критичности по отношению себя на содержательное осмысление деятельности через постановку конкретных задач. Что достаточно эффективно и просто применять в спортивной деятельности при работе с МАК, которые обеспечивают визуализацию метафор.

Для лиц с низкой тревожностью требуется повышение мотивации, выработка чувства личной ответственности и заинтересованности. Так как в эксперименте участвуют спортсмены игровых видов спорта, то присутствует процент участников команды, которым необходима терапия, направленная на корректировку слишком низкого уровня тревожности как показателя безразличия к собственным и командным достижениям. Данная группа студентов-спортсменов могут не отождествлять себя с командой, не чувствовать себя частью коллектива, а любое поражение списывать на кого-то из участников. В то время как любой проигрыш, как и победа, являются результатом общекомандной работы.

Процент таких студентов уменьшился по показателю ситуативной тревожности в экспериментальной группе на 8%, в контрольной на 4%, по показателю личностной тревожности в экспериментальной

группе на 5%, в контрольной на 3%, что подтверждает эффективность применения МАК в психологической работе по сопровождению спортивных команд.

Для оценки психоэмоционального состояния студентов был использован опросник САН (самочувствие, активность, настроение). Ниже представлены результаты исследования (Таб. 2).

Таблица 2.

**Результаты статистических показателей по опроснику САН
до и после эксперимента**

№	Показатель	Группа	1 Этап $\bar{X}_1 \pm m_1$	2 Этап $\bar{X}_2 \pm m_2$	U эмп. 1 этап	U эмп. 2 этап
1	Самочувствие	ЭГ	3,84±0,1	4,3±0,08	524,5	480,5*
		КГ	3,89±0,12	4,02±0,11		
2	Активность	ЭГ	3,51±0,11	4,1±0,1	463	389,5*
		КГ	3,67±0,1	3,8±0,1		
3	Настроение	ЭГ	3,9±0,1	4,38±0,09	539	375,5*
		КГ	3,92±0,12	4,04±0,12		

При уровне значимости $p = 0,05$

*- Полученное эмпирическое значение (U эмп.) находится в зоне значимости

На первом этапе эксперимента результаты не демонстрируют статистической значимости, что свидетельствует об однородности сравниваемых групп. На втором этапе показатели являются статистически значимыми, что доказывает эффективность применения метафорических ассоциативных карт в работе тренера и педагога-психолога со спортсменами.

Необходимо отметить, что в контрольной группе наблюдалась положительная динамика по всем показателям, однако использование арт-терапевтического инструмента- МАК дает более быстрый прирост положительных показателей, что наглядно демонстрируют результаты экспериментальной группы.

Дополнительно нами опрошены 20 человек тренеров и психологов спортивных команд, которые когда-либо применяли МАК в своей работе. Необходимо было ранжировать преимущества использования МАК от 1 до 5. Большинство на 1 место поставили способствование МАК к улучшению коммуникации и взаимопони-

манию между тренером, психологом и игроком, на 2 место - удобство применения, так как карточки легко брать на соревнования, на 3 место - возможность снятия предстартовой тревожности, так как многие спортсмены видят в мотивационных МАК положительный знак, 4 место - способствование МАК к нахождению наиболее благоприятного и позитивного выхода из сложившихся сложных и конфликтных ситуаций в команде, 5 место - адаптационный компонент (когда в команду приходят новенькие, МАК применяют при знакомстве). Все вышеперечисленное способствует стабилизации психоэмоционального состояния студентов.

Заключение

1. Проведенный анализ научно-методической литературы показал недостаточную изученность тематики практического применения метафорических ассоциативных карт, особенно в работе тренера и психолога со спортивными командами. Проведенное исследование позволило обогатить знания в области изучения влияния метафорических ассоциативных карт на стабилизацию психоэмоционального состояния студентов, занимающихся в сборных спортивных командах колледжа.
2. Статистические данные подтверждают эффективность использования МАК в работе со спортивными командами колледжа. Разница показателей между контрольной и экспериментальной группой является достоверной на 2 этапе, чего не наблюдается на 1, где изначально они являлись однородными. При работе с метафорическими ассоциативными картами со спортсменами достигается более быстрый результат в стабилизации психоэмоционального состояния. В экспериментальной группе по сравнению с контрольной выявлен более быстрый прирост показателей по снижению тревожности (личностной и ситуативной), улучшению самочувствия, активности и настроения. Все это подтверждает эффективность применения метафорических ассоциативных карт в работе со спортивными командами.

3. Метафорические ассоциативные карты при практическом применении зарекомендовали себя удобным универсальным арт-терапевтическим инструментом среди тренеров и психологов. Среди положительных преимуществ при использовании МАК отмечают: способствование к улучшению коммуникации и взаимопониманию, удобство применения, возможность снятия предстартовой тревожности, помощь при выходе из сложных и конфликтных ситуаций, способствование адаптации новых членов команды. Все вышеперечисленное способствует стабилизации психоэмоционального состояния спортсменов и облегчает работу тренерам и психологам.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Аксютин З.А. Метафорические ассоциативные карты: работа с метафорой // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. № 208. С. 189-199. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-189-199>
2. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / Серия: Библиотека актуальной психологии. Вып. 2. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
3. Гасанова Г.А. Метафорические ассоциативные карты как инновационный инструмент в работе психолога с подростками // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1(55). С. 67-74. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-1-55-67-74>
4. Калакуцкая А.А. Возможности метафорических ассоциативных карт в практике психологического консультирования // Клиническая психология в здравоохранении, образовании и социальной сфере: методы арт-терапии в практике психологической помощи: Сборник научных трудов. Нижний Новгород: НИНГУ им. Н.И. Лобачевского, 2024. С. 124-129.

5. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. М.: Академия, 2006. 320 с.
6. Козлова М.А. Применение метафорических ассоциативных карт для нормализации тревожных и депрессивных состояний у студентов / М.А. Козлова, А.В. Козлов, А.В. Тарасов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. Т. 13, № 6. С. 181-195. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-6-181-195>
7. Методические рекомендации по развитию студенческого спорта в Российской Федерации (утв. Минобрнауки России 01.12.2023, Минспортом России 05.12.2023, Минпросвещением России 04.12.2023). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_464945/
8. Распоряжение Правительства РФ от 28.12.2020 N 3615-р (ред. от 29.04.2023) «Об утверждении плана мероприятий по реализации Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372906/
9. Рехтина С. И. Метафорические ассоциативные карты как средство психологической подготовки баскетболистов / С.И. Рехтина, Н.И. Баскакова, О.Б. Серегина // *Университет XXI века: научное измерение: Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого*, 2023. С. 35-37.
10. Elcombe T.L. Sport, Aesthetic Experience, and Art as the Ideal Embodied Metaphor // *Journal of the Philosophy of Sport*. 2012. Vol. 39 (2). P. 201–217. <https://doi.org/10.1080/00948705.2012.725901>
11. Hu, J., Zhang, X., Li, R. et al. A Randomized Controlled Trial to Evaluate the Effect of Metaphors on Anxiety Symptoms Among Chinese Graduate Students: The Mediation Effect of Worry // *Applied Research Quality Life*. 2023. Vol. 18. P. 849–867. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10107-2>
12. Moore P. Sporting Lives: Metaphor and Myth in American Sports Autobiographies // *Life Writing*. 2011. Vol. 8(2). P. 231–233. <https://doi.org/10.1080/14484528.2011.559740>

13. Mukharji M. Metaphors of Sport in Baul Songs: Towards an Alternate Definition of Sports // *The International Journal of the History of Sport*. 2009. Vol. 26(12). P. 1874–1888. <https://doi.org/10.1080/09523360903172465>
14. Stewart C., Smith B., Sparkes A.C. Sporting autobiographies of illness and the role of metaphor // *Sport in Society*. 2011. Vol. 14(5). P. 581–597. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.574358>
15. Tan K.S. An exploration of running as metaphor, methodology, material through the RUN! RUN! RUN! Biennale #r3fest 2016 // *Sport in Society*. 2018. Vol. 22(5). P. 829–845. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1430488>
16. Taylor M., Marrone M., Tayar M., Mueller B. Digital storytelling and visual metaphor in lectures: a study of student engagement // *Accounting Education*. 2017. Vol. 27(6). P. 552–569. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1361848>
17. White D., Leach C., Sims R., Cottrell D. Validation of the HADS in adolescents // *Brit J Psychiatr*. 1999. Vol. 175. P. 452–454. <https://doi.org/10.1192/bjp.175.5.452>
18. Zigmond A.S., Snaith R.P. The Hospital Anxiety and Depression Scale // *Acta Psychiatr Scand*. 1983. Vol. 67(6). P. 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

References

1. Aksyutina Z.A. Metaphoric associative maps: working with metaphor. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet n.a. A.I. Herzen*, 2023, no. 208, pp. 189–199. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-189-199>
2. Barkanova O.V. *Methods of diagnostics of emotional sphere: psychological workshop. Series: Library of actual psychology*. Issue 2. Krasnoyarsk: Literaprint, 2009, 237 p.
3. Hasanova G.A. Metaphorical associative maps as an innovative tool in the work of psychologist with teenagers. *Izvestiya Baltica State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2021, no. 1(55), pp. 67–74. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-1-55-67-74>
4. Kalakutskaya A.A. Possibilities of metaphorical associative maps in the practice of psychological counseling. *Clinical psychology in health care, education and social sphere: methods of art therapy in the practice of*

- psychological help: Collection of scientific papers*. Nizhny Novgorod: N.I. Lobachevsky NINSU, 2024, pp. 124-129.
5. Kalyagin V.A. *Logopsychology: textbook for students of higher educational institutions* / V.A. Kalyagin, T.S. Ovchinnikova. Moscow: Academy, 2006, 320 p.
 6. Kozlova M.A. Application of metaphorical associative maps for normalization of anxious and depressive states in students / M.A. Kozlova, A.V. Kozlov, A.V. Tarasov. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 6, pp. 181-195. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-6-181-195>
 7. Methodical Recommendations on the development of student sports in the Russian Federation (approved by the Ministry of Education and Science of Russia 01.12.2023, Ministry of Sports of Russia 05.12.2023, Ministry of Education of Russia 04.12.2023). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_464945/
 8. Order of the Government of the Russian Federation from 28.12.2020 N 3615-r (ed. from 29.04.2023) “On approval of the action plan for the implementation of the Strategy for the Development of Physical Culture and Sports in the Russian Federation for the period until 2030”. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372906/
 9. Rekhtina S. I. Metaphorical associative maps as a means of psychological training of basketball players / S.I. Rekhtina, N.I. Baskakova, O.B. Seregina. *University of the XXI century: scientific dimension: Proceedings of the scientific conference of scientific and pedagogical workers, graduate students, undergraduates of L. N. Tolstoy TSPU*, 2023, pp. 35-37.
 10. Elcombe T.L. Sport, Aesthetic Experience, and Art as the Ideal Embodied Metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 2012, vol. 39 (2), pp. 201–217. <https://doi.org/10.1080/00948705.2012.725901>
 11. Hu, J., Zhang, X., Li, R. et al. A Randomized Controlled Trial to Evaluate the Effect of Metaphors on Anxiety Symptoms Among Chinese Graduate Students: The Mediation Effect of Worry. *Applied Research Quality Life*, 2023, vol. 18, pp. 849–867. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10107-2>
 12. Moore P. Sporting Lives: Metaphor and Myth in American Sports Autobiographies. *Life Writing*, 2011, vol. 8(2), pp. 231–233. <https://doi.org/10.1080/14484528.2011.559740>

13. Mukharji M. Metaphors of Sport in Baul Songs: Towards an Alternate Definition of Sports. *The International Journal of the History of Sport*, 2009, vol. 26(12), pp. 1874–1888. <https://doi.org/10.1080/09523360903172465>
14. Stewart C., Smith B., Sparkes A.C. Sporting autobiographies of illness and the role of metaphor. *Sport in Society*, 2011, vol. 14(5), pp. 581–597. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.574358>
15. Tan K.S. An exploration of running as metaphor, methodology, material through the RUN! RUN! RUN! Biennale #r3fest 2016. *Sport in Society*, 2018, vol. 22(5), pp. 829–845. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1430488>
16. Taylor M., Marrone M., Tayar M., Mueller B. Digital storytelling and visual metaphor in lectures: a study of student engagement. *Accounting Education*, 2017, vol. 27(6), pp. 552–569. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1361848>
17. White D., Leach C., Sims R., Cottrell D. Validation of the HADS in adolescents. *Brit J Psychiatr.*, 1999, vol. 175, pp. 452–454. <https://doi.org/10.1192/bjp.175.5.452>
18. Zigmond A.S., Snaith R.P. The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatr Scand.*, 1983, vol. 67(6), pp. 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Козлова Мария Александровна, кандидат педагогических наук,
магистр психолого-педагогических наук, доцент
*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Российский биотехноло-
гический университет (РОСБИОТЕХ)»*
*Волоколамское шоссе, 11, г. Москва, 125080, Российская Фе-
дерация*
7012946@bk.ru

Козлов Алексей Владимирович, магистр психолого-педагогиче-
ских наук, преподаватель
*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Российский биотехноло-
гический университет (РОСБИОТЕХ)»*

Волоколамское шоссе, 11, г. Москва, 125080, Российская Федерация

19880588@bk.ru

Тарасов Александр Владимирович, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)»

Волоколамское шоссе, 11, г. Москва, 125080, Российская Федерация

TarasovAV@mgupp.ru

Косихин Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)»

Волоколамское шоссе, 11, г. Москва, 125080, Российская Федерация

kosihinvp@mgupp.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Maria A. Kozlova, PhD in Pedagogic Sciences, Master of Psychological and Pedagogical Sciences, Associate Professor

Russian Biotechnological University

11, Volokolamsk highway, Moscow, 125080, Russian Federation

7012946@bk.ru

SPIN-code: 7079-2176

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-0903>

Scopus Author ID: 57222587591

Aleksey V. Kozlov, Master of Psychological and Pedagogical Sciences, Lecturer

Russian Biotechnological University

11, Volokolamsk highway, Moscow, 125080, Russian Federation

19880588@bk.ru

SPIN-code: 4935-4109

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-7007>

Scopus Author ID: 57222584567

Alexander V. Tarasov, Associate Professor

Russian Biotechnological University

11, Volokolamsk highway, Moscow, 125080, Russian Federation

TarasovAV@mgupp.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6377-8800>

Victor P. Kosikhin, Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Head
of the Department

Russian Biotechnological University

11, Volokolamsk highway, Moscow, 125080, Russian Federation

kosihinvp@mgupp.ru

SPIN-code: 9143-4327

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4476-2424>

Scopus Author ID: 57194466312

Поступила 01.11.2024

После рецензирования 29.11.2024

Принята 13.12.2024

Received 01.11.2024

Revised 29.11.2024

Accepted 13.12.2024



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ИССЛЕДОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

М.И. Каргин, О.Н. Анашкина

Аннотация

Обоснование. Изменения в становлении «Я-концепции» могут привести к отклоняющемуся поведению. Отклоняющееся поведение детей является проблемой, так как выявление и коррекция требует множества усилий. Отклоняющееся поведение может проявляться в разном поведении. В статье подчеркивается важность изучения «Я-концепции» у детей с отклоняющимся поведением, поскольку изменения в ее формировании могут стать причиной этих отклонений, описан проведенный эксперимент, представлены результаты. Были выявлены особенности «Я-концепции» у школьников с отклоняющимся поведением.

Цель – изучить особенность «Я-концепцию» детей с отклоняющимся поведением.

Материалы и методы. Теоретический анализ и обобщение психологической литературы; эмпирические методики: опросник самоотношения (В. В. Столин С. Р. Пантелеев), тест САТ (Э. Л. Шостром); метод математической статистики U-критерий Манна Уитни. Во время исследования определены особенности формирования «Я-концепции» у детей с отклоняющимся поведением.

Результаты. Результаты исследования по опроснику самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеев. Дети, состоящие на внутришкольном учете, часто имеют завышенную самооценку и считают свое деструктивное поведение нормой. Они могут демонстрировать грубость, употреблять запрещенные вещества и участвовать в буллинге, считая

такое поведение приемлемым. Это способствует изоляции в кругу подобных детей и усиливает отклоняющееся поведение. Результаты исследования по тесту САТ (Э. Л. Шостром) показал, что дети, состоящие на внутришкольном учёте, сталкиваются с проблемами, влияющими на формирование адекватной самооценки. Они испытывают трудности со спонтанностью, не умеют правильно воспринимать агрессию, не уважают своё мнение или, наоборот, ставят его выше мнений окружающих. Подводя общие итоги можно отметить, что школьники с отклоняющимся поведением сталкиваются с трудностями в формировании нормальной самооценки и устойчивости. Эти проблемы требуют дальнейшего исследования и разработки мер для коррекции и мониторинга, учитывающая различные основания и последствия отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: Я-концепция; школьники; поведение; отклоняющееся поведение; психологическое насилие

Для цитирования. Каргин М.И., Анашкина О.Н. Исследование «Я-концепции» школьников с отклоняющимся поведением // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 131-143. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-730

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

A STUDY OF THE «I-CONCEPT» OF SCHOOLCHILDREN WITH DEVIANT BEHAVIOR

M.I. Kargin, O.N. Anashkina

Abstract

Background. Changes in the formation of the «I-concept» can lead to deviant behavior. Deviant behavior of children is a problem, as identification and correction requires a lot of effort. Deviant behavior can manifest itself in different behaviors. The article emphasizes the importance of studying the «I-concept» in children with deviant behavior, since changes in its formation can cause these deviations, the conducted experiment is described, and the

results are presented. The peculiarities of the «I-concept» in schoolchildren with deviant behavior were revealed.

Purpose – to study the peculiarity of the «I-concept» of children with deviant behavior.

Materials and methods. Theoretical analysis and generalization of psychological literature; empirical methods: self-attitude questionnaire (V. V. Stolin S. R. Pantelev), SAT test (E. L. Shostrom); method of mathematical statistics U-Mann Whitney criterion. During the study, the features of the formation were determined. «I am concepts» in children with deviant behavior.

Results. The results of the study on the self-attitude questionnaire by V. V. Stolin and S. R. Pantelev. Children who are registered in school often have high self-esteem and consider their destructive behavior to be the norm. They may show rudeness, use illegal substances and participate in bullying, considering such behavior acceptable. This contributes to isolation in the circle of such children and reinforces deviant behavior. The results of the study on the SAT test (E. L. Shostrom) showed that children who are registered in school face problems that affect the formation of adequate self-esteem. They have difficulty with spontaneity, do not know how to perceive aggression correctly, do not respect their opinion or, conversely, put it above the opinions of others. Summing up the overall results, it can be noted that students with deviant behavior face difficulties in forming normal self-esteem and stability. These problems require further research and the development of measures for correction and monitoring, taking into account the various grounds and consequences of deviant behavior.

Keywords: I-concept; schoolchildren; behavior; deviant behavior; psychological violence

For citation. Kargin M.I., Anashkina O.N. A Study of the «I-Concept» of Schoolchildren with Deviant Behavior. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 131-143. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-730

Введение

Проблему «Я» поставил Р. Декарт, характеризуя её, как проблему самопознания [4]. Далее И. Кант заметил, что «Я» противоре-

чиво так как, «Я» как субъект мышления, «Я» рефлексивное [7]. Впервые термин «Я-концепция» упоминается с 50-х гг. XX столетия в гуманистической психологии [1]. При этом Р. Бернс определял «Я-концепцию», как относительно устойчивую или осознаваемую, переживаемую неповторимую систему представлений о самом себе и окружающих [3].

В зарубежной психологии можно выделить несколько направлений, исследующих «Я-концепция». Это базовые аспекты У. Джеймса, в которых он выделил зависимость «Я» образа от самооценки и успеха, выделяя при этом четыре составляющих «Я»: духовное, материальное, социальное и физическое [5]. Труды Э. Эриксона направленные на изучение области формирования идентичности [15]. Разработки К. Роджерса подчёркивали важность внутренней сущности, которая образуется в процессе самонаблюдения и самопознания на основе импульсного влияния [12]. По мнению Р. Бернса, «Я-концепцию» можно приравнивать к положительному отношению к себе, в противоположном смысле «Я-концепция» характеризуется негативным отношением к себе, ощущением собственной неполноценности [3].

Как считает С. Л. Рубинштейн, образ «Я» в результате взаимодействия с окружающей реальностью, проявляется в различных формах и качествами. В следствии образ «Я» объединяет все особенности личности [13]. А. В. Карпов отмечает, что «Я-концепция» личности выполняет несколько функций: обеспечение внутренней согласованности личности; личностный опыт; ожидания человека о том, что может произойти [8]. А. Н. Смирнов считает, что цельным и дифференцированным образ «Я» подростков становится при соотнесении разных представлений о себе [14].

Изучение «Я-концепции» у детей с отклоняющимся поведением является актуальной темой, хотя она недостаточно исследована, несмотря на освещение в работах таких авторов, как Ю. Б. Гальперин, Д. И. Фельдштейн, А. А. Реан, Е. В. Куприянчук и других ученых [2].

По мнению Э. Дюркгейма, вероятность девиации существенно возрастает при ослаблении нормативного контроля на уровне со-

циума [6]. В соответствии с теорией Р. Мертонa, отклоняющееся поведение возникает, прежде всего, тогда, когда общественно принимаемые и задаваемые ценности не могут быть достигнуты некоторой частью этого общества [11].

Научная новизна исследования заключается в том, что определены особенности формирования «Я-концепции» у детей с отклоняющимся поведением. Новизна также заключается в использовании мультидисциплинарного подхода: объединение данных психологии, педагогики, социологии и даже нейропсихологии для создания целостной картины.

Практическая значимость исследования заключается в том, что описаны особенности Я-концепции школьников с отклоняющимся поведением, которые помогут психологам образовательных организаций в разработке программы профилактики и реабилитации школьников с отклоняющимся поведением, что является относительно новой стратегией в педагогической и психологической практике.

Изменения в формировании «Я-концепции» могут привести к отклоняющемуся поведению, которое трудно выявлять и корректировать. Отклонения могут проявляться в разных формах [8]. Жестокое обращение с детьми приводит к социальной дезадаптации, агрессии и неспособности к созданию семьи и трудовой деятельности [2]. Пренебрежение к интересам детей оказывает негативное влияние, как на их здоровье, так и на общество в целом. Все вышеперечисленное и обусловило выбор темы эмпирического исследования.

Материалы и методы исследования

Целью экспериментального исследования является изучение в рамках системно-контекстной психодиагностики особенностей «Я-концепции» детей с отклоняющимся поведением. Исследование проводилось в МБОУ «Бековская СОШ № 2» Бековского района Пензенской области. В исследовании принимало участие 28 учащихся девятых классов, из которых 9 человека состоящих на внутришкольном учёте. В нашем исследовании мы использовали опросник самооотношения (В. В. Столин С. Р. Пантелеев), тест САТ

(Э. Л. Шостром) и метод математической статистики U-критерий Манна Уитни.

В основе исследования в рамках опросника самооотношения лежит различие между содержанием «Я-образа» и самооотношением. В процессе жизни человек накапливает опыт, формируя знания о себе, которые становятся объектом эмоций, оценок и самооценки. Опросник состоит из 7 шкал, которые оценивают выраженность внутренних установок по отношению к «Я» испытуемого.

Тест САТ (Э. Л. Шостром) состоит из 14 шкал и 126 пунктов, каждый из которых содержит два суждения поведенческого или ценностного характера. Измеряются такие параметры, как самоподдержка, самоактуализация, гибкость поведения, компетентность во времени, спонтанность, самоуважение, синергия, принятие агрессии, реактивная чувствительность, контактность и креативность. Испытуемый должен выбрать суждение, которое больше соответствует его привычному поведению.

Результаты исследования

Приведем результаты исследования по опроснику самооотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеев. На основании данных можно сделать вывод, что высокий уровень самоактуализации (31 %) свидетельствует о завышенной самооценке, когда дети считают себя лучше, чем есть на самом деле. Реальный уровень (54 %) характерен для большинства учащихся и отражает адекватную самооценку. Низкий уровень (15,4 %) указывает на проблемы с восприятием себя и окружающей среды, что приводит к замкнутости и отстраненному поведению. Дети, состоящие на внутришкольном учете, часто имеют завышенную самооценку и считают свое деструктивное поведение нормой. Искаженное восприятие мира мешает им правильно определять свои интересы и цели, что негативно влияет на их будущее.

Далее приведем результаты исследования по тесту САТ (Э. Л. Шостром). На основании данных можно сделать вывод, что дети, состоящие на внутришкольном учёте, сталкиваются с проблемами, влияющими на формирование адекватной самооценки. Они

испытывают трудности со спонтанностью (15,4 %), не умеют правильно воспринимать агрессию (46,2 %), не уважают своё мнение (15,4 %) или, наоборот, ставят его выше мнений окружающих. Эти дети мало интересуются внешним миром (15,4 %), сосредоточены на своих чувствах и не чувствуют поддержки от окружающих (15,4 %), действуя по одной модели поведения. Их креативность выражается через деструктивные способы, а ценности искажены и проявляются нестандартно. Представленные шкалы указывают на искажённое восприятие мира и поведения, где каждый показатель либо занижен, либо завышен.

На заключительном этапе исследования для подтверждения взаимосвязи был использован непараметрический статистический тест U-критерий Манна-Уитни. Ключевые результаты представляют собой анализ выраженности установок у детей с нормотипичным и отклоняющимся поведением, включающий сравнение по нескольким шкалам.

Глобальное самоотношение: у детей с нормотипичным поведением: высокий уровень у 31 %, реальный уровень у 54 %; у детей с отклоняющимся поведением: низкий уровень (15,4 %). Самоуважение: у детей с нормотипичным поведением: высокий уровень у 15,4 %, реальный – 54 %; у детей с отклоняющимся поведением: низкий уровень у 31 %. Аутосимпатия: у детей с нормотипичным поведением: высокий уровень у 46,2 %, реальный – 46,1 %; у детей с отклоняющимся поведением: низкий уровень у 8 %. Ожидаемое отношение от других: у детей с нормотипичным поведением: высокий уровень у 38,5%, реальный – 46,2%; у детей с отклоняющимся поведением: низкий уровень у 15,4%. Самоинтерес: у детей с нормотипичным поведением: высокий уровень у 31 %, реальный – 54 %; у детей с отклоняющимся поведением: низкий уровень у 15,4%.

Дети с нормотипичным поведением демонстрируют высокие показатели по всем шкалам, что свидетельствует о позитивном самоотношении и высокой самоактуализации. У детей с отклоняющимся поведением наблюдается низкий уровень самоотношения, особенно выраженный в шкалах «Глобальное самоотношение»,

«Самоуважение» и «Самоинтерес». По всем шкалам теста имеются значимые различия между группами на уровне значимости $p \leq 0,05$. Это указывает на необходимость поддержки детей с отклоняющимся поведением для улучшения их самооотношения и развития позитивного восприятия себя

Ключевые результаты оценки уровня выраженности установок представляет собой анализ выраженности установок у детей с нормотипичным и отклоняющимся поведением, включающий сравнение по нескольким шкалам.

Самоуверенность: высокий уровень: 15,4 % у детей с отклоняющимся поведением; реальный уровень: 54 % у детей с нормотипичным поведением; низкий уровень: 31% у детей с нормотипичным поведением. Отношение других: высокий и реальный уровни: по 38,5 % у детей с нормотипичным поведением; низкий уровень: 23,1 % у детей с отклоняющимся поведением. Самопринятие: реальный уровень: 62 % у детей с нормотипичным поведением; низкий уровень: 38,2 % у детей с отклоняющимся поведением; высокий уровень отсутствует в обеих группах. Саморуководство: высокий уровень: 31 % у детей с нормотипичным поведением; реальный уровень: 54% у детей с нормотипичным поведением; низкий уровень: 15,4% у детей с отклоняющимся поведением.

Дети с нормотипичным поведением демонстрируют преимущественно высокий и реальный уровень выраженности установок, что указывает на позитивные социально-психологические установки. Дети с отклоняющимся поведением характеризуются низкими показателями по шкалам «Самопринятие», «Отношение других» и «Самопонимание», что свидетельствует о дефиците позитивного восприятия себя и окружающих. Выявлены статистически значимые различия между группами на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Дети с нормотипичным поведением характеризуются преимущественно высоким или реальным уровнем выраженности показателей самоактуализации, включая самоуважение, принятие агрессии и креативность. Дети с отклоняющимся поведением имеют значительное количество низких оценок по шкалам, особенно по ориен-

тациям во времени, контактности и гибкости поведения. Значимые различия между группами выявлены по большинству шкал (U эмп соответствует критериальным значениям $p \leq 0,01$), что свидетельствует о более высоком уровне самоактуализации у детей с нормотипичным поведением. Проведённый анализ выявил статистически значимые различия на уровне 5 %. Данные показывают, что уровень самоактуализации у детей, состоящих на учёте, ниже по всем шкалам теста-опросника по сравнению с детьми, не состоящими на учёте (примечание: $*T_{кр}(0,01) \leq 40$; $*T_{кр}(0,05) \leq 54$, для $n=28$).

Заключение

Дети, стоящие на внутришкольном учёте, часто имеют завышенный уровень самоактуализации и считают своё поведение нормальным. Эти учащиеся могут проявлять завышенную или заниженную самооценку, что приводит к принятию их отклоняющегося поведения как допустимого. Такое поведение может включать употребление алкоголя, использование нецензурной лексики, пропуск занятий и другие формы девиантного поведения.

Дети с завышенным или заниженным уровнем самооценки имеют искажённые установки относительно себя. Каждая шкала теста отражает степень принятия этих установок, что, в свою очередь, влияет на восприятие окружающего мира и собственной идентичности.

Результаты исследования показали значительные различия в «Я-концепции» у детей с нормальным и отклоняющимся поведением. Дети с высоким уровнем самоактуализации (31 %) имеют завышенное представление о себе, в то время как у детей с низким уровнем самоактуализации (15,4 %) наблюдается заниженная самооценка и проблемы с восприятием окружающего мира. Эти дети не умеют действовать спонтанно, не могут адекватно воспринимать агрессию, не уважают собственное мнение или ставят его выше мнений других, не интересуются окружающим миром и не чувствуют поддержки. По U -критерию Манна-Уитни выявлены статистически значимые различия на уровне 5 %, подтверждающие достоверность результатов.

Таким образом, дети, состоящие на внутришкольном учёте, сталкиваются с трудностями в формировании нормальной самооценки и устойчивости. Эти проблемы требуют дальнейшего исследования и разработки мер для коррекции и мониторинга, учитывая различные основания и последствия отклоняющегося поведения.

Информация о спонсорстве. Материалы подготовлены в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» на тему «Психологическое благополучие обучающихся в системе общего и профессионального образования».

Список литературы

1. Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. «Образ я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2012. № 6. С. 265.
2. Абдурасулов Т. Д. Исследование Я-концепции и ее влияния на профессиональное самоопределение студентов-психологов // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2011. № 2. С. 12-17.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание; пер. с англ. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
4. Декарт Р. Избранные произведения. Москва: Государственное издательство политической литературы (Политиздат), 1950. 712 с.
5. Джеймс У. Психология; пер. с англ. Москва: РИПОЛ классик, 2020. 616 с.
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение; пер. с французского. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 308 с.
7. Кант И. Критика чистого разума. Москва: Академический проект, 2020. 567 с.
8. Каргин М. И., Лукьянова А. М. Исследование стилей поведения подростков в конфликтных ситуациях в рамках системно-контекстной психодиагностики // Учебный эксперимент в образовании: На-

- учно-методический журнал. 2021. № 3 (99). С. 14-20. https://doi.org/10.51609/2079-875X_2021_03_14
9. Каргин М. И. Исследование рискованного поведения у школьников в рамках системно-контекстной психодиагностики // Учебный эксперимент в образовании. 2023. № 1 (105). С. 23-27. https://doi.org/10.51609/2079-875X_2023_1_23
 10. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. Москва: РАО, 2011. 1020 с.
 11. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура; пер. с англ. М.: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2006. 873 с.
 12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека; пер. с англ. Москва: Прогресс, Универс, 1994. 125 с.
 13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
 14. Смирнов А. Н. О понятиях «Я-концепция» и «Концепция жизни личности» // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2020. №13. С. 143-146.
 15. Эриксон Э. Детство и общество; пер. с англ. СПб: Питер, 2020. 448 с.

References

1. Abdullin A. G., Tumbasova E. P. "Image of the self" as a subject of research in foreign and domestic psychology. *Bulletin of SUSU. Series: Psychology*, 2012, no. 6, p. 265.
2. Abdurasulov T. D. The study of self-concept and its influence on the professional self-determination of psychology students. *Bulletin of the Association of universities of tourism and service*, 2011, no. 2, pp. 12-17.
3. Burns R. *Development of self-concept and education*. Moscow: Progress, 1986, 422 p.
4. Descartes R. *Selected Works*. Moscow: State Publishing House of Political Literature (Politizadt), 1950, 712 p.
5. James W. *Psychology*. Moscow: RIPOL Classic, 2020, 616 p.
6. Durkheim E. *Sociology. Its subject, method, purpose*. Moscow: Yurait Publ., 2019, 308 p.
7. Kant I. *Critique of pure reason*. Moscow: Academic Project, 2020, 567 p.

8. Kargin M. I., Lukyanova A. M. Study of behavior styles of adolescents in conflict situations within the framework of system-context psychodiagnostics. *Educational experiment in education: Scientific and methodological journal*, 2021, no. 3 (99), pp. 14-20. https://doi.org/10.51609/2079-875X_2021_03_14
9. Kargin M. I. The study of risky behavior in schoolchildren within the framework of system-context psychodiagnostics. *Educational experiment in education*, 2023, no. 1 (105), pp. 23-27. https://doi.org/10.51609/2079-875X_2023_1_23
10. Karpov A. V. *Psychology of consciousness: Metasystem approach*. Moscow: RAO, 2011, 1020 p.
11. Merton R. *Social Theory and Social Structure*. Moscow: AST, AST Moscow, Guardian, 2006, 873 p.
12. Rogers K. *A Look at Psychotherapy. Becoming Human*. Moscow: Progress, Univers, 1994, 125 p.
13. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General Psychology*: In 2 vol. Vol. I. Moscow: Pedagogy, 1989, 488 p.
14. Smirnov A. N. About the concepts of “self-concept” and “Concept of life of the individual”. *Bulletin of Saratov State Socio-Economic University*, 2020, no. 13, pp. 143-146.
15. Erikson E. *Childhood and Society*. SPb: Peter, 2020, 448 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Каргин Михаил Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
ул. Студенческая, 11а, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
karginmaik@yandex.ru

Анашкина Ольга Николаевна, магистрант факультета психологии и дефектологии
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

ул. Студенческая, 11а, г. Саранск, 430007, Российская Федерация

olga2029anaschkina@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Mikhail I. Kargin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Applied Psychology

Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseveva

11а, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

karginmaik@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4678-5192>

Olga N. Anashkina, Graduate Student of the Faculty of Psychology and Defectology

Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseveva

11а, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

olga2029anaschkina@yandex.ru

Поступила 12.10.2024

После рецензирования 27.11.2024

Принята 13.12.2024

Received 12.10.2024

Revised 27.11.2024

Accepted 13.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-616

EDN: YXCBAА

УДК 159.923



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ИГРОВЫЕ МОДЕЛИ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ С ПОЗИЦИИ ТРАНСАКЦИОННОГО АНАЛИЗА

И.В. Малимонов, Л.Г. Король, П.П. Томкус

Аннотация

Статья посвящена исследованию игровых моделей в процессе социального взаимодействия при реализации брачного поведения. Актуальность данной работы обусловлена влиянием брачного поведения на формирование семьи и её развитие. Осуществление брачного поведения анализируется и объясняется с точки зрения теории транзакционного анализа Э. Берна, как ролевая игра, основанная, прежде всего, на использовании скрытых транзакций. Показано, что данная игра отражает существующие изменения в социально-экономических и социально-культурных отношениях современного общества. Приведены игры-модели, при реализации которых игроки используют знания о традиционных гендерных стереотипах. Произведён анализ стандартных игровых сценариев. Приводятся реализуемые ходы, обозначены основные виды профитов, получаемые участниками игр брачного поведения.

Цель работы – анализ и наглядная демонстрация конкретных ключевых игровых моделей брачного поведения с позиции межличностных транзакций.

Методы. При проведении исследования применялись теоретические и эмпирические методы. Авторы использовали следующие теоретические методы: синтеза и моделирования, анализа литературных источников и игровых моделей. В качестве эмпирических методов авторы применяли методы наблюдения, качественного анализа, метод кейсов.

Результаты. В результате исследования представлены, описаны и проанализированы ключевые игровые модели брачного поведения, осознание которых будет способствовать формированию корректного брачного поведения, а также дальнейшей диагностике и проработке жизненных ролевых установок.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере семейно-брачного консультирования и семейной психотерапии.

Ключевые слова: транзакция; транзакционный анализ; роли; игра; профит; брачное поведение; семья

Для цитирования. Малимонов И.В., Король Л.Г., Томкус П.П. Игровые модели брачного поведения в системе межличностных отношений с позиции транзакционного анализа // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 144-162. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-616

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

GAME MODELS OF MARITAL BEHAVIOR IN THE SYSTEM OF INTERPERSONAL RELATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS

I.V. Malimonov, L.G. Korol', P.P. Tomkus

Abstract

The article is devoted to the study of game models in the process of social interaction in the implementation of marital behavior. The relevance of this work is due to the influence of marital behavior on the formation of a family and its development. The implementation of marital behavior is analyzed and explained from the point of view of the theory of transaction analysis by E. Bern, as a role-playing game based primarily on the use of hidden transactions. It is shown that this game reflects the existing changes in the socio-economic and socio-cultural relations of modern society. Game models are presented, in the implementation of which players use knowledge about

traditional gender stereotypes. The analysis of standard game scenarios has been performed. The implemented moves are given, the main types of profits received by participants in the games of marital behavior are indicated.

Purpose. Analysis and visual demonstration of specific key game models of marital behavior from the perspective of interpersonal transactions.

Methods. The research uses both theoretical and empirical methods. The authors used the following theoretical methods: synthesis and modeling, analysis of literary sources and game models. As empirical methods, the authors used methods of observation, qualitative analysis, and the case study method.

Results. As a result of the research, the key game models of marital behavior are presented, described and analyzed, the awareness of which will contribute to the formation of correct marital behavior, as well as further diagnosis and elaboration of life role settings.

Practical implications. The results of the study can be applied in the field of marital counseling and family psychotherapy.

Keywords: transaction; transaction analysis; roles; game; profit; marital behavior; family

For citation. Malimonov I.V., Korol' L.G., Tomkus P.P. Game Models of Marital Behavior in the System of Interpersonal Relations from the Perspective of Transactional Analysis. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 144-162. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-616

Введение

Идеи социально-психологической концепции «транзакционный анализ» были разработаны известным американским психологом Эриком Берном. В соответствии с данной концепцией структурная модель личности состоит из трёх эго-состояний: Родителя, Взрослого и Ребёнка. Главным элементом во взаимодействии между людьми является транзакция – единица общения, т.е. «проявление членом группы знания о существовании друг друга» [3, с. 119]. В базовом варианте данной теории Козловым В.В. Гордеевым М.Н. и Власовым Н.А. отмечено: «Когда два человека общаются, то у каждого из них есть такие части личности, как Родитель, Взрослый и Ребё-

нок... Учитывая тот факт, что человек одновременно может «находиться» лишь в одной из этих частей, получается, что субъект «А» будучи Родителем, Взрослым или Ребёнком коммуницирует с субъектом «Б», который также находится в одном из этих трёх состояний» [12, с. 138]. При этом «каждое эго-состояние – это чёткая заданная роль, которую человек играет в конкретных ситуациях, представленная набором поведенческих стереотипов и функций, которые активируются в определённых условиях, при этом «можно вывести, не рискуя ошибиться, что последует дальше» [6, с. 28]. Как отмечал Э. Берн: «... жизнь человека определяется заранее заданным сценарием, т.е. тем, что человек собирается сделать в будущем» [3, с. 217].

Также, в работах Э. Берна отражена идея формирования жизненного сценария с самого момента рождения: «Первая и самая архаичная версия сценария формируется у ребенка в том возрасте, когда окружающий мир для него еще мало реален. Можно предположить, что родители являются ему гигантскими фигурами, наделенными магической властью, вроде мифологических титанов только потому, что они намного выше и крупнее его» [4, с. 17]. Вследствие этого принятие и соблюдение определённой ценностной системы является значимым моментом, способствующим формированию жизненного сценария. Кроме этого «помимо ценностей человек в определении целей и критериев деятельности опирается на те нормы, суждения и модели поведения, которые «накопил» за свою жизнь и которые были «переданы ему по наследству» от значимых близких» [8, с. 6].

При этом линии поведения человека в соответствующем сценарии можно определить как обязательные для исполнения. Так, по мнению С.П. Гурской: «Нередко непровольная повторяемость типичных жизненных ситуаций и проблем трактуется субъектом как неудовлетворительная, нежелательная, но неизбежная. Неизбежность повторяемости обусловлена тем, что субъект не осознает механизмы возникновения повторяющихся ситуаций, а также не находит способы сознательного контроля хода повторяющихся событий» [9, с. 101].

Наборы транзакций с определённым предсказуемым исходом, называются играми. В данной работе авторы принимают определение игры предложенное К. Штайнером, в котором игра это: «последовательность взаимодействий между людьми, которая, во-первых, является последовательностью транзакций, имеющих начало и конец, во-вторых, содержит скрытый мотив, то есть психологический уровень, который отличается по своему содержанию от социального, и, в-третьих, даёт выигрыш обоим» [15, с. 25]. Данный выигрыш предстаёт в виде желаемого результата (за вычетом затрат на его достижение), традиционно называемый профитом, который ориентированы получить участники игры, осуществляя в ходе игры определённые действия по определённым правилам.

Несмотря на то, что в жизни человека наблюдается постоянная смена эго-состояний, все же одно из них является ведущим. Именно в этом ведущем состоянии человек находится большее количество времени. В связи с этим, для психологов, психотерапевтов, консультантов представляется актуальным поиск ведущего эго-состояния, на основе которого можно определить свойства, качества, необходимые для анализа поведенческих аспектов личности, как в общей сфере деятельности, так и в частном конкретном случае. С точки зрения осознанности в социуме наиболее востребовано эго-состояние «Взрослого», поэтому человек, у которого данное эго-состояние является ведущим с большей эффективностью добивается высоких результатов.

В социальном взаимодействии внимание потенциальных участников брачных игр сосредоточено на получение материальных и нематериальных профитов. К категории ключевых материальных профитов авторы относят следующие их разновидности:

- материальные ценности (движимое и недвижимое имущество);
- деньги;
- услуги (юридические, образовательные, медицинские, информационные, сексуальные и т.п.).

К категории ключевых нематериальных профитов можно отнести следующие ресурсы:

- время;
- любовь;
- личная свобода;
- социальный статус, признание и доступ к благам.

В структуре игровых моделей традиционно выделяют два уровня: «социальный (открытый) и психологический (скрытый)» [3, с. 49].

На социальном (открытом) уровне, который мы можем обозначить иначе как внешний, участники игры демонстрируют одобряемое социумом поведение, связанное с реализацией поставленных субъектами целей и задач. Обычно, на данном уровне, участники игры знакомятся друг с другом и обозначают первичные цели и задачи, определяющие их дальнейшее поведение. Такая внешняя открытость позволяет в определённой степени спрогнозировать поведение участников.

Психологический (скрытый) уровень можно рассматривать как внутреннюю защиту личности. В игровой модели он может применяться участниками для маскировки и иллюзорной интерпретации истинных побуждений и мотивов. Кроме того, при анализе этого уровня, можно проследить включение защитных механизмов личности, избавляющих человека от болезненных чувств и эмоций, таких как стыд, сомнение, страх, гнев и т.д. Так, по мнению А.Д. Брагинской: «За абсолютно невинным, социально приемлемым сообщением может скрываться часто манипулятивное или социально-осуждаемое побуждение» [7, с. 49]. И здесь мы, безусловно, согласимся с Э. Берном, утверждающим, что: «Большая часть человеческих взаимоотношений (по крайней мере 51%) основана на обманах и уловках, иногда весёлых и забавных, иногда низких и злобных» [5, с. 177].

Отметим, что концепция транзакционного анализа, созданная Э. Берном для объяснения межличностных отношений через понятия эго-состояний, планировалась и предназначалась практически для каждого человека, вне зависимости от уровня образования, социального статуса и профессиональных интересов.

Результаты и обсуждение

Концепция транзакционного анализа была использована авторами в качестве отправного пункта и ориентира для разработки игровых моделей в сфере брачного поведения. Именно на основе методологии транзакционного анализа авторами смоделированы и проанализированы некоторые реальные игровые модели брачного поведения.

Актуальность подобного выбора обусловлена всё более нарастающими кризисными явлениями в формировании и функционировании семьи. Так, современная семья уже неспособна в полной мере выполнять характерные для неё функции - как специфические, так и не специфические. Существующая кризисная тенденция и детерминирующие её факторы ранее уже анализировались авторами: «Это вызвано существенными изменениями, происходящими в семье, что в свою очередь обусловлено влиянием различных факторов и прежде всего трансформаций социально-экономических отношений и изменениями общественных морально-этических норм и правил. Не осталась без изменений и такая неотъемлемая часть семейно-брачных отношений как брачное поведение» [10, с. 63].

Для дальнейшего анализа феномена брачного поведения важно понимать составляющие его компоненты. С точки зрения А.И. Антонова, именно брачный выбор является первым в системной организации брачного поведения, которое: «...состоит как бы из трех частей: чаще всего под первой частью понимают систему действий и отношений, ведущих к заключению брака (брачный выбор)» [2, с. 239]. Именно этот начальный компонент будет в дальнейшем определять специфику брачного поведения. Созвучное мнение выражает В.Г. Ушакова, подчёркивая важность брачного выбора: «Брачный выбор, являясь первым и ключевым этапом формирования семьи, имеет решающее значение для дальнейшего ее развития, ведь многие факторы риска разрушения брака имеют место уже в момент его заключения» [13, с. 175], что делает его заделом, основой благополучия потенциальной семьи. Ранее брачный выбор был определён, прежде всего, мнением и выбором старшего поколения, что позволяло снизить риск ошибки при выборе супруга. В настоящее же время: «...процесс социа-

лизации подрастающих поколений характеризуются ориентацией не столько на родителей, сколько на сверстников, близких по возрасту, социальному и профессиональному опыту» [1, с. 138]. Таким образом, наблюдается явное смещение акцентов сторону значительного влияния сверстников на брачный выбор, а это, в свою очередь, повышает риски оказаться в роли жертвы манипулятора. Помимо этого, осознание процесса манипулирования затрудняется наличием в массовом сознании мужских и женских устоявшихся характеристик гендерных ролей: «Инструментальные (мужские) и экспрессивные (женские) гендерные роли, присваивают мужу и жене стандартные качества, которые актуальны в реализации свойственных им социальных функций» [11, с. 128]. Знания этих стандартов позволяет игрокам вести игру в наиболее выгодном для них направлении, применяя лучшие и максимально эффективные ходы. Благодаря этому будет повышаться компетентность и осознанность субъектов брачного поведения, что позволит развить умения и навыки распознавания эго-состояний партнёра, как на внешнем, так и на внутреннем уровнях.

В данной работе авторы акцентируют внимание на двух ключевых игровых моделях, используемых при реализации брачного поведения (выбора) и отличающихся степенью скрытости/открытости заявляемых мотивом ведущего игрока: «Надёжный семьянин» и «Король-Солнце».

Одной из классических игровых моделей, реализуемых в процессе брачного выбора, является игра «Надёжный семьянин». Сценарий данной игровой модели строится на последовательном взаимодействии субъектов с возможной мужской ролевой интерпретацией - «Казанова» и женской ролевой интерпретацией - «Наивная».

Роли: «Казанова» (ведущий) / «Наивная» (ведомая).

Цели: вступить в сексуальные отношения с желаемой женщиной, вступление в брак, соответствие социальным стандартам (ожиданиям), изменение социального статуса / почувствовать себя избранной, изменение социального статуса.

Тезис: «Казанова» – «Я смогу добиться этой женщины» / «Наивная» – «Только я могу его изменить».

Анализируя взаимодействия социального и психологического уровней, можно наблюдать противоречие демонстрируемых ролевых позиций участников. Так, на социальном уровне «Казанова» транслирует «Наивной» следующую мысльформу: «Это раньше я был бабником, у меня было много женщин, с которыми я вёл себя не совсем честно. Но сейчас всё изменилось, я понял, что был не прав, а с тобой всё будет иначе, я нагулялся и готов к серьёзным, крепким, настоящим семейным отношениям». С её стороны наблюдается как бы зрелое, взрослое поведение: «Я теперь знаю о твоих слабостях, но принимаю тебя как взрослого, ответственного, готового к новым, серьёзным отношениям мужчине». Таким образом, на внешнем плане мы наблюдаем взаимодействие ролевых позиций «Взрослый» – «Взрослый».

Однако совсем иная картина взаимодействия складывается на психологическом (внутреннем) уровне. Фактически глубинная, скрываемая «Казановой» информация выглядит следующим образом: «Я буду делать всё возможное, чтобы тщательно скрывать свои сексуальные отношения на стороне. Я понял, что большинство женщин категорически не приемлют факт измены и с этим надо как-то жить». «Наивная» же со своей стороны демонстрирует полное доверие к партнёру, возлагая всю ответственность за возникшие отношения на него и судьбу: «Я хочу эти отношения, мне нужны эти отношения, я буду всегда верить тебе, игнорируя всё, что мешает нашей связи». На психологическом уровне взаимодействие участников происходит в соответствии с ролями «Родитель» – «Ребёнок». Далее обозначим возможные стимул-реактивные ходы участников:

«Казанова»:

- я ориентирован на долгосрочные отношения;
- я предельно честен с тобой;
- я живу только тобой;
- я ответственный и надёжный человек и семьянин.

«Наивная»:

- я настроена на серьёзные отношения;
- я уверена, что ты мне не врешь;

- я могу дать тебе комфорт и уют;
- я счастлива, что ты готов измениться ради меня.

Проиллюстрируем реализацию возможных стимул-реактивных ходов на примере конкретной ситуации. Вечер, первое свидание. «Казанова» (психологическая роль «Родитель») добивается внимания привлекшей его женщины. Его реплики: «Я познал много женщин, но ещё никогда не встречал такой идеальной. Именно такую я ждал и искал всю свою жизнь. Тебя я не хочу и не могу обманывать. Я буду делать всё, чтобы ты была со мной».

«Наивная» (психологическая роль «Ребёнок») принимает ухаживания партнёра, ей приятно ощущать себя особенной, желаемой. Её реплики: «Я благодарна судьбе за эту встречу. Это награда за все мои предыдущие ограничения и лишения. Ведь именно благодаря им я стала настоящей женщиной, достойной серьёзных отношений, ради которой меняются даже самые закоренелые холостяки».

Возможные профиты для участников игры:

«Казанова»:

- интерес и внимание желаемой женщины;
- повышение самооценки и мотивации;
- получение положительных эмоций;
- удовольствие от грамотного манипулирования поведением партнёра;
- возможность сохранить привычный формат жизни в новых, более сложных для этого условиях.

«Наивная»:

- самоутверждение, через демонстрируемые изменения партнёра;
- повышение самооценки и мотивации;
- повышение социального статуса через возможное замужество;
- получение положительных эмоций.

Ещё одной основной моделью брачного поведения является игра «Король-Солнце». Сценарий данной игровой модели строится на последовательном взаимодействии субъектов с возможной мужской ролевой интерпретацией «Ухажёр» и женской ролевой интерпретацией «Фаворитка».

Роли: «Ухажёр» (ведущий) / «Фаворитка» (ведомая).

Цели: привлечь внимание желаемого объекта, вступить в сексуальные, брачные отношения, повышение социального статуса, не раскрыть свои настоящие личностные и социальные качества раньше времени / почувствовать себя наиболее значимой персоной, повышение социального статуса.

Тезис: «Ухажёр» – «Посмотри, как я великолепен!» / «Фаворитка» – «Я без ума от тебя, ты бесподобен!»

Выделяя в данной игровой модели социальный и психологический уровни, мы также можем наблюдать наличие противоречия между заявляемыми ролевыми позициями участников. «Ухажёр» на социальном уровне стремится донести до сознания «Фаворитки» следующие мысли: «Я великолепен, я неотразим и всегда буду таким. Я смогу сделать тебя счастливой, со мной ты будешь всегда обеспечена. Доверься мне». Со стороны ведомой наблюдается внешне зрелое, осознанное поведение: «Я вижу, что ты хочешь, я знаю, что ты можешь, я верю, что ты лучший». Таким образом, участники демонстрируют на социальном уровне роли «Взрослый» – «Взрослый».

Но если мы проанализируем поведение участников игровой модели на психологическом (внутреннем) уровне, то можем увидеть уже совсем иную картину. Так, поведение «Ухажёра» фактически заявляет следующее: «Как только ты станешь моей, я стану самим собой и покажу тебе свои истинные качества». «Фаворитка» в ответ транслирует полное доверие к партнёру, делегируя ему всю ответственность за собственное благополучие: «Я уверена, что только ты сделаешь меня счастливой». Соответственно, при таком взаимодействии, мы, как и в предыдущей ситуации, видим демонстрацию ролей «Родитель» – «Ребёнок». Возможные стимул-реактивные ходы участников игры:

«Ухажёр»:

- я обязательно добьюсь этой женщины;
- я очарователен;
- я не могу не привлечь твоего внимания;
- я стану для тебя всем.

«Фаворитка»:

- я ищу принца на белом коне;
- я очарована тобой;
- я принимаю и одобряю всё, что ты делаешь для меня;
- ты лучший, я готова быть с тобой.

Для иллюстрации теоретических основ поведения участников приведём следующий ситуативный пример. «Фаворитка», находясь в поиске достойного кандидата, просматривает в социальных сетях соответствующего профиля, анкеты потенциальных партнёров. Вдруг она видит фото представительного мужчины, который привлекает её внимание, как привлекательной внешностью, так и атрибутами успеха. Женщина реагирует должным образом и вступает в переписку, проявляя свой интерес. «Ухажёр» инициирует личное знакомство, организуя романтическую встречу, в ходе которой он демонстрирует свои лучшие качества. Естественно, «Фаворитка» проявляет благосклонность. При дальнейшем взаимодействии «Ухажёр» исполняет практически любое её желание, либо, объясняя невозможность их исполнения здесь и сейчас, ссылается на различные уважительные причины и форс-мажорные обстоятельства и обещает исполнить их в будущем. Она очарована им и не уже не мыслит жизни без него.

Свои недостатки «Ухажёр» тщательно скрывает от партнёрши, например, тщательно фильтруя свой социальный круг, допуская к знакомству с партнершей лишь выгодных для его людей, делает акцент на своих достоинствах (пока он не добьется своей цели). Надо отметить, что в такой ситуации для партнёрши серьёзные отношения или брак – только начало игры, для него же – её окончание. С наступлением такого момента, например сожительства или брака, «Ухажёр» кардинально меняется, считая уже более не нужным демонстрацию безукоризненного поведения, которое стало для него и неё уже привычным.

Возможные профиты участников игры:

«Ухажёр»:

- самоутверждение;
- повышение самооценки и мотивации;

- стабильный положительный эмоциональный фон;
- регулярные интимные отношения;
- женитьба.

«Фаворитка»:

- повышение социального статуса через возможное замужество;
- получение положительных эмоций;
- рост самоуважения и самооценки.

Таким образом, на основании рассмотренных выше игровых моделей, мы можем сформулировать следующую рекомендацию для корректного брачного поведения: «осознать своего «Ребенка», его уязвимые места, его страхи, наиболее часто встречающиеся формы, при помощи которых он выражает свои чувства», а также познакомиться и выслушать внутреннего «Родителя», все разрешения, предписания и запреты, его незыблемые основы, составляющие жизненный сценарий» [14, с. 185], а это возможно при детальном исследовании специфики собственных Эго-состояний.

Заключение

В заключении, на основании вышеизложенного, авторы приходят к следующим выводам:

1. При формировании и анализе поведенческих моделей в сфере брачного поведения (выбора), в первую очередь следует выявлять наличие замаскированных транзакций, находящихся на скрытом внутреннем психологическом уровне, и правильно интерпретировать их.

2. Демонстрируемое участниками в ходе игр поведение является в большей степени типичным и стереотипным, что позволяет всем заинтересованным лицам с высокой точностью прогнозировать и корректировать как своё поведение, так и поведение партнёров.

3. Применение в практической деятельности данной информации может способствовать более конструктивному построению отношений с потенциальным мужем или женой, сделать осознанный брачный выбор, что, безусловно окажет положительное влияние на устойчивое функционирование будущей семьи.

Приведённые в работе ситуативные примеры является лишь небольшой частью обширного комплекса игровых моделей социального взаимодействия в системе брачных отношений и могут быть использованы в качестве базиса для дальнейшего углублённого исследования в данной сфере.

Представленные в данной работе результаты исследования могут представлять интерес для различных категорий специалистов, занимающихся вопросами семьи и брака во всём их многовариативном спектре – от добрачного поведения до супружеских и детско-родительских отношений. Благодаря представленным в работе игровым моделям брачного поведения можно определить общую направленность сценария клиента, сформулировать исследовательские гипотезы консультанта, а также осуществить эффективный мониторинг в ходе процедуры консультирования по вопросам коррекции жизненного сценария клиента. Такой подход будет способствовать перестройке внутреннего мира личности, активизации эго-состояния «Взрослый», росту уровня осознанности и самокоррекции демонстрируемого поведения. Использование в работе игровых моделей позволит с минимальными стрессовыми реакциями корректно, экологично и мягко, в обход болезненных переживаний и сопротивлений, потенциализировать клиента на раскрытие глубинных структур его внутреннего мира и осуществить выбор оптимальных стратегий поведения.

Список литературы

1. Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества: колл. монография / Л. Ю. Айснер, О. Д. Наумов, Г. Я. Вяткина [и др.]. Ульяновск, 2021. В.6. 293 с.
2. Антонов А. И. Микросоциология семьи (Методология исследования структур и процессов). Москва: «Nota Bene», 1998. 360 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Минск: Современный литератор, 2004. 448 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Москва: Эксмо, 2008. 200 с.

5. Берн Э. Секс в человеческой любви. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 1998. 352 с.
6. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. М.: Эксмо, 2009. 416 с.
7. Брагинская А.Д. И вновь о человеке играющем // Парадигма: философско-культурологический альманах. 2023. № 39. С. 39-52. URL: <https://s2.siteapi.org/ddb0cdf7239f479/docs/oap1zgcj4pw0okkw4ocs8gc8c08084>
8. Гумницкий М.Е., Маркина Н.В. Ценностные предикторы формирования эго-структуры личности // Психология. Психофизиология. 2024. Т. 17. № 1. С. 5-19.
9. Гурская С.П. Программа сценарного поведения: феноменология явления // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 101-104. URL: <https://vestnik.susu.ru/psychology/article/view/351>
10. Малимонов И.В., Синьковская И.Г., Король Л.Г., Рахинский Д.В. Брачный возраст и его роль в трансформации брачного поведения современной молодежи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Познавание. 2017. № 9-10. С. 63-66. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/-pzn17-09/3872-a>
11. Малимонов И.В., Синьковская И.Г., Король Л.Г., Рахинский Д.В., Шепелева Ю.С. Процесс трансформации гендерных отношений в современном обществе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познавание. 2023. № 3. С. 127-129. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2023.03.16>
12. Козлов В.В. Гордеев М.Н., Власов Н.А. Транзактное взаимодействие как механизм внушаемости в большой группе // Психология и психотехника. 2015. № 2 (77). С.135-140. <https://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.2.14378>
13. Ушакова В.Г. Брачный выбор в современном российском обществе: гендерный аспект (на примере жителей Санкт-Петербурга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2011. Серия 12. В. 1. С. 175–188.
14. Чунихина В.И. Применение транзактного анализа в психопрофилактике конфликтов у молодых супружеских пар // Modern science. 2022. №. 6-2. С. 182-185.

15. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 416 с.

References

1. Aysner L. Yu. [et al.] Current psychological, pedagogical, philosophical, economic and legal problems of modern Russian society. Ul'yanovsk: Zebra Publ., 2021, issue 6, 293 p.
2. Antonov A. I. *Microsociology of the family (Methodology for the study of structures and processes)*. Moscow: «Nota Bene», 1998, 360 p.
3. Berne E. *Games People Play*. Minsk, 2004, 448 p.
4. Berne E. *Games People Play*. Moscow, 2008, 200 p.
5. Berne E. *Sex in Human Loving*. Moscow: Institute of General Humanitarian Research, 1998, 352 p.
6. Bern E. *Transactional Analysis Theory & Therapy*. Moscow: Eksmo, 2009, 416 p.
7. Braginskaja A. D. And again' about the man playing. *Paradigma: filozofsko-kul'turologicheskij al'manah* [Paradigm: philosophical and cultural almanac], 2023, vol. 39, pp. 39-52.
8. Gumnickij M.E., Markina N.V. Value predictors of formation of personality ego structure. *Psihologiya. Psihofiziologiya* [Psychology. Psychophysiology], 2024, vol. 17, no. 1, pp. 5-19.
9. Gurskaya S.P. The program of scenario behavior: the phenomenology of the phenomenon. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"], 2013, vol. 6, no. 1, pp. 101-104.
10. Malimonov I.V., Sin'kovskaya I.G., Korol' L.G., Rakhinskiy D.V. The marriageable age and its role in the transformation of the marital behavior of modern youth. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya Poznanie* [Modern Science: actual problems of theory and practice", a Series of "Cognition"], 2017, vol. 9-10, pp. 63-66.
11. Malimonov I. V., Sin'kovskaya I. G., Korol' L. G., Rakhinskii D. V., Shepeleva Yu. S. The process of transformation of gender relations in modern society. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie* [Modern Science: actual problems of theory and

- practice”, a Series of “Cognition”], 2023, vol. 3, pp. 127-129. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2023.03.16>
12. Kozlov V.V. Gordeev M.N., Vlasov N.A. Transactional interaction as a mechanism of suggestibility in a large group. *Psihologija i psihotekhnika* [Psychology and Psychotechnics], 2015, vol. 2 (77), pp. 135-140. <https://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.2.14378>
 13. Ushakova V.G. Marriage choice in modern Russian society: gender aspect (on the example of residents of St. Petersburg). *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta* [Vestnik of Saint Petersburg University], 2011, series 12, is. 1, pp. 175–188.
 14. Chunihina V.I. The use of transactional analysis in the psychoprophy-laxis of conflicts in young married couples. *Modern science* [Modern science], 2022, vol. 6-2, pp. 182-185.
 15. Shtajner K. *Scenarios of People's Lives*. Saint Petersburg: Piter, 2003, 416 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Малимонов Игорь Васильевич, старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий; доцент кафедры психологии

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет»; Автономная некоммерческая организация высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

пр. Свободный, 79, г. Красноярск, 660041, Российская Федерация; ул. Московская, 7А, г. Красноярск, 660037, Российская Федерация

igonet70@mail.com

Король Людмила Геннадьевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры и оздоровительных технологий; доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет»; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации
пр. Свободный, 79Б, г. Красноярск, 660041, Российская Федерация; ул. Карла Маркса, 124, г. Красноярск, 660021, Российская Федерация
kinghouse@yandex.ru*

Томкус Полина Павловна, студент, кафедра психологии

*Автономная некоммерческая организация высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»
ул. Московская, 7А, г. Красноярск, 660037, Российская Федерация
tomkuspolina@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Igor' V. Malimonov, Senior Lecturer, Department of Modern Educational Technologies; Assistant Professor, Department of Psychology

Siberian Federal University; Siberian Institute of Business, Management and Psychology

*79, Svobodny Av., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation; 7A, Moskovskaya Str., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
igonet70@mail.com*

SPIN-code: 3277-2969

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7909-0816>

Scopus Author ID: 57204505313

Liudmila G. Korol', Candidate of Biological Sciences, Assistant Professor, Department of Medical and Biological Bases of Physical

Culture and Health Technologies; Assistant Professor, Department of Philosophy, Social and Humanitarian Sciences

Siberian Federal University; Krasnoyarsk State Medical University

79B, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation;

124, Karla Marksa, Str., Krasnoyarsk, 660021, Russian Federation

SPIN-code: 1843-9511

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7664-1814>

Polina P. Tomkus, student, Department of Psychology

Siberian Institute of Business, Management and Psychology

7A, Moskovskaya Str., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

SPIN-code: 4474-9858

tomkuspolina@mail.ru

Поступила 02.11.2024

После рецензирования 17.12.2024

Принята 20.12.2024

Received 02.11.2024

Revised 17.12.2024

Accepted 20.12.2024



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ИЗОБРАЖЕНИЙ ИЗРАЗЦОВ ДРЕВНЕРУССКИХ ХРАМОВ

Н.А. Киселева, В.Н. Галяпина

Аннотация

Обоснование. Актуальность исследования связана с возрастанием интереса к древнерусскому искусству и дефицитом междисциплинарных исследований взаимосвязей социума и продуктов изразцового искусства, широко представленных в культуре средних веков.

Цель и новизна работы состоит в изучении особенностей визуального восприятия представителями разных поло-возрастных групп фотоизображений архитектурных изразцов древнерусских храмов, являющихся ярким феноменом мировой визуальной культуры.

Материалы и методы. На основе ассоциативного эксперимента исследованы особенности восприятия нашими современниками фотоизображений архитектурных изразцов Верхоспасского собора Московского Кремля XVII века и псковского храма Георгия со Взвоза XV века, входящими в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО.

Результаты. Семантическим ядром, составляющим наиболее часто повторяющиеся ассоциации по визуальному образу московского изразца, оказались темы «цветы», «орнамент» и «узор», по псковскому изразцу – «животные», «древность», «миф». Выделены 6 наиболее частых категорий ассоциаций и установлена их иерархия в порядке убывания рангов: конкретные, абстрактные, философско-психологические, сюжетные, религиозно-символические и аллегорико-метафорические. Выявлено сходство в последовательности рангов категорий ассоциаций, независимо от возраста и пола реципиентов. У женщин обнаружено большее количество ассоциаций по всем категориям, чем у

мужчин, ассоциации у женщин более разнообразны, многословны, образны, эмоционально окрашенные по сравнению с мужскими. Различия у молодежи (17-30 лет) и старшего поколения (31-67 лет) проявились в содержательном и количественном наполнении ассоциативного поля.

Ключевые слова: визуальное восприятие; ассоциации; семантические поля; категории; изразцы

Для цитирования. Киселева Н.А., Галяпина В.Н. Особенности визуального восприятия изображений изразцов древнерусских храмов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 163-186. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-721

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

PECULIARITIES OF VISUAL PERCEPTION OF IMAGES OF ANCIENT RUSSIAN TEMPLES' TILES

N.A. Kiseleva, V.N. Galiapina

Abstract

Background. The relevance of the research relates to the growing interest to ancient Russian art and to the lack of sociological and interdisciplinary research on the relationship between society and the products of tile art, widely represented in the culture of the Middle Ages.

The **purpose** and novelty of the work is to study the features of our contemporaries' perception of photographic images of architectural tiles of ancient Russian temples, which are a striking phenomenon of traditional culture.

Materials and methods. The peculiarities of perception by different social groups of the architectural tiles of the Verkhospassky Cathedral of the Moscow Kremlin of the 17th century and the Pskov Church Georgiya so Vzvoza of the 15th century, included in the list of UNESCO World Heritage Sites, are investigated in this work, based on the use of an associative experiment.

Results. The semantic core of the most frequently repeated associations for the visual image of Moscow tiles was “flowers”, “ornament” and “pattern”, for Pskov tiles - “animals”, “antiquity” and “myth”. Six most frequent

categories of associations were identified and their hierarchy in descending order of ranks was established: concrete, abstract, philosophical-psychological, plot, religious-symbolic and allegorical-metaphorical. Similarity in the sequence of ranks of the association categories was found regardless of the age and gender of the recipients. Women were found to have a greater number of associations in all categories than men; women's associations were more diverse, verbose, figurative, and emotionally colored than men's. Differences in young people (17-30 years old) and older generation (31-67 years old) were manifested in the content and quantity of the associative field.

Keywords: visual perception; associations; semantic fields; category; tiles

For citation. Kiseleva N.A., Galiapina V.N. Peculiarities of Visual Perception of Images of Ancient Russian Temples' Tiles. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 163-186. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-721

Введение

В последние десятилетия отмечается рост интереса к визуальному древнерусскому искусству – изразцам, мозаике, фрескам, иконам. Архитектурные изразцы являются ярким феноменом культуры и представляют собой керамические плитки с орнаментами, символическими композициями или надписями, размещенными на фасадах зданий. Исследования восприятия искусства публикой проводились в рамках разных научных направлений: искусствоведения [6; 11], культурологии [9], психологии [12; 13], педагогики [1] и др. Как отдельное направление выделилось изучение визуального восприятия городской архитектуры [3-5].

В современных работах по визуальному восприятию широко используется феноменологический подход, направленный на качественный анализ визуальных объектов [14]. Продолжается расширение научного категориального аппарата в изучении восприятия. В рамках когнитивной психологии вводятся новые термины «широкое познание» и «узкое познание», «широкое восприятие» и «узкое восприятие», с помощью которых анализируются взаимосвязи и границы между познанием и восприятием [15, с. 318]. Однако

анализ показал, что научные исследования восприятия аудиторией декоративно-прикладного творчества, в частности, изразцов, многочисленны. Вместе с тем, тема восприятия и интерпретации изразцового искусства разными социальными группами представляется нам перспективной и требующей междисциплинарного подхода.

В данной статье представлена часть масштабного исследования особенностей восприятия фотоизображений изразцов древнерусских храмов, входящих в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО [7; 8].

Целью исследования является изучение особенностей восприятия фотоизображений архитектурных изразцов древнерусских храмов разными социальными группами.

Исследовательские вопросы:

1. Каковы наиболее распространенные категории ассоциаций, отражающих визуальное восприятие нашими современниками образов архитектурных изразцов древнерусских храмов?
2. Каковы особенности визуального восприятия изразцов древнерусских храмов у респондентов разного возраста?
3. Каковы особенности визуального восприятия изразцов древнерусских храмов у респондентов разного пола?

Материалы и методы

В качестве инструмента использовался свободный ассоциативный эксперимент. Респондентам последовательно предъявлялись 2 цветные фотографии архитектурных изразцов, расположенных на барабанах куполов православных храмов Москвы и Пскова, входящих в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО (Рис. 1, 2). После просмотра каждой фотографии респонденты отвечали на вопрос: «Какие ассоциации (первые пришедшие на ум образы) вызывает у Вас это изображение?». Количество ассоциаций не ограничивалось. Дополнительно анализировались социально-демографические характеристики респондентов: пол, возраст, этническая принадлежность, конфессиональная принадлежность, уровень образования, профессия (специальность), место проживания.

Опрос проходил онлайн на платформе Ika в 2020 г. В качестве стимульного материала использовалась фотография изразца Верхоспасского собора XVII в. Московского Кремля (далее по тексту будет использоваться название «московский изразец»). На изразце изображен сюжет, представляющий собой симметричный орнаментальный мотив бело-жёлто-бирюзовой окраски на ярко-синем фоне (Рис. 1). Данный полихромный изразец многократно повторяется на барабанах одиннадцати золотых куполов Теремного дворца, которые возвышаются на его крыше и хорошо видны с самых разных точек территории Кремля.

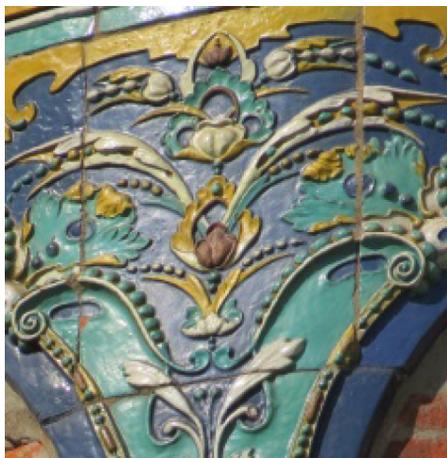


Рис. 1. Изразец Теремного дворца Московского Кремля (фото Н.А. Киселевой)

Второй изразец, расположенный на барабане купола псковского храма Георгия со Взвоза XV в. (далее по тексту будет использоваться название «псковский изразец»), имеет уникальную тёмно-зелёную сюжетную композицию, в центре которой изображено мифологическое существо китоврас (кентавр), размахивающий булавой. По бокам от него стоят две человекоподобные фигуры в длинных одеждах, а внизу - птицы и звери, заключенные в окружности (Рис. 2). Повторяющиеся изразцы с китоврасом образуют горизонтальный фриз барабана купола Георгиевского храма.

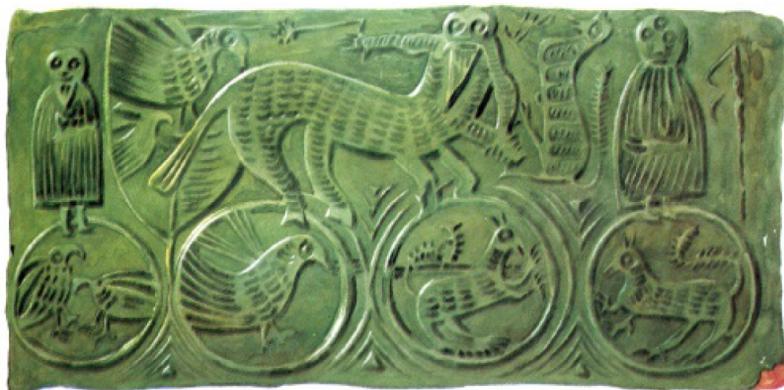


Рис. 2. Изразец псковского храма Георгия со Взвоза (фото Н.А. Киселевой)

В исследовании приняли участие 415 респондентов в возрасте от 18 до 67 лет ($33,65 \pm 12,587$); 62% женщин и 38% мужчин. Выборка включала в себя 51,8% респондентов с высшим образованием, 21,4% - с неполным высшим, 15,2% - со средним специальным, 8,4% - со средним и 3,3% - с неполным средним. Большинство респондентов указали, что они русские – 84,3% и еще 15,7% выборки указали другие этнические группы (белорусы, украинцы, эстонцы, сето, молдаване, узбеки, туркмены, осетины, таджики, поляки). По религиозной принадлежности выборка распределилась следующим образом: православные христиане – 63,1%, представители других религий – 18,8% (мусульмане – 7,5%, протестанты – 2%, католики – 1%, буддисты – 1%, иудеи – 0,3%, другие – 7%), неверующие (атеисты) – 18,1%. Профессиональная принадлежность респондентов: 54,5% отнесли себя к специалистам гуманитарной сферы, 21,2% - технической, 24,3% - не указали специальность. 10,4% респондентов проживают в настоящее время в Москве, 22,2% - в Пскове, 67,4% - в других городах и поселках России и ближнего зарубежья.

Математико-статистическая обработка данных: описательные статистики, контент-анализ, категориальный анализ, экспертная оценка, анализ с помощью углового преобразования Фишера.

Результаты

Для ответа на первый исследовательский вопрос был проведен контент-анализ всего массива ассоциаций. Совокупность генерируемых респондентами ответов по обоим изображениям составила 757, из них 332 ответа относились к изразцу Московского Кремля и 425 – к псковскому храму Георгия со Взвоза.

Анализ результатов восприятия фотографии *изразца Московского Кремля* позволил выделить семантические поля данного визуально-го стимула. Для этого были подсчитаны частота (вес) встречаемости одинаковых ассоциаций и проведено их ранжирование в порядке убывания. Наиболее часто встречающимся семантическим ядром, составляющим культурно-первичные повторяющиеся у разных респондентов ассоциации и представления о данном визуальном образе московского изразца, оказались темы «цветы» (цветок, цветной) – у 43 человек, «орнамент» – 25 и его синоним «узор» – 19. Этому могли способствовать насыщенно-яркий жёлто-бело-бирюзовый колорит образа, его симметричная форма и повторяемость элементов композиции. Совпавшие ответы свидетельствуют об устойчивой связи в сознании опрошенных между представленным образом и его ассоциатом.

В группу среднечастотных ассоциаций околядерного пояса, которые назвали от 5 до 15 респондентов, вошли: птица 15, рост 14, растение 12, растительный 12, фонтан 12, расцвет 11, цветение 9, природа 9, небо 9, распускается цветок 8, жизнь 8, изобилие 6, цветочный 6, вода 6, свобода 6, солнечная 5, религиозный 5, весна 5, морская 5, развитие 5.

Группу низкочастотных ассоциаций околядерного пояса, появившиеся у 2-4 человек, составили: возвышение 4, процветание 4, плодородие 4, полёт 4, радость 4, семена 4, сказка 4, царь (царство, царствование) 4, воскрешение 3, дерево 3, древность 3, жар-птица 3, колос 3, трава 3, утро 3, богатство 2, брызги 2, букет 2, зёрна 2, красота 2, лето 2, праздник 2, символы 2, сова 2, спокойствие (спокойный) 2, созревание 2, убранство 2, украшение 2, урожай 2. Остальные ассоциации представлены в единичной встречаемости

и составляют периферию семантического поля, самую многочисленную и разнообразную группу ассоциаций.

Ассоциативный эксперимент позволил выявить несколько часто встречающихся общих тем, отличающихся по смысловому содержанию ассоциаций, вызванных у респондентов при восприятии изображения московского изразца:

- водно-солнечно-морскую тему («путешествие к солнцу», «бушующее море», «брызги волн в море под солнечными лучами», «из недр земли поднимается фонтан, чьи воды на солнце играют разными красками», «восход солнца над лесами и болотами», «единение воды и земли», «солнечная и небесная энергия сплетаются в узоре»),

- рождение-рост-развитие («из семени в центре вырастает всё остальное», «происхождение многого из единого», «расцвет, пробуждение природы, весна», «рождение живительных потоков, создающих новую жизнь», «рождение богини плодородия», «рождение флоры из глубин океана»),

- религиозную тему («вознесение Христа», «воскрешение души»),

- природную тему («в небе летят птицы», «птица, взлетающая вверх»),

- тему власти («сказка о царе Салтане», «в замке живет принцесса», «сюжет, подчеркивающий роскошь и особый статус владельца»).

Содержательный анализ всего ассоциативного поля показал, что московский изразец вызывает у зрителей позитивное жизнеутверждающее впечатление и ассоциируется с расцветом, развитием, красотой и богатством, мощными природными образами, а также с культурно-историческими и религиозно-философскими мотивами. Известно, что Верхоспасский собор, украшенный одиннадцатью золотыми куполами на изразцовых барабанах, фрагмент которых и предлагался в качестве стимульного материала в нашем эксперименте, является одним из символов Московской Руси и её державного Кремля. Поэтому ассоциации к московскому изразцу в некоторой степени отражают отношение испытуемых к русской национальной культуре.

Изразец *псковского храма Георгия со Взвоза* актуализировал у респондентов совсем иные семантические пространства и социальные смыслы. Анализ результатов эксперимента позволил выявить по

лидирующей тематике следующие повторяющиеся ассоциации, составляющие семантическое ядро: животные 28, древность (древние) 23, миф (мифология, мифологический) 16. Среди них мы встречаем как более узкие, так и более широкие обобщающие понятия, отражающие особенности познавательной деятельности опрошенных.

Околоядерный пояс среднечастотных ассоциаций составили ассоциации: страх (страшный, страшно) 12, смерть 12, жизнь 10, люди 10, рисунки 10, история 9, птицы 9, язычество 9, звери 8, охота 8, кентавр (китоврас) 7, образ 7, Египет 7, символы 6, старина (старинный) 5, мир 5, инопланетяне 5. Сложный многофигурный сюжет псковского изразца вызвал большое разнообразие ассоциаций и широкую палитру эмоционального отклика респондентов. Как видим, в этом семантическом поясе доминируют философско-психологические абстрактные понятия и описание конкретных образов на изразце. Неожиданной является ассоциация с Египтом, которая появилась у 7 человек, её дополняют ассоциации с Древней Русью, Древней Грецией, славянами, майя и ассоциация с инопланетянами у 5 опрошенных.

К низкочастотным ассоциациям околоядерного пояса можно отнести следующие: Русь 4, интерес 4, монеты 4, колесница 4, сюжет 4, демоны 4, иерархия 3, сказка 3, средневековье 3, деньги 3, дракон 3, фауна 3, цирк 3, чудовище (чудище, чудо-юдо) 3, странное 3, древнегреческий 3, ад 2, борьба 2, велосипед 2, война 2, жуть 2, единство 2, вороны 2, зелень 2, зоопарк 2, бестиарий 2, болезнь 2, крокодил 2, летопись 2, нашествие 2, природа 2, ритуал 2, сова 2, человек 2, чума 2, шаман (шаманство) 2. Остальные периферийные ассоциации представлены по одной.

Среди наиболее часто встречающихся ассоциаций, вызванных у респондентов при восприятии изображения псковского изразца, по смысловому содержанию можно выделить следующие темы, включающие не только повторяющиеся слова, но и словосочетания и предложения:

- информационное послание («зашифрованное послание древних людей», «древние легенды», «рисунки первых людей», «миф», «летопись», «сказка», «история», «сюжет»);

- исторические факты («ледовое побоище», «факты из жизни Георгия Победоносца», «персонажи славянской мифологии», «скифская традиция», «символы монет 15-го века»);

- тема единства, взаимосвязи, иерархии («единство, место в обществе и цепи», «животные и люди, населяющие нашу Русь», «связь человека с животным миром», «покровительство или иерархия», «кто выше – главный, а мы только подчиняемся», «по краям два существа, контролирующие процесс»);

- борьба, сражение («образ защитника и врагов», «ледовое побоище», «нашествие врагов», «битва гигантов», «образ силы», «противостояние»);

- захват, заточение («захват территорий», «заклучение в оковы», «проводники, клетки, охрана», «стража, слуги», «образ угнетательства, рабства»);

- жизнь и смерть в разных мирах («жизнь и смерть», «подземное царство», «загробный мир», «погребальный обряд», «создание и контроль»);

- метафоры («равновесие, работа, душевные раны», «колесница, перемещение во времени», «эволюция, философия», «идёт по головам», «вирус разбушевался, разогнал всех по клеткам») и т.д.

Изразец псковского храма Георгия со Взвоза продуцирует у респондентов ассоциации, в которых отражена культурно-героико-историческая тема. Здесь в образе воина-китовраса респонденты очень точно уловили характер древнерусского города Пскова, стоящего на западной границе и являющегося форпостом и защитником Русской земли, мужественно отразившим многочисленные атаки и нашествия врагов.

Результаты показали, что у 15,4% опрошенных не вызвал никаких ассоциаций первый изразец и у 20,5% выборки - второй. Таким образом, псковский изразец получил большее количество ассоциаций у респондентов по сравнению с московским, но в то же время он вызвал и большее количество отказов от ассоциаций. Можно предположить, что это связано с типом изображения на изразцах. Многофигурная сюжетная композиция псковского изразца с китоврасом в большей степени активизировала воображение и вызвала

эмоциональный отклик в семантике ассоциаций зрителей по сравнению с абстрактным орнаментом московского изразца, несмотря на яркую полихромность последнего.

Анализ семантической близости ассоциаций при восприятии респондентами изображений двух изразцов показал, что для обоих стимулов, несмотря на различия в их сюжете и колористике, наряду со специфическими были использованы и одинаковые ассоциации. Всего выявлено 88 совпадающих ассоциаций, приведённых далее, где первая цифра означает количество повторяющихся ассоциаций по московскому изразцу, а вторая – по псковскому: птица 15–9, жизнь 11–10, природа 9–5, религия (религиозный) 5–1, царь (царство, царствование) 4–1, старинный (старина) 1–5, Русь (русский) 2–2, сова 2–2, библейский 1–1, исторический 1–1, изображение 1–1, танец 1–1.

Семантические совпадения ассоциаций по разным визуальным стимулам отражают общие смысловые и содержательные ценностные характеристики объектов, являющиеся отражением коллективного сознания и социо-культурного опыта респондентов.

Категориальный анализ первичных ассоциаций респондентов при восприятии фотоизображений изразцов

Для снижения размерности ассоциативного поля весь массив ассоциаций был разделен на 6 групп смысловых категорий (Таблица 1):

- 1 – конкретные (например, «цветок», «птица»),
- 2 – сюжетные (например, «нашествие врагов»),
- 3 – абстрактные («красота», «сказка»),
- 4 – аллегорико-метафорические («душевные раны», «разрыв поколений»),
- 5 – религиозно-символические («рай», «павлинье око»),
- 6 – философско-психологические («жизнь», «создание»).

Суммарный анализ рангов ассоциаций показал, что на первом месте оказались конкретные ассоциации, составляющие ядро (например, «цветок», «орнамент», «птица», «растение»). Второе место занимают абстрактные ассоциации («древность», «миф», «изобилие»), затем идут философско-психологические ассоциации («жизнь», «страх»), сюжетные («охота», «борьба», «распускается цветок»), религиозно-

символические («воскрешение», «библейские мотивы»). Наименьшее количество оперантов относится к категории аллегорий, представляющих собой иносказательный образ («цирк», «иерархия») и метафор, основанных на образном употреблении слов и выражений, переносе названия с одного предмета на другой на основании их сходства («жар-птица», «чудо-юдо заморское», «идёт по головам»).

Таблица 1.

Категориальный анализ ассоциаций респондентов на визуальные стимулы на примере изразцов

Категории ассоциаций	Количество ассоциаций (% от общего кол-ва ассоциаций n=757)		
	Московский изразец	Псковский изразец	Сумма
Конкретные	30,8	13,1	43,9
Абстрактные	16,6	21,5	38,1
Философско-психологические	9,3	12,5	21,8
Сюжетные	3,6	5,5	9,1
Религиозно-символические	3,5	2,7	6,2
Аллегорико-метафорические	2,0	2,5	4,5
Всего ассоциаций	332	425	757

Анализ качественных особенностей ассоциаций (тема, категория) и количественных показателей (частота ассоциаций) позволяет сделать вывод о доминирующих социальных проблемах общества. С нашей точки зрения, показательными являются не только часто употребляемые ассоциации, составляющие ядро и околоядерное пространство, но и периферийные ассоциации («место в обществе и цепи», «битва гигантов», «освобождение от тягот», «затмение перед победой», «единство с природой», «колесница, перемещение во времени», «по краям два существа, контролирующие процесс», «тот, кто выше – главный, а мы только рабы», «сказочная царская Русь», «факты из жизни Георгия Победоносца», «связь человека с животным миром», «образ защитника и врагов»), отражающие социальный настрой в обществе с учетом того, что эксперимент проводился в самом начале периода карантина и самоизоляции 2020 года, когда актуализировались темы жизни и смерти, страха, борьбы и защиты.

Неожиданным оказался тот факт, что на довольно абстрактный сюжет со стилизованным нефигуративным изображением на московском изразце максимальное количество респондентов высказали достаточно конкретные ассоциации («цветок», «орнамент», «брызги», «семена» и т.д.). В то время как образ псковского изразца, имеющий реалистичное содержание с узнаваемыми объектами в виде людей, животных, птиц и мифологического существа породил больше всего абстрактных ассоциаций («сказка», «ритуал», «история», «древность»).

Как показал анализ с помощью углового преобразования Фишера, различия в восприятии двух изразцов значимы только в отношении конкретных ассоциаций ($\varphi^*=3,083$, $p<0,01$). Таким образом, разный характер сюжета визуального образа активизирует появление разных смысловых категорий ассоциаций у зрителей, побуждая к познанию своих исторических корней, что является актуальным инструментом формирования культурной идентичности.

Первичные ассоциации у мужчин и женщин при восприятии фотоизображений изразцов

Для ответа на второй исследовательский вопрос мы провели сравнительный анализ категорий ассоциаций, возникших при восприятии изразцов у разных социальных групп, отличающихся по полу и возрасту. Результаты восприятия изразцов у мужчин и женщин представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Категориальный анализ ассоциаций на визуальные стимулы у мужчин и женщин (% ассоциаций от общего количества мужчин и количества женщин)

Категории ассоциаций	Мужчины		Женщины	
	Московский изразец	Псковский изразец	Московский изразец	Псковский изразец
конкретные	59,3	20,7	65,8	30,7
абстрактные	5,7	12,9	8,3	10,1
философско-психологические	21,4	42,1	42,1	45,2
сюжетные	4,3	2,9	3,9	6,6
религиозно-символические	3,6	5,7	9,2	5,3
аллегорико-метафорические	10,7	2,9	24,1	31,6

Анализ с помощью углового преобразования Фишера показал, что существуют значимые гендерные различия при восприятии московского изразца в отношении философско-психологических ассоциаций ($\varphi^*=3,055$, $p<0,01$), религиозно-символических ($\varphi^*=1,655$, $p<0,05$) и аллегорико-метафорических ($\varphi^*=2,546$, $p<0,01$). В отношении псковского изразца гендерные различия были выявлены только по аллегорико-метафорическим ассоциациям ($\varphi^*=6,025$, $p<0,01$). Можно отметить, что наши данные лишь отчасти согласуются с результатами ранее проведенных исследований, в которых не выявлено существенных половых различий при семантическом оценивании архитектурных объектов [4, с. 96].

Сравнительный анализ повторяющихся ассоциаций у респондентов мужского и женского пола показал, что наибольшее их число обнаружено у женщин: «цветок» 23, «орнамент» 22, «рост» 14, «узор» 12, «растительный» 11, «расцвет» 11; мужчины: «цветок» 20, «узор» 7, «птица» 6, «фонтан» 6, «растение» 4. Женщины были более единокорны в восприятии изразцов, это может говорить о схожести их представлений в ответ на визуальные стимулы.

Следует также отметить, что у женщин визуальные стимулы вызвали больший эмоциональный отклик. Так, анализ ассоциаций, включённых в философско-психологическую категорию, показал, что в семантическом поле женщин чаще появлялись операнты, отражающие их психические состояния. Например, образ московского изразца вызвал эмоционально окрашенные ассоциации у 12 женщин («спокойствие» 5, «умиротворение» 2, «радость» 2, «удивление» 1, «любопытство» 1, «интерес» 1) и у 4 мужчин («радость» 2, «вдохновение» 1, «приятно смотреть» 1); а псковский изразец вызвал эмоционально окрашенные образы у 16 женщин и только у одного мужчины. Вместе с тем у большего количества женщин, чем мужчин, данные стимулы не вызвали никаких ассоциаций (соответственно у 29,8% и 24,3%).

Как отмечает Е.Ю. Артемьева [2], в психосемантических исследованиях эмоционально окрашенные шкалы являются наиболее актуальными и информативными. Постигание таких духовных фе-

номенов, как искусство и религия происходит через процессы эстетического и религиозного восприятия. Эстетическое восприятие является объективно-ассоциативным, поскольку оно идёт от внешнего визуального образа к анализу его содержания через сложную цепь ассоциативного поля. Именно такой тип восприятия доминирует в ответах наших респондентов.

Содержательный анализ ассоциаций женщин, показал, что они отличаются большим разнообразием по сравнению с ассоциациями мужчин, они содержат большее количество слов и более подробные, красноречивые описания. Мужские ассоциации в основном однословны или предельно лаконичны. К таким же выводам привели исследования А.О. Прохорова, изучавшего гендерные характеристики семантических пространств психических состояний [10, с. 183-188]. Таким образом, можно констатировать схожесть особенностей ассоциативного восприятия мужчинами и женщинами как внешних визуальных стимулов (на примере изразцов), так и внутренних переживаний человека (на примере психических состояний).

Первичные ассоциации у респондентов разного возраста при восприятии фотоизображений изразцов

Далее мы проанализировали возрастные различия в восприятии архитектурных изразцов древнерусских храмов у молодёжи и представителей старшего поколения. Для этого выборка была разделена на две группы: первая группа включала 166 человек в возрасте поздней юности и ранней зрелости (молодости) от 18 до 30 лет, вторая группа состояла из 194 человек в возрасте средней и поздней зрелости (пожилых) от 31 до 67 лет.

Категориальный анализ восприятия визуальных стимулов согласно таблице 3 показал, что максимальное количество опрошенных двух возрастных групп по московскому изразцу высказали ассоциации, относящиеся к категории «конкретные»: 70,5% молодёжи и 59,3% респондентов зрелого возраста (1 ранг). Среди наиболее часто встречающихся ассоциаций этой категории по московскому изразцу отмечаются следующие: «цветок» 15/28, «узор» 8/11, «птицы» 9/6, «фонтан» 5/7, «небо» 5/4 (первая цифра обозначает коли-

чество ассоциаций у молодёжи, вторая - у зрелых респондентов). В отличие от них, по псковскому изразцу 1 ранг получила категория абстрактных ассоциаций: «древность» 14/9, «миф» 6/10, «история» 6/3 и другие, которые назвали 51,2% и 37,1% опрошенных.

Таблица 3.

**Категориальный анализ ассоциаций на визуальные стимулы
у респондентов разного возраста**

Категории ассоциаций	Молодое поколение (18-30 лет)		Старшее поколение (31-67 лет)	
	Московский изразец	Псковский изразец	Московский изразец	Псковский изразец
конкретные	70,5	34,3	59,3	22,7
абстрактные	6,6	11,4	9,3	12,9
философско-психологические	31,9	51,2	31,4	37,1
сюжетные	3,6	8,4	2,6	3,1
религиозно-символические	11,4	7,8	3,6	6,7
аллегорико-метафорические	21,7	24,7	16,5	24,2

Второй ранг по частоте упоминания по московскому изразцу у обеих возрастных групп заняли ассоциации из категории абстрактных, их назвали 31,9% молодёжи и 31,4% зрелых респондентов. Самым часто употребляемым среди них оказался термин «красота» («красивый», «красиво») 6/21. По псковскому изразцу 2 ранг различается: у молодёжи это конкретные ассоциации (34,3%), связанные с персонажами, изображёнными на изразце, такими как «животные» 24/12, «люди» 5/5, «рисунки» 5/5, «птицы» 4/5, «китоврас» 5/2. У зрелых респондентов (24,2%) на втором месте философско-психологические ассоциации: «страшно» 8/4, «смерть» 8/4, «жизнь» 7/3 и др.

Третий ранг у обеих возрастных групп по московскому изразцу и у молодёжи по псковскому изразцу занимают философско-психологические ассоциации, а у зрелых респондентов - конкретные ассоциации. Далее, 4-й ранг получила категория сюжетных ассоциаций у обеих групп по псковскому изразцу и у зрелых респондентов по московскому. Наконец, минимальное количество испытуемых всех

возрастов продуцировали аллегорико-метафорические и религиозно-символические ассоциации, которые относятся к 5 и 6 рангам. Таким образом, категориальный анализ показал, что подавляющее большинство опрошенных от 18 до 67 лет на оба визуальных стимула назвали конкретные, абстрактные и философско-психологические ассоциации.

Результаты анализа с помощью углового преобразования Фишера позволили выявить межпоколенные различия в восприятии московского изразца в отношении конкретных ($\varphi^*=1,662$, $p<0.05$) и религиозно-символических ассоциаций ($\varphi^*=2,171$, $p<0.05$). По псковскому изразцу значимые межпоколенные различия проявились только в отношении конкретных ассоциаций ($\varphi^*=1,824$, $p<0.05$).

Содержательный качественный анализ данных показал, что по своему содержанию образ московского изразца в основном ассоциируется у представителей старшего поколения с красивой, цветной, сказочной стороной жизни, с культурой и искусством, а у молодёжи – с природными мотивами, древней историей, религией, творчеством. Сюжетное изображение мифических персонажей псковского изразца вызывает у зрителей представления, связанные с культурно-историческими и религиозными образами таинственного средневековья у молодёжи и философскими образами у зрелых респондентов.

Однако следует отметить, что не всем респондентам удалось зафиксировать какие-либо ассоциативные образы при визуализации изразцов. Московский изразец не вызвал ассоциаций у 30,1% респондентов 18-30 лет и у 10,3% опрошенных 31-67 лет, псковский изразец – соответственно у 41,0% и 12,9%. Здесь хорошо заметны возрастные различия: архитектурные изразцы средневековых храмов получили наибольшее количество ассоциативного отклика у представителей старшего поколения и вызвали затруднения в продуцировании ассоциаций у молодёжи. Возможно, это связано со сферой актуальных интересов зрителей, их опытом или с другими факторами, и это уже тема дальнейших исследований.

Сравнительный анализ показал, что наибольшее количество респондентов при восприятии изразцов средневековых храмов соз-

давали конкретные, абстрактные и философско-психологические категории ассоциаций, а минимальное количество ассоциаций относится к сюжетным, аллегорико-метафорическим и религиозно-символическим категориям как у молодёжи, так и у представителей зрелого возраста.

Заключение

1. Анализ первичных ассоциаций при визуальном восприятии нашими современниками фотографий архитектурных изразцов древнерусских храмов позволил выявить **семантическое ядро**, включающее наиболее часто повторяющиеся ассоциации (по изразцу Московского Кремля: «цветы», «красота», «орнамент» «узор»; по изразцу псковского храма Георгия со Возова: «животные», «древность», «миф»); **околоядерные пояса** семантических пространств, включающие среднечастотные и низкочастотные ассоциации (по московскому изразцу: «птица», «рост», «растение», «растительный», «фонтан», «расцвет», «цветение», «природа», «небо», «жизнь» и др., по псковскому изразцу: «страх», «смерть», «жизнь», «люди», «рисунки», «история» и др.), а также наиболее многочисленную группу единичных ассоциаций, составляющих периферию семантического поля.

2. Анализ ассоциативных полей, возникающих при восприятии респондентами двух разных изразцовых образов, показал, что, несмотря на различия в их сюжете, форме и колористике, наряду со специфическими были выявлены и **одинаковые ассоциации**, в которых нашла отражение сущностная характеристика восприятия современниками архитектурных изразцов древнерусских храмов, являющаяся отражением коллективного сознания и социокультурного опыта респондентов: «птица», «жизнь», «природа», «религия», «старинный».

3. Качественно-количественный анализ всего массива первичных ассоциаций при восприятии нашими современниками визуального стимула на примере фотоизображений архитектурных изразцов древнерусских храмов позволил классифицировать наиболее часто

встречающиеся **категории ассоциаций** и составить их иерархию по убыванию рангов: конкретные, абстрактные, философско-психологические, сюжетные, религиозно-символические и аллегорико-метафорические. Сравнительный анализ показал, что последовательность рангов в распределении выделенных категорий ассоциаций, связанных с восприятием архитектурных изразцов, оказалась одинаковой у мужчин и женщин.

4. Обнаружены **гендерные различия восприятия** визуальных стимулов на примере фотоизображений архитектурных изразцов древнерусских храмов:

- у женщин визуальные стимулы вызвали большее количество ассоциаций по сравнению с мужчинами по всем категориям, то есть образы храмовых изразцов сильнее активизировали женское воображение;

- обнаружены значимые гендерные различия по философско-психологическим, религиозно-символическим и аллегорико-метафорическим ассоциациям, возникающим при восприятии московского изразца и по аллегорико-метафорическим ассоциациям при восприятии псковского изразца, данные категории ассоциаций чаще встречаются у женщин, чем у мужчин;

- женские ассоциации отличались большим разнообразием по сравнению с ассоциациями мужчин;

- женские ассоциации более многословны, красноречивы и образны, мужские ассоциации предельно лаконичны,

- женщины демонстрировали большее сходство ассоциаций на конкретный изразец по сравнению с мужчинами;

- образы храмовых изразцов вызвали больший эмоциональный отклик у женщин, чем у мужчин, что выразилось в количестве эмоционально-оценочных ассоциаций.

5. Выявлены **возрастные особенности** восприятия фотоизображений храмовых изразцов:

- наибольшее количество реципиентов независимо от возраста при восприятии изразцов продуцировали конкретные, абстрактные и философско-психологические ассоциации и в меньшей степени -

сюжетные, аллегорико-метафорические и религиозно-символические ассоциации;

- выявлены значимые возрастные различия по конкретным и религиозно-символическим ассоциациям, возникающим при восприятии московского изразца и по конкретным ассоциациям при восприятии псковского изразца, которые чаще встречаются у молодёжи, чем у представителей старшего поколения;

- возрастные различия проявились в содержательном наполнении ассоциативного поля, а именно: образ московского изразца ассоциировался у представителей старшего поколения с красотой жизни, с культурой и искусством, а у молодёжи – с природными мотивами, древней историей, религией, творчеством; образ псковского вызвал ассоциации, связанные с военно-историческими и религиозными образами у молодёжи и культурно-философскими образами - у зрелых респондентов;

- у подавляющего большинства представителей старшего поколения архитектурные изразцы средневековых храмов получили ассоциативный отклик, тогда как у трети молодёжной выборки эти образы не вызвали ассоциаций.

Ассоциативный эксперимент позволил выявить социально-культурный компонент знания о том, как именно воспринимают и осмысливают наши современники в XXI в. информацию, заложенную в изображениях изразцов средневековых храмов. Сравнительный анализ помог установить поло-возрастные особенности ассоциативного восприятия респондентами элементов традиционной культуры, инвариантность личностных и социальных смыслов.

Использование результатов данного исследования может быть полезно специалистам по психологии города, рекламе и дизайну при планировании элементов комфортных городских пространств и архитектурных сооружений с изразцами; специалистам IT-технологий, туристским и религиозным организациям для понимания и учета в своей деятельности особенностей визуального восприятия и влияния сюжетов изразцов на ассоциативное поле реципиентов различных поло-возрастных групп. Направления будущих исследований

могут быть связаны с изучением социально-психологических, этнических, профессиональных особенностей и стереотипов восприятия как индикаторов социально-духовной и культурной ментальности разных слоев общества.

Статья подготовлена в соавторстве участником Программы стажировок работников и аспирантов российских вузов и научных организаций в НИУ ВШЭ на базе Центра социокультурных исследований НИУ ВШЭ на основе данных, полученных в период стажировки.

Список литературы

1. Амиржанова А.Ш. Особенности эстетического восприятия у студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству // Омский научный вестник. 2009. № 3. С. 198-201.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. 128 с.
3. Богомаз С.А., Литвина С.А., Четошникова Е.В. Субъективная оценка городской среды вузовской молодежью Томска и Барнаула // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 102-112.
4. Вырва А.Ю., Леонтьев Д.А. Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 96-111. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110409>
5. Габидулина С.Э. Психология городской среды. М.: Смысл, 2012. 151 с.
6. Журавлева А.А. Искусство и психология восприятия в контексте современной керамики Японии послевоенного периода // Искусство и образование 2010. № 1 (63). С. 98-102.
7. Киселева Н.А., Галяпина В.Н. Роль психических состояний в психосемантической оценке визуальных стимулов // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 6. С. 201-219. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-201-219>
8. Киселева Н.А., Галяпина В.Н. Взаимосвязь индивидуальных особенностей и психосемантической оценки изображений архитектурных

- храмовых изразцов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 784–804. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-784-804>
9. Лобанова Т.А. Семантика русского изразцового искусства: Автореф. дис. ... канд. культурол. наук. М., 2012. 22 с.
 10. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. Дубна: Феникс+, 2005. 278 с.
 11. Ben J. Placing pottery: an actor-led approach to the use and perception of medieval pottery in Southampton and its region cAD700-1400. University of Southampton, Faculty of Humanities, Doctoral Thesis. 2011.
 12. Cheung M.-C., Law D., Yip J., Wong C.W.Y. Emotional Responses to Visual Art and Commercial Stimuli: Implications for Creativity and Aesthetics. *Frontiers in Psychology*, 10. 2019.
 13. Petrenko V.F., Korotchenko E.A. Metaphor as a basic mechanism of art (painting) Psychology in Russia: State of the Art. 2012. P. 531-556.
 14. Phillips B. The Shifting Border Between Perception and Cognition // *Nous*. 2019. Vol. 53. 2. P. 316–346.
 15. Thompson E. *Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge MA, 2007.

References

1. Amirzhanova A.Sh. Features of aesthetic perception among students in arts and crafts classes. *Omsk Scientific Bulletin*, 2009, vol. 3, pp. 198-201.
2. Artemyeva E.Yu. *Psychology of subjective semantics*. Moscow, 1980.
3. Bogomaz S.A., Litvina S.A., Chetoshnikova E.V. Subjective assessment of the urban environment by university youth of Tomsk and Barnaul. *Siberian Journal of Psychology*, 2013, vol. 49, pp. 102-112.
4. Vyrva A.Yu, Leontiev D.A. Possibilities of subjective-semantic methods in the study of the perception of architecture. *Cultural-historical psychology*, 2015, vol. 11(4), pp. 96-111. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110409>
5. Gabidulina S.E. *Psychology of the urban environment*. Moscow, 2012, 151 p.

6. Zhuravleva A.A. Art and Psychology of Perception in the Context of Contemporary Japanese Ceramics of the Post-War Period. *Art and education*, 2010, no. 1(63). P. 98-102.
7. Kiseleva N.A., Galyapina V.N. The role of mental states in the psychosemantic evaluation of visual stimuli. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12(6). pp. 201-219. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-201-219>
8. Kiseleva N.A., Galyapina V.N. The relationship of individual values and psychosemantic evaluation of architectural temple tiles. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022, vol. 19(4), pp. 784-804. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-784-804>
9. Lobanova T.A. *Semantics of Russian tile art*. Avtoref. of Dissertation. Moscow. 2012.
10. Prokhorov A.O. *Semantic spaces of mental states*. Dubna, 2005, 278 p.
11. Ben J. Placing pottery: an actor-led approach to the use and perception of medieval pottery in Southampton and its region cAD700-1400. University of Southampton, Faculty of Humanities, 2011. Doctoral Thesis.
12. Cheung M.-C., Law D., Yip J., Wong C.W.Y. Emotional Responses to Visual Art and Commercial Stimuli: Implications for Creativity and Aesthetics. 2019. *Frontiers in Psychology*, 10.
13. Petrenko V.F., Korotchenko E.A. *Metaphor as a basic mechanism of art (painting) Psychology in Russia: State of the Art*, 2012, pp. 531-556.
14. Phillips B. The Shifting Border Between Perception and Cognition. *Nous*, 2019, vol. 53(2), pp. 316–346.
15. Thompson E. *Mind in Life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge MA, 2007.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Киселева Надежда Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка
Псковский государственный университет
пл. Ленина, 2, г. Псков, 180000, Российская Федерация
kiselevana@yandex.ru

Галяпина Виктория Николаевна, доктор психологических наук,
профессор, главный научный сотрудник Центра социокультурных исследований

Высшая школа экономики

ул. Мясницкая, 20, г. Москва, 101000, Российская Федерация

vgalyapina@hse.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nadezhda A. Kiseleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Child Development Support

Pskov State University

2, Lenin Sq., Pskov, 180000, Russian Federation

kiselevana@yandex.ru

ResearcherID: ABF-4101-2021

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4343-3530>

Scopus Author ID: 56103766800

kiselevana@yandex.ru

Victoria N. Galyapina, Doctor of Sciences, Professor of Faculty of Social Sciences, Chief Research Fellow of Centre for Sociocultural Research

Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation

vgalyapina@hse.ru

SPIN-code: 2391-7845

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3885-1455>

ResearcherID: H-5137-2015

Scopus AuthorID: 50861052300

Поступила 02.11.2024

После рецензирования 10.11.2024

Принята 21.11.2024

Received 02.11.2024

Revised 10.11.2024

Accepted 21.11.2024



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

СИМВОЛЫ СРЕДНЕВЕКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.А. Киселева

Аннотация

Обоснование. В работе представлен психосемантический анализ языковой репрезентации фотоизображений изразцов древнерусских храмов.

Целью исследования является изучение стратегий восприятия и понимания молодежью содержания, смысла и значения изображений на фотографиях изразцов.

Материалы и методы. Использовались направленный ассоциативный эксперимент, опрос и контент-анализ ответов. Результаты рассматривались в трех аспектах: содержательном, структурном и динамическом. Проведен содержательный анализ повторяющихся ответов, которые составили семантическое ядро и околядерное семантическое пространство. При проведении структурного анализа мы опирались на модель образа сознания Ф.Е. Василюка «Психосемиотический тетраэдр», включающий предметное содержание образа, личностный смысл, значение и слово (знак). Характеризуя динамический аспект смыслогенеза респондентов, мы воспользовались подходом Е.В. Белоноговой и Д.А. Леонтьева, раскрывающим 10 индивидуальных стратегий восприятия произведений искусства.

Результаты. Новизна заключается в выявлении стратегий восприятия и психосемантики сознания молодежи на примере изразцов как элементов средневековой культуры. Семантическое ядро по изразцу Псковского Кремля: красота (19 ответов), украшение (8), жизнь (5), ваза (5), уют (5); по изразцу Георгиевского храма: передача информации (11),

история (7), охрана (6); по изразцу Снетогорского монастыря: птица (8), украшение (7), жизнь (5). При проведении структурного анализа доминирующим полюсом среди совпадающих ответов на вопрос о смысле изображений является полюс «значение», меньшее количество ответов, носящих в основном эмоционально-окрашенный характер, относится к полюсу «личностный смысл» и «предметное содержание образа», включающего описание художественных особенностей образов. Респондентами наиболее часто использовались изобразительная, резюмирующая, эмоциональная стратегии восприятия; минимально – импрессивная и стилистическая. Полученные результаты могут быть использованы в сферах регионоведения, религиоведения, туризма, средовой психологии города, психологии искусства, дизайне, рекламе и т.д.

Ключевые слова: визуальное восприятие; стратегии восприятия; психосемантика; смысл; значение; изразцы

Для цитирования. Киселева Н.А. Символы средневековой культуры в восприятии современной молодежи // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 187-204. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-722

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

SYMBOLS OF MEDIEVAL CULTURE IN THE PERCEPTION OF MODERN YOUTH

N.A. Kiseleva

Abstract

Background. The paper presents a psychosemantic analysis of the language representation of photographic images of ancient Russian temple tiles.

Purpose. The aim of the research is to study the strategies of perception and understanding by young people of the content, meaning and significance of images in the photos of tiles.

Materials and methods. A directed associative experiment, a survey and a content analysis of the responses were used. The results were con-

sidered in three aspects: substantive, structural and dynamic. A meaningful analysis of the repeated responses that made up the semantic core and the near-nuclear semantic space was carried out. During the structural analysis, we relied on F.E. Vasilyuk's model of the image of consciousness "Psychosemiotic tetrahedron", which includes the subject content of the image, personal meaning, meaning and word (sign). Characterizing the dynamic aspect of the respondents' semantic genesis, we used the approach of D.A. Leontiev and E.V. Belonogova, who identified 10 individual strategies for the perception of the works of art.

Results. The novelty lies in the identification of perception strategies and psychosemantics using the example of tiles as elements of medieval culture. Semantic core for the Pskov Kremlin tile: beauty (19 answers), decoration (8), life (5), vase (5), comfort (5); for the tile of St. George's Church: information transmission (11), history (7), protection (6); for the tile of the Snetogorsky monastery: bird (8), decoration (7), life (5). When conducting a structural analysis, the dominant pole among the matching answers to the question of the meaning of images is the pole "meaning", a smaller number of answers, mostly of an emotionally colored nature, refers to the pole "personal meaning", as well as to the pole "subject content of the image", which includes description of the artistic features of the images. The respondents most frequently used the pictorial, summarizing, emotional strategies of perception; the least frequently used were the impressive and stylistic ones. The results obtained can be used in the fields of regional studies, religious studies, tourism, environmental psychology of the city, psychology of art, design, advertising, etc.

Keywords: visual perception; perception strategies; psychosemantics; meaning; significance; tiles

For citation. Kiseleva N.A. Symbols of Medieval Culture in the Perception of Modern Youth. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 187-204. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-722

Введение

В современном мире возрастает интерес к культурно-историческому наследию, его сохранению и всестороннему изучению. Изразец - уникальный феномен культуры: с одной стороны, он яв-

ляется продуктом гончарного производства, а с другой – объектом декоративно-прикладного искусства и элементом городской архитектуры, доступным для восприятия широким массам людей. Изучение восприятия изразцов в психологическом аспекте находится на пересечении разных научных областей: психологии восприятия, психологии искусства, средовой психологии города, культурно-исторической психологии, психосемантики.

Анализ литературы показал, что отечественные исследования восприятия искусства основываются на разных подходах: деятельностном [2; 10], психосемантическом [5; 7; 8; 16], искусствоведческом [4; 9; 11], когнитивном [7], а также на принципах индивидуального целостного подхода к изучению художественного восприятия [3]. В рамках последнего подхода выделены индивидуальные стратегии восприятия произведений искусства, позволяющие определить, на какой основе происходит у разных реципиентов внутренняя работа по воссозданию произведения и «распредмечиванию» его смыслов. Ряд зарубежных исследований восприятия искусства проводятся в русле эмпирико-эстетического подхода, они связаны с изучением отдельных изобразительных элементов и художественных предпочтений социальных групп [1; 12-15].

Поскольку изразцы являются составным элементом городской среды, их восприятие является предметом изучения средовой психологии. Большой интерес представляют исследования архитектурных памятников в рамках психологии субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой [2], а также развивающие этот подход работы В.П. Петренко, Е.А. Коротченко, Д.А. Леонтьева, А.Ю. Вырвы, С.Э. Габидулиной [5; 6; 16] и др. Выявлены взаимосвязи психологических особенностей разных социальных групп горожан и предметно-пространственной среды города [7; 8; 9; 11], обусловленность социальной перцепции архитектуры эмоционально-мотивационной сферой зрителей и влияние архитектуры на метафоричность восприятия и ценностно-смысловую сферу [5; 6]. Исследования Д.А. Леонтьева, А.Ю. Вырвы показали, что архитектурные образы отражают не только определенные перцептивные особенности, но и смысловые

аспекты, выражающиеся в символизме и метафорах архитектуры, а также ценностные, эмоциональные, ассоциативные и потребностные аспекты, представление человека об окружающей среде [5].

Однако неясными остаются многие вопросы о роли архитектурных изразцов в создании культурного пространства для жителей современного города; об особенностях восприятия элементов средневековой культуры; об эстетическом влиянии изразцов на психоэмоциональное состояние человека и т.д. Рассмотрение восприятия изразца как средства коммуникации, репрезентации, дидактики – особенно сложная междисциплинарная задача. Псковщину можно назвать одним из центров зарождения русского изразцового творчества. Десять средневековых памятников Пскова, в том числе с изразцами, вошли в список всемирного наследия ЮНЕСКО в 2019 году, что и обусловило необходимость их всестороннего изучения и актуальность данной работы.

Целью данного исследования является изучение стратегий восприятия и психосемантики сознания молодежи на примере анализа фотоизображений изразцов как элементов древнерусской культуры.

Материалы и методы исследования

В пилотажном исследовании приняли участие 106 студентов гуманитарных и естественных направлений Псковского государственного университета – будущие учителя истории, физики, математики, русского языка и литературы в возрасте от 19 до 38 лет, из них 64% женщин, 36% мужчин, все жители России, русские. В качестве стимульного материала участникам исследования предъявлялись цветные фотографии трех архитектурных изразцов древнерусских храмов г. Пскова - одного из первых на Руси центров изразцового творчества. Студентам было предложено внимательно рассмотреть их и поразмышлять над содержанием. После просмотра каждой фотографии респонденты письменно отвечали на вопросы:

1. Какую ассоциацию вызывает у Вас данное изображение? Пожалуйста, напишите в виде существительного, прилагательного и глагола.

2. В чем, по Вашему мнению, состоит смысл изображения на данном изразце?

С помощью контент-анализа была подсчитана частота использования в ответах респондентов одинаковых слов и выражений. В соответствии с количеством одинаковых ответов выделились: семантическое ядро, в которое вошли наиболее часто употребляемые слова (более 4 совпадающих ответов у разных испытуемых), околоядерное семантическое пространство (2-4 совпадающих ответов) и периферия семантических полей – наибольшая группа респондентов, ответы которых состоят из единичных неповторяющихся высказываний. Ответ «не знаю», когда респонденты не смогли сформулировать смысл увиденного образа, выявлен у 1-3% выборки.

Анализ повторяющихся ответов, которые составили семантическое ядро и околоядерное семантическое пространство, проводился в трех аспектах: содержательном, структурном и динамическом. В результате содержательного анализа образов сознания, отражающих его культурно-специфические особенности, выделились группы ответов, классифицированных по тематике, их смысловому наполнению.

При проведении структурного анализа мы опирались на модель образа сознания Ф.Е. Василюка «Психосемиотический тетраэдр» [4], в который включено четыре составляющие: предметное содержание образа, личностный смысл, значение и слово или знак. В качестве знака в нашем случае выступали фотоизображения изразцов как ярких феноменов древнерусской культуры, в которых в символической форме закодированы национальные ценности и смыслы. При рассмотрении структуры образов сознания в ответах респондентов выделялся доминирующий полюс психосемиотического тетраэдра.

Характеризуя динамический аспект смыслогенеза респондентов, мы воспользовались подходом Е.В. Белоноговой и Д.А. Леонтьева [3], выделившими 10 индивидуальных стратегий восприятия живописи, которые применялись нами для анализа ответов на смысл изображения на изразцах: жизненная, изобразительная, авторская, культурная, импрессивная, ассоциативная, эмоциональная, стилистическая, резюмирующая, метафорическая. Достоинством данного

подхода является то, что выделенные стратегии отражают не только работу сознания по первичному восприятию визуального образа, но и результат его дальнейшего осмысления, направленного на всесторонний анализ особенностей изображения, его воздействия на зрителя и трактовку общего содержания и смысла изображения. Спецификой предложенных стратегий является их независимость от особенностей произведений визуального искусства, пола и образования респондентов.

Результаты и обсуждение

В центре города Пскова на берегу реки Великой высятся каменный **храм Георгия со Взвоза**, построенный в 1494 году. Изразцы, представляющие собой прямоугольные зеленые плитки с уникальной композицией, образуют прерывистый горизонтальный фриз на барабане купола Георгиевского храма. На изразцах представлена сложная многофигурная композиция, в центре которой изображен мифический образ китовраса (кентавра) с головой человека и туловищем коня, размахивающего булавой, которого окружают птицы и звери, заключенные в нижней половине изразца в окружности, а по бокам стоят две человекоподобные фигуры в длинных одеждах (Рис. 1).



Рис. 1. Изразец с китоврасом храма Георгия со Взвоза (фото Н.А. Киселевой)

Приведем анализ ассоциаций респондентов на фотоизображения изразца с китоврасом храма Георгия со Взвоза. *Существительные,*

встречающиеся неоднократно (цифрами указано количество совпадающих ответов): животные 18, существа 12, птицы 7, мир 4, чудовища 4, рисунок 3, божества 2, узор 2, рисунок 2, изразцы 2. *Прилагательные*: древние 9, зеленая 8, мифические 6, разнообразные 6, странная 5, страшное 5, сказочные 4, красивый 3, многозначный 2, добрый 2, дикий 2. *Глаголы*: бегают 6, кружат 4, ходят 4, пугает 4, рассказывает 3, висит 3, летает 3, наблюдают 2, смотрят 2, действовать 2, взаимодействовать 2, жить 2, думать 2, существуют 2.

Как можно заметить по характеру ответов, доминируют ассоциации описательного характера, отражающие различные названия изображенных существ, их исторические и физические характеристики, способы действий, а также эмоциональное отношение испытуемых к изображению.

Результаты исследования *содержательного наполнения* совпадающих ответов на вопрос о смысле изображения на изразце Георгиевского храма распределились следующим образом. *Семантическое ядро*: передача информации - 11 ответов; история 7; охрана 6. *Околоядерное семантическое пространство*: животные 4; мифология 3, украшение 2, запечатление 2. Остальные ответы обнаружены в единичной встречаемости.

Контент-анализ повторяющихся ответов позволил выделить тематические группы ответов, близкие по смысловому семиотическому содержанию, но выраженные разными словами: древнее искусство, послание потомкам, опыт поколений, недоступные человеку миры, связь природы и человека, взаимодействие живых существ, устрашение, защита. Однако ответов, демонстрирующих знание апокрифического сюжета о китоврасе, изображенном на изразце, не обнаружено, что может говорить о пробелах в знании студентами истории и культуры Псковского края.

При проведении *структурного анализа* в соответствии с моделью психосемиотического тетраэдра Ф.Е. Василюка по изразцу с китоврасом доминирующим полюсом среди совпадающих ответов на вопрос о смысле изображения является полюс «Значение» (обнаружен у 31 человека). Сюда отнесены такие ответы, как «Передача

информации», «История», «Охрана», «Мифология», «Украшение», «Запечатление».

К полюсу «Предметное содержание образа» отнесен только один повторяющийся ответ «Животные» (4). И совсем неожиданным оказался факт, что среди повторяющихся ответов на смысл не оказалось ни одного относящегося к полюсу «Личностный смысл», который затрагивает чувственную ткань и эмоциональную сферу респондентов. При этом среди единичных ответов такие высказывания обнаружены, что будет описано далее.

Исследование *динамического аспекта смыслогенеза* показало, что респондентами использовались разные стратегии восприятия искусства: жизненная, представляющая изображение как жизненную реальность и передающая переживания и мысли персонажей («Главенство», «Рабство», «Борьба за добро», «Единство с природой»), изобразительная, представляющая образ в рамке, описанный с позиции зрителя («Эволюция», «Жизненный путь», «Мир живых и мир мертвых», «Потусторонний мир»), импрессионная, описывающая конкретное воздействие целого изображения или его частей («Природа учит людей», «Предупреждение людей»), резюмирующая, включающая трактовку общего содержания, сути, смысла и интерпретацию общей идеи изображения («Смысл жизни», «Все едино», «Возможность совмещать в себе несколько разных, иногда даже противоположных, сущностей»), метафорическая, использующая в описании метафоры, символы и сравнения («Вера», «Любовь», «Многоликость», «Пастух», «Конечность бытия», «Человек-зверь», «Наши пороки заперты и должны охраняться нами», «Существо, охраняющее мир, посредник человека и Бога», «Разные виды животных как сравнение с разными слоями населения»).

На второй фотографии мы видим зеленый изразец **собора Рождества Богородицы Снеготорского монастыря** (1311 г.). В центре в профиль изображена птица, стоящая на шаре, с повернутой назад головой, за что она получила название «оглядышек» (Рис. 2). По краям изразца с четырех сторон выполнена орнаментальная рамка с растительными завитками барочных форм.



Рис. 2. Изразец с птицей-оглядышком собора Рождества Богородицы Снеогогорского монастыря (фото Н.А. Киселевой)

Изразец с птицей вызвал следующие ассоциации. *Существительные:* птица 48, узор 3, фреска 3, ворон 3, отделка 2, плитка 2. *Прилагательные:* красивая 7, зеленая 7, яркие 4, темная 4, необычная 3, черный 3, певчие 3, испуганные 3, цветное 2, сюжетная 2, разные 2, маленькая 2. *Глаголы:* поет 8, сидит 6, слетелись 4, украшает 3, ест 3, завораживает 2, удивляет 2, рассказывает 2, смотрит 2.

Здесь в отличие от ответов по фотографии первого изразца, доминируют ассоциации с конкретным названием изображенного персонажа, его эстетическое и физическое описание, а также различные способы его действий. Эмоциональное отношение испытуемых к изображению в ассоциациях выражено незначительно.

Совпадающие ответы респондентов на вопрос о смысле изображения на изразце Снеогогорского монастыря распределились следующим образом. *Семантическое ядро:* птица 8, украшение 7, жизнь 5. *Околядерное семантическое пространство:* красота 4, райский сад 3, природа 2, покой 2, радость 2. Прослеживается тема о красоте жизни и природы, встречаются религиозные образы.

Исследование динамического аспекта смыслогенеза респондентов показало, что использовались следующие стратегии: жизненная

(«Счастливая жизнь», «Общение всегда и везде»), изобразительная («Птицы как посланники вестей людей»), метафорическая («Верность», «Вера», «Возрождение», «Символ семьи», «Миру – мир», «Самостоятельность», «Красота в обыденном»), ассоциативная («Мир прекрасен»), эмоциональная («Тревога»), резюмирующая («Содержит в себе смысл того, что нужно ценить», «Передает смысл крылатости»).

Третья фотография передает изображение изразца с вазоном, украшающего наружные стены кафедрального **Свято-Троицкого собора**, который является главным строением Псковского Кремля (Рис. 3).



Рис. 3. Изразец с вазоном Свято-Троицкого кафедрального собора Псковского Кремля (фото Н.А. Киселевой)

На фотографии мы видим цветной вазон в форме «дыньки» с изогнутыми по бокам ручками, украшенный выпуклыми «ложками», опоясанный по центру крапчатым валиком и обхваченный с горла и со дна «тюльпанцем». В вазоне стоят три направленные в разные стороны цветка. Изображение выполнено на бирюзовом фоне желтым, синим, коричневым и белым цветом, контрастирующим с фоном и выделяющим рисунок.

Семантическим ядром ассоциаций на изразец Псковского Кремля явились *существительные*: ваза 47, кувшин 9, цветок 5, посуда 3, чаша 5, чайник 2, самовар 2; *прилагательные*: красивая 23, разноцветный 5, фарфоровая 4, яркая 4, изящная 4, интересный 2; *глаголы*: украшает 10, стоит 4, радуется 2, сохранить 2, уважать 2, танцует 2,

находится 2. Испытуемые по-разному называют представленный на изразце образ и наделяют его позитивными характеристиками, что свидетельствует об их положительном отношении к изображению.

На вопрос о смысле изображения на изразце Псковского Кремля совпадающие ответы респондентов распределились следующим образом. *Семантическое ядро*: красота 19, украшение 8, жизнь 5, ваза 5, уют 5. *Околоядерное семантическое пространство*: радость 4, мир 3, символ 3, спокойствие 3, дом 3, роскошь 3, полная чаша 3, настроение 3, богатство – 3, история 2, декор 2, праздник 2, природа 2, рисунок 2, достаток 2, процветание 2, передать наследие 2, умиротворение 2, домашние посиделки 2. Обобщив содержание ответов респондентов о смысле изображения на изразце Псковского Кремля, можно выделить основные темы: красота, дом, уют, позитивное настроение.

Исследование динамического аспекта смыслогенеза респондентов при рассмотрении изразца Псковского Кремля показало, что использовались стратегии: жизненная («Человек должен чувствовать себя в этом мире как в родном доме»), изобразительная («Изображение имеет смысл передачи, какие ранее были царские атрибуты (посуда)»), метафорическая («Символ красоты девушки», «Цветы как символ роста, процветания, человеческой внутренней красоты», «Пир на весь мир», «Чаша, полная жизни», «Жизнь после смерти»), культурная («Образ помогает нам узнать искусство далеких времен», «Россия под властью Романовых»), ассоциативная («Любовь», «Домашний уют», «Красота исходит отовсюду»), эмоциональная («Умиротворение», «Спокойствие в каждой капле»), резюмирующая («Дом, уют, чай, общий сбор семьи», «Смысл в передаче эстетического наслаждения через рисунок», «Смысл – передача исторического наследия», «Сохранение красоты, обреченной на смерть»).

Обобщение повторяющихся ответов респондентов на смысл изображений по трем изразцам позволил выявить структурное строение образа сознания современной молодежи согласно психосемиотическому тетраэдру Ф.Е. Василюка. Так, наибольшее количество смыслообразующих утверждений на всех изразцах тяготеют к полюсу «значение» (158 ответов). Такое частое использование психосемантического полюса

при осмыслении визуального образа может говорить об относительно устойчивой конфигурации структуры данного образа у группы людей, относящихся к одной культуре. Выявлено незначительное количество ответов, относящихся к полюсу «личностный смысл» и имеющих в основном эмоционально-окрашенный характер (34), а также к полюсу «предметное содержание образа» (33), включающего описание художественных особенностей образов. При этом следует учитывать, что если добавить сюда единичные ответы, составляющие периферию семантического пространства, то эти суммы соответственно возрастут. Однако нас интересуют именно повторяющиеся ответы, передающие наиболее типичные стратегии смыслообразования у современной молодежи и отражающие их отношение к представленным образам.

Архитектурные изразцы как визуальные носители культурной памяти города наряду с другими элементами формируют визуальный символический код города, передающий информацию о его духе и истории последующим поколениям. В данном исследовании сделана попытка изучить психологический механизм превращения закодированных в визуальных образах на изразцах средневековых ценностей и смыслов в речевую презентацию у современной молодежи.

Практическое использование результатов данного исследования может быть полезно в сфере дизайна, рекламы и художественного творчества при создании сюжетов и выборе места размещения изразцов разного типа, в сферах искусствоведения, религиоведения и туризма при разработке содержания экскурсий и тем, связанных с древнерусской изразцовой культурой. Направления будущих исследований могут быть связаны с выявлением связи между визуальными образами, формами сознания и их презентацией в культурном и языковом кодах, в частности, в рамках нового междисциплинарного направления – психолингвокультурологии.

Заключение

1. Содержательный анализ семантического ядра повторяющихся ассоциаций респондентов на фотографии трех архитектурных изразцов древнерусских храмов показал, что среди ответов в виде существитель-

ных наиболее частыми являются конкретные ассоциации, связанные с названием изображенных предметов и объектов («животные», «птица», «ваза»). Доминирующими ответами-прилагательными оказались эстетические («красивая»), временные («древняя») и колористические характеристики, («зеленая», «разноцветная»). Среди глаголов чаще использовались ответы, отражающие функцию самого изразца («украшает») и деятельность изображенных персонажей («поет», «бегают»).

2. Семантическое ядро повторяющихся ответов респондентов о смысле изображения на изразцах включает эстетические («красота», «украшение»), информационные («передача информации») и исторические характеристики («история»), которые связаны с внешней декоративно-эстетической функцией изразцов, размещенных на наружных стенах храмов, а также с историко-коммуникативной ролью изображенных на них сюжетов.

3. Структурный анализ с опорой на четырехкомпонентную модель образа сознания «психосемиотический тетраэдр» Ф.Е. Василюка позволил выделить доминирующий полюс тетраэдра среди совпадающих ответов на вопрос о смысле изображений на изразцах – это полюс «значение» (158), при котором респонденты формулируют понятие, опираясь на существенные или несущественные признаки образов. Полюс «личностный смысл» (34), отражающий эмоциональную реакцию респондентов и полюс «предметное содержание образа» (33), включающий описание внешних художественных особенностей образов, представлены в меньшей степени. В качестве четвертого полюса – «знака» - выступали сами фотоизображения изразцов.

4. Анализ динамического аспекта смыслогенеза респондентов в соответствии с подходом Е.В. Белоноговой и Д.А. Леонтьева позволил выделить наиболее часто используемые респондентами стратегии восприятия произведений искусства на примере фотоизображений изразцов, характеризующие тип работы сознания: изобразительная, резюмирующая, эмоциональная; минимально используемые – импрессионная и стилистическая.

Особенности восприятия визуальных образов, отраженные в речевой репрезентации, позволяют получить информацию о понимании

символики образов и отношении к ним, о знании культурно-исторических фактов в общей картине мира респондентов. Старинные артефакты на примере архитектурных изразцов, размещенных на стенах средневековых храмов, придают городу функцию музея под открытым небом, в котором визуально акцентируются не только культурные и религиозные смысловые пласты, но и исторические события и этические ценности [11]. Закодированные культурные, эстетические, религиозные ценности и смыслы становятся средствами «мягкой силы» для моделирования идентичности современной молодежи и укрепления связи поколений.

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва: Прогресс, 1974. 380 с.
2. Артемьева Е.Ю. Семантические аспекты изучения памятников культуры // Памятниковедение. Теория, методология, практика / Под ред. В.И. Батова и др. М.: НИИК Мин. культ. РСФСР, 1986. С. 62–75.
3. Белоногова Е.В. Индивидуальные стратегии восприятия живописи: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 18 с.
4. Василюк В.П. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. №5. С. 5-19.
5. Вырва А.Ю., Леонтьев Д.А. Субъектные и объектные факторы субъективно-семантического оценивания архитектурных объектов // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 33-45. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120204>
6. Габидулина С.Э., Каулен М.Е., Гурская Н.Г. Семантическая оценка интерьеров древнерусских храмов // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991. С. 41-53.
7. Киселева Н.А., Галяпина В.Н. Роль психических состояний в психосемантической оценке визуальных стимулов // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 6. С. 201-219. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-201-219>
8. Киселева Н.А., Галяпина В.Н. Взаимосвязь индивидуальных ценностей и психосемантической оценки изображений архитектурных

- храмовых изразцов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 784–804. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-784-804>
9. Лагодина Е.В. Воображая город. Изучение восприятия городского пространства на примере Ростова-на-Дону // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 13/1. С. 23-27.
 10. Сидорова В.В. Культура образа (культурная детерминация образа сознания на примере русской и японской культур) // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 34-42.
 11. Федотова Н.Г. Визуальные носители культурной памяти города (на примере Великого Новгорода) // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 2 (20). С. 42–62. <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2019-2-42-62>
 12. Artacho M.A., Alcantara E., Martinez N. Multisensory Analysis of Consumer-Product Interaction during Ceramic Tile Shopping Experiences // Multisensory Research. 2020. Vol. 33 (2). P. 213-249. <https://doi.org/10.1163/22134808-20191391>
 13. Fu K., Zhang Y., Lin X. The Automatic Evaluation of Regularity and Semantic Decodability in Wallpaper Decorative Patterns // Perception. 2019. Vol. 48(8). P. 731-751. <https://doi.org/10.1177/0301006619862142>
 14. Graves M.S. Arts of allusion: Object, ornament, and architecture in medieval Islam. New York: Oxford University Press: front matter and Introduction, 2018. 339 p.
 15. Hagtvedt H., Hagtvedt R., Patrick V.M. The perception and evaluation of visual art // Empirical Studies of the Arts. 2008. Vol. 26 (2). P. 197-218. <https://doi.org/10.2190/EM.26.2.d>
 16. Petrenko V.F., Korotchenko E.A. Metaphor as a basic mechanism of art (painting) // Psychology in Russia: State of the Art. 2012. Vol. 5. P. 531-556. <https://doi.org/10.11621/pir.2012.0033>

References

1. Arnheim R. *Art and visual perception*. Moscow: Progress, 1974, 380 p.
2. Artemyeva E.Yu. Semantic aspects of the study of cultural monuments. *Pamyatnikovedenie. Teoriya, metodologiya, praktika* [Monumentology.

- Theory, methodology, practice]. Ed. by V.I. Batova et al. Moscow, 1986, pp. 62-75.
3. Belonogova E.V. *Individual strategies of perception of painting*. Abstract of PhD dissertation. Moscow, 2004, 18 p.
 4. Vasilyuk V.P. The structure of the image. *Voprosy psixologii* [Questions of psychology], 1993, no. 5, pp. 5-19.
 5. Vyrva A.Yu., Leontiev D.A. Subjective and Objective Factors in Subjective Semantic Evaluations of Architectural Works. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016, vol. 12, no. 2, pp. 33-45. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120204>
 6. Gabidulina S.E., Kaulen M.E., Gurskaya N.G. Semantic assessment of the interiors of ancient Russian temples. *Myshlenie i subektivnyj mir* [Thinking and the subjective world]. Yaroslavl, 1991, pp. 41-53.
 7. Kiseleva N.A., Galyapina V.N. The role of mental states in the psychosemantic evaluation of visual stimuli. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12(6), pp. 201-219. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-201-219>
 8. Kiseleva N.A., Galyapina V.N. The relationship of individual values and psychosemantic evaluation of architectural temple tiles. *Psixologiya. Zhurnal Vysšej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2022, vol. 19(4), pp. 784-804. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-784-804>
 9. Lagodina E.V. Imagining the city. Studying the perception of urban space on the example of Rostov-on-Don. *Severo-Kavkazskij psixologicheskij vestnik* [North Caucasian Psychological Bulletin], 2015, no. 13/1, pp. 23-27.
 10. Sidorova V.V. Image culture (cultural determination of the image of consciousness on the example of Russian and Japanese cultures). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 2, pp. 34-42.
 11. Fedotova N.G. Visual media of the cultural memory of the city (on the example of Veliky Novgorod). *IIPAЭHMA. Problemy vizualnoj semiotiki* [IIPAЭHMA. Problems of visual semiotics], 2019, no. 2 (20), pp. 42-62. <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2019-2-42-62>
 12. Artacho M.A., Alcantara E., Martinez N. Multisensory Analysis of Consumer-Product Interaction during Ceramic Tile Shopping Experienc-

- es. *Multisensory Research*, 2020, vol. 33 (2), pp. 213-249. <https://doi.org/10.1163/22134808-20191391>
13. Fu K., Zhang Y., Lin X. The Automatic Evaluation of Regularity and Semantic Decodability in Wallpaper Decorative Patterns. *Perception*, 2019, vol. 48 (8), pp. 731-751. <https://doi.org/10.1177/0301006619862142>
14. Graves M.S. *Arts of allusion: Object, ornament, and architecture in medieval Islam*. New York: Oxford University Press: front matter and Introduction 2018, 339 p.
15. Hagtvedt H., Hagtvedt R., Patrick V.M. The perception and evaluation of visual art. *Empirical Studies of the Arts*, 2008, vol. 26 (2), pp. 197-218. <https://doi.org/10.2190/EM.26.2.d>
16. Petrenko V.F., Korotchenko E.A. Metaphor as a basic mechanism of art (painting). *Psychology in Russia: State of the Art*, 2012, vol. 5, pp. 531-556. <https://doi.org/10.11621/pir.2012.0033>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Киселева Надежда Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и сопровождения развития ребенка
Псковский государственный университет
пл. Ленина, 2, г. Псков, 180000, Российская Федерация,
kiselevana@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nadezhda A. Kiseleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Child Development Support
Pskov State University
2, Lenin Sq., Pskov, 180000, Russian Federation
kiselevana@yandex.ru
ResearcherID: ABF-4101-2021
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4343-3530>
Scopus Author ID: 56103766800

Поступила 01.11.2024

После рецензирования 10.11.2024

Принята 21.11.2024

Received 01.11.2024

Revised 10.11.2024

Accepted 21.11.2024



СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ (ВETERАНОВ) СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Р.И. Кадиева, А.Р. Давудова

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена одному из наиболее острых и важных аспектов социальной работы - психологическому сопровождению детей участников специальной военной операции (СВО), погибших на службе, и их семей. От прочности и грамотности данной системы поддержки зависит успешность процесса социальной адаптации и психологического восстановления лиц, перенесших потерю близких и повстречавшихся лицом к лицу с трагедией. Авторами разработаны технологии психологического сопровождения семей участников/ветеранов СВО.

Психологическое сопровождение представляет собой комплексный процесс поддержки, направленный на эмоциональное восстановление и адаптацию семьи к новым условиям жизни после утраты. Основными задачами сопровождения являются снижение уровня тревожности, преодоление посттравматического стресса и создание условий для психологического и социального благополучия семьи.

Целью статьи является разработка и систематизация методов и подходов к психологическому сопровождению семей участников специальной военной операции (СВО), на основе анализа международного и отечественного опыта, для повышения эффективности социальной и психологической поддержки в условиях утраты и посттравматического стресса.

Материалы исследования. Научные статьи и исследования, посвященные психологическому сопровождению детей и семей военнослужащих, переживших утрату, с акцентом на травматический стресс, горе и восстановление; руководства и практики, касающиеся когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и других психотерапевтических подходов, применяемых к детям и подросткам, находящимся в стрессовых ситуациях; нормативные документы и законодательные акты, регулирующие вопросы поддержки ветеранов и их семей, в том числе международный опыт работы с семьями погибших военнослужащих; психологические инструменты и алгоритмы сопровождения, разработанные в международной и отечественной практике, для работы с семьями, потерявшими родственников на военной службе.

Методы исследования. Анализ литературы – изучение и систематизация научных работ и публикаций по теме психологического сопровождения семей военных, а также адаптация зарубежного опыта к российской практике. Сравнительный анализ - сопоставление различных подходов и алгоритмов психологической помощи детям и семьям погибших участников боевых действий, чтобы выявить наиболее эффективные практики. Моделирование - разработка технологий психологического сопровождения на основе собранных данных, учитывая специфику работы с детьми и семьями военнослужащих. Анализ нормативных документов - изучение правовых актов, касающихся социальной и психологической поддержки семей погибших военных.

Для достижения поставленных целей был использован анализ литературы по теме психологической поддержки военных семей, в том числе зарубежных исследований, а также сравнительный анализ различных подходов и алгоритмов сопровождения. Также проведен обзор нормативных документов, регулирующих вопросы социальной и психологической поддержки семей погибших военных в России и за рубежом.

Результаты. Проведен анализ эффективных методов психологической помощи. Исследование выявило наиболее результативные методы психологического сопровождения детей и их семей в условиях переживания утраты. Особой эффективностью обладают подходы,

направленные на работу с посттравматическим стрессом и горем. В частности, методы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), техники эмоциональной поддержки и программы, ориентированные на снижение тревожности, особенно эффективны в восстановлении психоэмоционального состояния детей и их адаптации.

В рамках исследования были проанализированы существующие подходы психологической помощи семьям военнослужащих. Эти практики были адаптированы с учётом специфики работы с семьями погибших участников СВО. Были выделены наиболее результативные формы сопровождения, включающие как индивидуальные, так и групповые методы работы, обеспечивающие полноценную эмоциональную поддержку детям и их семьям. Результаты исследования подтвердили необходимость комплексного подхода, который включает взаимодействие специалистов различных областей: психологов, социальных работников, педагогов и медиков. Это обеспечит более полное и эффективное сопровождение детей и их семей, улучшило координацию между службами, что способствовало повышению качества психологической помощи.

Важным результатом работы стало выявление необходимости индивидуализированного подхода при оказании психологической помощи. Были разработаны рекомендации по индивидуальному планированию сопровождения в зависимости от возраста ребёнка, особенностей переживания утраты, а также социального окружения.

На основе результатов исследования, разработаны практические рекомендации для реализации государственных программ психологической и социальной поддержки семей участников, ветеранов и погибших военнослужащих.

Ключевые слова: психологическое сопровождение; подходы; технологии; психологическая травма; психологическая помощь; семья

Для цитирования. Кадиева Р.И., Давудова А.Р. Современные подходы и технологии психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 205-232. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-725

Scientific Reviews | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

**MODERN APPROACHES
AND TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT
OF FAMILIES OF PARTICIPANTS (VETERANS)
OF A SPECIAL MILITARY OPERATION**

Kadieva R.I., Davudova A.R.

Abstract

Background. The article addresses one of the most urgent and critical aspects of social work – the psychological support of children of participants in the Special Military Operation (SMO) who died in service, as well as their families. The effectiveness and resilience of this support system directly affect the success of social adaptation and psychological recovery for those who have suffered the loss of loved ones and faced tragedy. The authors have developed technologies for psychological support for families of SMO participants and veterans.

Psychological support is a comprehensive process focused on the emotional recovery and adaptation of a family to new life circumstances following a loss. The primary goals of support include reducing anxiety, overcoming post-traumatic stress, and creating conditions for the psychological and social well-being of the family.

The **purpose** of this article is to develop and systematize methods and approaches for psychological support for families of participants in the Special Military Operation (SMO), based on an analysis of international and domestic experience, to enhance the effectiveness of social and psychological support in conditions of loss and post-traumatic stress.

Research materials. Scientific articles and studies dedicated to psychological support for children and families of military personnel who have experienced loss, with an emphasis on traumatic stress, grief, and recovery; guidelines and practices concerning cognitive-behavioral therapy (CBT) and other psychotherapeutic approaches applied to children and adolescents in stressful situations; regulatory documents and legislative acts governing

support for veterans and their families, including international experience in working with families of deceased military personnel; psychological tools and support algorithms developed in international and domestic practice for working with families who have lost relatives in military service.

Research methods. Literature analysis – study and systematization of scientific works and publications on the topic of psychological support for military families, as well as adaptation of foreign experience to Russian practice. Comparative analysis – comparison of various approaches and algorithms for psychological assistance to children and families of deceased combatants to identify the most effective practices. Modeling – development of psychological support technologies based on the collected data, taking into account the specifics of working with children and families of military personnel. Analysis of regulatory documents – study of legal acts concerning social and psychological support for the families of deceased military personnel.

To achieve the objectives, a literature analysis was conducted on the topic of psychological support for military families, including foreign studies, as well as a comparative analysis of various support approaches and algorithms. An overview of regulatory documents governing issues of social and psychological support for families of deceased military personnel in Russia and abroad was also carried out.

Results. An analysis of effective methods of psychological assistance was conducted. The study identified the most effective methods of psychological support for children and their families in conditions of loss. Approaches aimed at addressing post-traumatic stress and grief were found to be particularly effective. In particular, methods of cognitive-behavioral therapy (CBT), emotional support techniques, and programs focused on reducing anxiety proved especially effective in restoring the psycho-emotional state of children and aiding their adaptation.

The study also examined existing approaches to psychological assistance for military families, which were adapted to the specific needs of families of deceased SMO participants. The most effective forms of support were identified, including both individual and group methods that provide comprehensive emotional support to children and their families. The study confirmed the need for an integrated approach involving specialists from

various fields: psychologists, social workers, educators, and medical professionals. This ensures more complete and effective support for children and their families, improves coordination between services, and thus enhances the quality of psychological assistance.

An important result of the work was the identification of the need for an individualized approach to psychological assistance. Recommendations were developed for individualized support planning, taking into account the child's age, specific experience of loss, and social environment.

Based on the results of the study, practical recommendations were developed for the implementation of state programs for psychological and social support for the families of SMO participants, veterans, and deceased military personnel.

Keywords: psychological support; approaches; technologies; psychological trauma; psychological assistance; family

For citation. Kadieva R.I., Davudova A.R. Modern Approaches and Technologies of Psychological Support of Families of Participants (Veterans) of a Special Military Operation. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 205-232. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-725

Повседневная жизнь семей, столкнувшихся с потерей, подвергается огромному испытанию, где каждый её член — от самых младших до самых взрослых - нуждается в чуткой и профессиональной поддержке. На протяжении всего пути они окружаются вниманием и уходом, что является залогом постепенного осмысления и принятия случившегося, а также адаптации к новым жизненным обстоятельствам [2; 14]. Потеря близкого человека всегда травматична, когда речь идет о гибели при исполнении воинского долга, это создает дополнительные сложности для семьи и особенно для детей. Психологическая травма в контексте военных действий имеет свою специфику. Она характеризуется внезапностью, часто сопровождается чувством беспомощности и потери контроля. Для семей погибших эта травма усугубляется необходимостью справляться с потерей в условиях продолжающегося конфликта и общественного внимания.

Процесс горевания у детей и взрослых различается. Взрослые обычно проходят через стадии шока, отрицания, гнева, депрессии и, в конечном итоге, принятия. Дети же могут «входить» и «выходить» из горя, демонстрируя периоды нормального поведения, сменяющиеся острыми реакциями [3; 4]. Дети, чьи родители являются участниками или ветеранами СВО, сталкиваются с рядом психологических проблем, которые могут проявляться в форме повышенной тревожности, стресса, агрессии, замкнутости, изменении поведенческих особенностей (частые капризы, истерики, чрезмерная активность/пассивность), трудности в установлении контакта со сверстниками [6; 9].

Целью статьи является разработка и систематизация методов и подходов к психологическому сопровождению семей участников специальной военной операции (СВО), на основе анализа международного и отечественного опыта, для повышения эффективности социальной и психологической поддержки в условиях утраты и посттравматического стресса.

Мы исходим из понимания, что подлинное искреннее сострадание, профессиональная компетентность специалистов, взаимная поддержка и доверие - фундамент успешности психологической помощи и психологической реабилитации. Наша задача - создать такую среду, в которой каждый, кто оказался перед лицом потери, смог бы найти понимание, помощь и возможности для личностного роста и развития.

Для достижения поставленной цели нами были разработаны технологии психологического сопровождения и психологической помощи

Для начала важно отметить, что психологическое сопровождение детей и семей участников СВО основывается на нескольких ключевых теоретических подходах и концепциях:

1. Экологическая системная теория (ЭСТ), разработанная У. Бронфенбреннером. Согласно данной теории, развитие человека зависит от его окружения, которое охватывает микросистему (семья ребенка), мезосистему (детсад, школа, двор), экосистему (взрослые социальные организации), и макросистему (широкие культурные и социальные ценности) [12]

2. Теория развития Э. Эриксона. Теория гласит, что у детей в возрасте 13-15 лет появляется кризис личности против ролевой репутации. Дети ищут свое место в обществе и сталкиваются с проблемами самоидентификации и самооценки

3. Теория развития Л. Выготского. Его теория акцентирует внимание на зоне ближайшего развития, то есть на разрыве между текущим уровнем развития ребенка и его потенциальными возможностями

4. Теория социального обучения А. Бандуры. Согласно этой теории, дети учатся через наблюдение за поведением других и последующее моделирование этого поведения

5. Теория психологической защиты. Она описывает механизмы, которые используются человеком для смягчения воздействия стрессов [8; 11].

Данные теоретические подходы служат фундаментом для разработки и реализации технологий психологической помощи и поддержки семей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях.

Разработка технологий психологического сопровождения семей участников и ветеранов СВО и погибших при исполнении военной службы, требует комплексного и многоуровневого подхода.

Проведем сравнительный анализ международного и российского опыта:

1. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ)

США и Великобритания. КПТ зарекомендовала себя как основной метод для работы с детьми, пережившими утрату и страдающими посттравматическим стрессом. В США и Великобритании КПТ интегрирована в программы психологической помощи детям и подросткам, что позволяет снизить тревожность и депрессивные симптомы, а также улучшить социальную адаптацию.

- Россия. Несмотря на эффективность КПТ в лечении посттравматического стресса, в российской практике КПТ для семей военнослужащих используется ограниченно и пока не входит в обязательные программы помощи семьям погибших участников боевых действий.

Вывод. КПТ представляет собой перспективный метод, который можно адаптировать и внедрить в российские программы поддержки, учитывая его эффективность в международной практике.

2. Арт-терапия и креативные методики

- США и Великобритания. Арт-терапия активно применяется для детей, сталкивающихся с горем и стрессом. В Великобритании и США разработаны программы, включающие рисунки, скульптуры и другие виды творчества для облегчения эмоционального выражения. Примеры таких программ включают Help for Heroes Hidden Wounds и арт-терапию для ветеранов и их семей.
- Россия. Арт-терапия представлена как поддерживающий метод, но часто не входит в государственные программы. В настоящее время арт-терапия используется в ограниченном объеме и чаще в клинической или образовательной среде.

Вывод. Арт-терапия, доказавшая свою эффективность в США и Великобритании, представляет собой полезный метод для расширения практики работы с семьями участников СВО в России, особенно для младших детей и подростков.

3. Групповая поддержка и взаимопомощь

- США и Великобритания. Групповая терапия и поддержка сверстников играют значимую роль в снижении социальной изоляции у семей военнослужащих. В Великобритании SSAFA и в США Military Families Support Network организуют группы поддержки, где семьи могут взаимодействовать, делиться опытом и получать эмоциональную поддержку.
- Россия. В России организации групп поддержки для семей участников СВО находятся на начальной стадии развития. Несмотря на усилия отдельных организаций, этот подход пока не включен в государственные программы помощи.

Вывод. Организация групп поддержки и групповой терапии может существенно повысить эффективность российской системы психологической помощи семьям военнослужащих. Этот подход будет особенно полезен для детей, которым важно общаться с ровесниками, имеющими схожий опыт.

4. Семейная терапия и системный подход

- США, Великобритания и Австралия: В этих странах семейная терапия используется как структурированная система поддержки, направленная на укрепление внутрисемейных связей. Программа Military OneSource в США и программы семейной поддержки в Австралии охватывают широкий спектр специалистов, от психологов до социальных работников, обеспечивая комплексное сопровождение.
- Россия. В российской практике отсутствует целостная семейная терапия для семей погибших военнослужащих. Обычно помощь оказывается индивидуально, и программы семейной терапии не включают координированную работу психологов, социальных работников и педагогов.

Вывод. Внедрение семейной терапии с элементами координации между специалистами может повысить эффективность сопровождения и улучшить адаптацию семей. Этот подход окажется полезным дополнением к уже существующим российским программам.

5. Физические упражнения и спортивные активности

- США и Австралия. Программы включения физических активностей в процесс реабилитации семей военнослужащих широко используются. В Австралии программа Open Arms предлагает физические активности для снятия стресса, улучшения эмоционального состояния и социальной поддержки. В США используются танцы, йога и командные виды спорта для снижения тревожности и повышения уровня эндорфинов у участников.
- Россия. В российских программах поддержки физические активности, такие как командные тренировки, пока не распространены.

Вывод. Включение спортивных программ и физических активностей в российскую практику психологического сопровождения семей участников СВО поможет улучшить психоэмоциональное состояние участников, что доказано опытом США и Австралии.

Для более разнообразного анализа рассмотрим опыт других стран, таких как Израиль, Канада, Германия и Франция. Эти стра-

ны также имеют свои подходы к психологической помощи семьям военнослужащих.

Сравнительный анализ других стран:

1. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ)

Сравнение международного и российского опыта:

- Израиль. В Израиле КПТ является центральным элементом психологической поддержки для семей военнослужащих, особенно тех, кто пострадал или погиб в боевых действиях. Программы с применением КПТ здесь адаптированы к специфическим условиям, связанным с постоянной угрозой конфликтов, и направлены на снижение уровня тревожности и ПТСР у членов семей.
- Канада. В Канаде КПТ также используется в программах Veterans Affairs Canada для помощи семьям ветеранов и погибших военных. Канадская система делает упор на интеграцию КПТ с другими методами, такими как практики внимательности и программы социальной поддержки.
- Россия: КПТ в России используется ограниченно и требует дальнейшей адаптации к условиям семейного сопровождения.

Вывод. Израиль и Канада доказали эффективность КПТ в условиях длительного стресса, что делает этот метод перспективным для внедрения в российскую практику, особенно для работы с детьми, переживающими посттравматический стресс.

2. Арт-терапия и творческие методики

Сравнение международного и российского опыта:

- Германия. В Германии широко используется арт-терапия для помощи семьям военных. Немецкие программы акцентируют внимание на проработке эмоций через творчество, что особенно актуально для детей, которые переживают утрату. В таких программах активно используются рисование, лепка и музыкальные занятия.
- Франция. Во Франции арт-терапия входит в государственные программы психологической реабилитации для семей военнослужащих, где методы искусства сочетаются с психотерапией

для более глубокой проработки травм. Программы французского Institut national des invalides включают занятия театром и музыкой, что помогает участникам выражать свои чувства.

- Россия. В России арт-терапия используется на региональном уровне, но пока не интегрирована в общенациональные программы.

Вывод. Арт-терапия во Франции и Германии показала свою результативность для улучшения эмоционального состояния детей и взрослых, что делает ее полезной для внедрения в российскую систему.

3. Групповая поддержка и взаимопомощь

Сравнение международного и российского опыта:

- Израиль. В Израиле группы поддержки для семей военнослужащих хорошо развиты, благодаря программам, таким как OneFamily, которые позволяют семьям делиться опытом, участвовать в групповом процессе исцеления и адаптации. Эти группы помогают семьям чувствовать себя частью сообщества, что снижает ощущение изолированности.
- Германия. Немецкие программы также включают группы взаимопомощи, особенно для детей и подростков. В Bundeswehr Social Service организованы группы поддержки, где дети погибших военнослужащих могут взаимодействовать и находить поддержку среди сверстников.
- Россия. В России группы взаимопомощи для семей военнослужащих распространены ограниченно и не являются обязательной частью государственной системы поддержки.

Вывод. Пример Израиля и Германии показывает, что группы поддержки играют важную роль в адаптации и исцелении, и их организация в России может значительно улучшить социальное и эмоциональное состояние семей погибших.

4. Семейная терапия и системный подход

Сравнение международного и российского опыта:

- Канада. Канадская система Military Family Services активно включает семейную терапию в поддержку семей военнослужащих. Канадский подход базируется на принципах системно-

го подхода, при котором участие в терапевтическом процессе принимают не только психологи, но и социальные работники и педагоги.

- Франция. Во Франции семейная терапия для семей военнослужащих активно развивается, особенно в рамках программ Национального института для инвалидов. Эти программы направлены на восстановление эмоциональных связей внутри семьи и улучшение коммуникации, что помогает снизить напряженность.
- Россия. В России семейная терапия пока применяется ограниченно и не предусматривает системного подхода с привлечением специалистов разных областей.

Вывод. Опыт Канады и Франции подтверждает высокую эффективность семейной терапии для улучшения внутрисемейной динамики, что особенно важно для семей погибших военнослужащих. Этот подход может быть полезен для интеграции в российскую систему.

5. Физические упражнения и спортивные активности

Сравнение международного и российского опыта:

- Израиль. В Израиле физические активности являются неотъемлемой частью программ реабилитации семей военнослужащих. Спортивные мероприятия и командные тренировки помогают участникам преодолеть стресс и найти опору в новых социальных связях.
- Германия. Немецкие программы включают физические активности, такие как йога и командные виды спорта, которые способствуют улучшению физического и психического здоровья членов семей. Soldatenhilfswerk поддерживает программы для семей военнослужащих, которые ориентированы на спорт и оздоровительные мероприятия.
- Россия. В России физические активности для семей погибших военнослужащих редко включаются в программы сопровождения.

Вывод. Опыт Израиля и Германии показывает, что физическая активность способствует улучшению психологического состояния

участников, что обосновывает необходимость включения спортивных занятий в российские программы поддержки.

Выводы по сравнительному анализу. Международный опыт показал, что такие подходы, как КПТ, арт-терапия, групповая и семейная терапии, а также физические активности, существенно повышают качество психологического сопровождения семей военнослужащих. Включение этих методов в российские программы на основе успешных зарубежных примеров может существенно улучшить адаптацию семей, их эмоциональное состояние и социальное благополучие.

Исходя из этого мы предлагаем следующие подходы и техники психологического сопровождения семей участников СВО, а также технологию их применения.

Цель таких технологий – обеспечить эмоциональное и психологическое восстановление семей участников СВО, содействовать их адаптации к новым жизненным условиям, улучшению психологического состояния детей и укреплению внутрисемейных связей.

Были выделены несколько этапов технологий психологического сопровождения;

Этап 1: Подготовительный этап - диагностика и определение индивидуальных потребностей

1. Диагностика эмоционального состояния:

- o Используемая техника: психологическое тестирование (опросники, интервью).
- o Цель: определить уровень стресса, тревожности, депрессивных состояний у каждого члена семьи.

2. Оценка семейной динамики:

- o Техника: семейное интервью, наблюдение.
- o Цель: понять внутрисемейные связи, выявить проблемные зоны и ресурсы для восстановления.

Этап 2: Эмоциональная поддержка и первичное восстановление

1. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ):

- o Техника: когнитивные упражнения для коррекции негативных установок и работы с травматическими воспоминаниями.

- o Цель: снизить уровень тревожности и посттравматических реакций.

2. Игровая терапия для детей:

- o Техника: игровые упражнения, терапевтические игры, такие как «Остров безопасности».

- o Цель: помочь детям выразить эмоции, справиться с тревогой и начать процесс эмоциональной адаптации.

3. Арт-терапия:

- o Техника: рисование, лепка, создание коллажей.

- o Цель: обеспечить непрямую проработку чувств, снижение эмоционального напряжения.

Этап 3: Укрепление психологической устойчивости и навыков саморегуляции

1. Тренинги саморегуляции:

- o Техника: дыхательные упражнения, техники релаксации.

- o Цель: научить членов семьи справляться с тревогой и напряжением самостоятельно.

2. Психообучение и эмоциональная грамотность:

- o Техника: лекции и групповые занятия по управлению эмоциями.

- o Цель: повысить осознанность в управлении эмоциями, обучить навыкам позитивного мышления.

3. Терапия в группах сверстников:

- o Техника: групповая терапия, поддержка сверстников.

- o Цель: снизить чувство изоляции, дать возможность делиться опытом в кругу людей с похожим опытом.

Этап 4: Социальная адаптация и укрепление семейных связей

1. Семейная терапия:

- o Техника: групповые семейные сессии с участием всех членов семьи.

- o Цель: улучшить внутрисемейную динамику, укрепить доверие и связь между членами семьи.

2. Физическая активность и командные упражнения:

- o Техника: спортивные занятия, такие как танцы, командные игры.

- о Цель: улучшить физическое состояние, повысить уровень эндорфинов, укрепить командный дух и поддержку.

3. Социально-образовательные программы:

- о Техника: тренинги по навыкам коммуникации, проектные задания.

- о Цель: развить социальные навыки, улучшить адаптацию к социуму, научить эффективному взаимодействию.

Этап 5: Завершающий этап - поддержка и закрепление результатов

1. Поддерживающая терапия:

- о Техника: периодические индивидуальные или семейные консультации.

- о Цель: закрепить достигнутые результаты, поддерживать эмоциональное равновесие.

2. Создание индивидуальных планов дальнейшего сопровождения:

- о Техника: совместная разработка плана самоподдержки и рекомендаций.

Цель: обеспечить долгосрочную поддержку, помочь семье справиться с будущими стрессовыми ситуациями

Рассмотрим некоторые мероприятия психологического сопровождения подробнее.

- Игровая терапия и креативные подходы

Применение игровой терапии, создание терапевтических игр и задач для детей, чтобы способствовать их эмоциональному выражению и работы с травмой через игру.

Пример терапевтической игры под названием «Остров безопасности»

Терапевтическая игра «Остров безопасности» позволяет детям безопасно выразить свои эмоции, улучшить понимание своих чувств и научиться эффективно общаться, и поддерживать друг друга в процессе самовыражения.

- Включение элементов сюжетной игры, творчества и ролевых игр для развития эмоционального интеллекта, и социальных навыков.

Вариант конкретного сценария игры:

«Эмоциональное приключение: Остров Эмоций»

Данный вариант игра способствует развитию эмоционального интеллекта и социальных навыков у детей через взаимодействие с разными эмоциями и ситуациями. В этой игре дети встречаются в «Эмоциональном центре» - украшенном зале с фотографиями эмоций и эмоциональными регуляторами. Ведущий объясняет, что сегодня они отправятся в путешествие по разным «островам» эмоций. Например «Остров Смеха» - дети отправляются на «Остров Смеха», где выполняют задания, вызывающие веселье и смех. Затем обсуждают, как повседневный смех может влиять на настроение.

- Использование игр и задач с метафорическим содержанием, которые помогут детям в процессе самопознания и понимания своих эмоциональных состояний.

Например игра: «Путешествие по Эмоциональному Лабиринту»
Здесь ведущий объясняет, что дети пройдут лабиринт, в каждой станции которого им нужно будет остановиться, почувствовать эмоцию и выбрать объект, который ее лучше всего символизирует. Затем, дети записывают свои мысли, связанные с выбранными объектами. По завершении игры дети собираются в круг и делятся своими впечатлениями, обсуждают, какие эмоции они проявляли на каждой станции и какие ассоциации у них возникли. Ведущий проводит рефлексию, обсуждая важность самопонимания, выражения эмоций и использования метафор для понимания себя. Эта игра с метафорическим содержанием «Путешествие по Эмоциональному Лабиринту» позволяет детям через метафоры и символы исследовать свои эмоциональные состояния, рефлексировать над ними и развивать самопонимание.

- Организация художественных мастерских, музыкальных занятий и других творческих мероприятий для выражения эмоций, и развития самовыражения.

Название мероприятия: «Творчество и Эмоции: Искусство самовыражения»

Цель мероприятия: предоставить детям платформу для выражения своих эмоций через художественную деятельность, музыку и другие творческие формы, а также развивать их навыки самовыражения.

- Проведение творческих мастерских, где дети могут использовать различные материалы и техники для воплощения своих мыслей и чувств в творческих проектах.

Название мастерской: «Искусство Эмоций: Творчество без границ»

Цель мастерской: предоставить детям возможность исследовать различные техники и материалы, чтобы выразить свои мысли, чувства и эмоции через уникальные творческие проекты.

- Организация креативных занятий, таких как плетение, лепка, создание коллажей, для развития самовыражения и самоидентификации.

Название занятия: «Создание через Творчество: Раскройте свою Уникальность»

Цель занятия: содействовать развитию самовыражения, самоидентификации и уверенности у детей через креативное использование различных техник и материалов.

Физические упражнения и спортивные занятия

- Включение физических упражнений, йоги, танцев и спортивных занятий в программу помощи, проведение тренировок в команде для социальной поддержки и повышения эмоционального благополучия.

Название программы: «Сильные Движения: Эмоциональная Сила через Физическую Активность»

Цель программы: создать пространство для физической активности, социальной поддержки и развития эмоционального благополучия у детей через тренировки в команде и разнообразные физические занятия. По завершению программы проведите круглый стол, где дети могут поделиться своими впечатлениями, успехами и эмоциями после тренировок. Важно провести обсуждение о влиянии физической активности на эмоциональное благополучие и силу духа.

- Обучение детей техникам расслабления, дыхательным упражнениям и физическим методам для снятия стресса и тревожных состояний.

Название программы: «Спокойное Дыхание: Техники для Эмоционального Равновесия»

Цель программы: Обучение детей эффективным методам расслабления, дыхательным упражнениям и физическим методам для снятия стресса, улучшения самочувствия и снижения тревожности.

- Включение физических упражнений, которые способствуют выработке эндорфинов (гормонов счастья) и снижению уровня стресса в организме, таких как бег, прыжки, отжимания.

Название программы: «Энергия Счастья: Физическое Благополучие для Умственного Равновесия»

Цель программы: провести серию физических упражнений, способствующих выработке эндорфинов, повышению настроения, снижению уровня стресса и укреплению физического и умственного здоровья.

- Проведение гимнастических занятий для улучшения гибкости, сосредоточенности и уменьшения психоэмоционального напряжения.

Название программы: «Гибкая Ментальность: Гимнастика для Тела и Ума»

Цель программы: провести гимнастические занятия, направленные на развитие гибкости тела, повышение сосредоточенности и снижение психоэмоционального напряжения у участников.

Танцевальные занятия:

Организация танцевальных классов, где дети могут выразить себя через движение, улучшить координацию и общение с окружающими.

Название программы: «Ритмы и Эмоции: Танцевальные Шаги к Самовыражению»

Цель программы: предоставить детям площадку для самовыражения через танцы, развития координации движений и улучшения навыков общения с окружающими.

- Участие в групповых танцевальных проектах, способствующих сопереживанию, взаимному взаимодействию и улучшению самооценки.

Название программы: «Синхронные Шаги: Эмоциональное Соединение через Танец»

Цель программы: создать групповые танцевальные проекты, способствующие развитию сопереживания, взаимодействия и улучшению самооценки у участников.

Спортивные тренировки в команде:

- Участие в командных спортивных занятиях, таких как футбол, волейбол или баскетбол, для развития социальных навыков, учебы взаимодействия и поддержки друг друга.

Название программы: «Командный Дух: Развитие Социальных Навыков через Спортивные Занятия»

Цель программы: создать платформу для участия детей в командных спортивных занятиях с акцентом на развитие социальных навыков, учебу взаимодействия и поддержку друг друга.

Проведение тренировок с уклоном на совместную работу, соревнования и достижение общих целей для укрепления доверия в группе и формирования позитивной командной динамики.

Название программы: «Единый Командный Путь: Развитие Доверия и Сотрудничества через Спорт»

Цель программы: создать позитивную командную динамику, укрепить доверие в группе и развить навыки сотрудничества и достижения общих целей через совместные тренировки и соревнования.

Мы полагаем, что все перечисленные мероприятия способствуют созданию благоприятного психологического климата для сохранения и (или) восстановления психологического состояния детей участников СВО, а также их семей.

Для комплексного психологического сопровождения немаловажную роль играют и техники семейного консультирования. Ниже приведем некоторые мероприятия семейного консультирования, которые, на наш взгляд, особенно актуальны в связи военной обстановкой в стране.

Семейное консультирование и семейные терапии:

- Организация семейных сессий и групповых терапий, направленных на поддержку родителей и семейных отношений после травматических событий.

Название программы: «Семейное Восстановление: Поддержка после Травматических Событий»

Цель программы: организация семейных сессий и групповых терапий для поддержки родителей и восстановления семейных отношений после травматических событий.

Здесь следует объяснить важность поддержки семейных отношений после травматических событий, укрепления связи в семье и справления с эмоциональными вызовами. Такая программа предполагает обеспечение безопасной и поддерживающей обстановки на семейных сессиях и групповых терапиях, где каждый член семьи чувствует себя уважаемым и услышанным, а также групповые обсуждения на темы доверия, прощения, реакций на стресс и укрепления связи в семье.

- Развитие техник семейного участия, родительских навыков, общения и взаимодействия с детьми для создания безопасной семейной среды.

Название программы: «Безопасная Семейная Среда: Развитие Родительских Навыков и Семейного Взаимодействия»

Цель программы: создание программы для развития техник семейного участия, родительских навыков, общения и взаимодействия с детьми для создания безопасной и поддерживающей семейной среды.

Важно объяснить значимость развития родительских навыков, общения и взаимодействия с детьми для создания безопасной и эмоционально поддерживающей семейной среды; подчеркивание значимости активного участия семьи в жизни ребенка, развития понимания и эмпатии в отношениях.

- Организация групповых терапий, направленных на поддержку и сопереживание между семьями, которые прошли через трудные времена.

Название программы: «Семейная Поддержка: Групповые Терапии для Сопереживания и Взаимодействия»

Цель программы: организация групповых терапий для поддержки и сопереживания между семьями, которые прошли через трудные времена, с целью совместного взаимодействия и взаимной поддержки.

Данная программа предполагает проведение терапевтических упражнений, направленных на коммуникацию, выражение эмо-

ций и поиск общих решений в группе; организацию групповых дискуссий на темы сопереживания, взаимодействия и взаимоподдержки, обмен опытом и ресурсами. После завершения каждой сессии важным моментом является предоставление обратной связи, обсуждение реакций и эмоциональных изменений, разработка дальнейших шагов для совместной работы, а также разработка индивидуальных и групповых планов на будущее для поддержки друг друга, укрепления семейных отношений и совместного развития.

Развитие техник семейного участия и родительских навыков:

- Обучение родителей техникам эмоциональной поддержки, слушания и понимания детей, адаптированных к их возрастным и индивидуальным потребностям.

- Проведение семинаров и тренингов по развитию навыков коммуникации, конструктивного решения конфликтов и укрепления взаимоотношений в семье.

Формирование безопасной семейной среды:

- Проведение обзора семейной динамики, выявление сильных сторон и уязвимостей каждого члена семьи для создания благоприятной и безопасной обстановки.

- Разработка семейного плана действий, направленного на укрепление связей, поддержку восстановления и процесса выздоровления для каждого члена семьи.

Поддержка после сессий и терапий:

- Предоставление практической помощи и поддержки семьям после завершения сессий и терапий для поддержания сохраненных изменений и принятия новых навыков в повседневной жизни.

- Организация мероприятий и продолжение процессов возрождения после травмы, чтобы установить устойчивые и заботливые семейные динамики.

Проведение мероприятий психологического сопровождения семьи в целом, способствует, на наш взгляд, созданию таких условий, при которых все члены семьи чувствуют поддержку со стороны друг друга.

Заключение

• **Анализ нормативных документов.** В ходе исследования были проанализированы нормативные документы, регулирующие социальную и психологическую поддержку семей погибших военнослужащих. Среди них, такие как законы о социальной защите ветеранов и участников боевых действий, а также международные руководства по психологической помощи, адаптированные к российским реалиям.

• **Сравнительный анализ.** Сравнительный анализ подходов показал, что когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) наиболее эффективна для работы с семьями, переживающими травматические события, тогда как методы арт-терапии способствуют лучшему самовыражению и снятию стресса у младших возрастных групп. Игровая терапия, включающая элементы сюжетных игр, оказалась действенной для детей младшего школьного возраста.

Психологическое сопровождение семей участников СВО - это сложная, но крайне важная работа. Она требует профессионализма, эмпатии и постоянного профессионального роста. Работа в этой сфере позволяет не только оказывать активную поддержку, но и создавать пространство для честного выражения эмоций, общения и понимания. Это помогает детям и семьям пройти через трудности, найти силы для исцеления и восстановления, а также обрести новый взгляд на жизнь и будущее.

Ключевыми элементами являются эмпатия, терпимость, искренняя поддержка и взаимодействие, которые способствуют формированию прочных связей, укреплению психологического здоровья и созданию благоприятной среды для духовного роста и развития. Работа в данной области требует не только профессионализма и знаний, но и сердечности, сострадания и готовности быть опорой для тех, кто ищет помощи и понимания в периоды трудных испытаний.

Результаты проведенного анализа подтверждают эффективность комплексного подхода к психологическому сопровождению семей участников СВО. Выявленные методы и техники, такие как КПТ,

арт-терапия и игровые методы, способствуют снижению уровня тревожности и улучшению социально-эмоциональной адаптации детей. Внедрение данных подходов в государственные программы поддержки семей военнослужащих позволит значительно повысить их эффективность.

Так как статья имеет теоретический характер, для подтверждения эффективности предложенных методик рекомендуется их дальнейшая апробация в условиях практической работы с семьями погибших военнослужащих. Проведение таких исследований позволят точно оценить результативность методов и оптимизировать подходы к психологической поддержке.

Перспективы развития этой области включают:

1. Разработку специализированных программ подготовки специалистов;
2. Создание системы долгосрочного сопровождения семей;
3. Исследования отдаленных последствий потери для детей и семей.

Информация о спонсорстве. Работа выполнена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ на 2024 г. «Психологическое сопровождение семей военнослужащих, мобилизованных на СВО, как условие развития жизнестойкости и субъективного благополучия личности».

Список литературы

1. Bonanno G.A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? // *American Psychologist*. 2004. Vol. 59(1). P. 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
2. Worden J.W. *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (5th ed.). Springer Publishing Company. 2018. <https://doi.org/10.1891/9780826134752>
3. Калшед Д. *Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа* [пер. с англ.]. Москва: Когито-Центр, 2015. 396 с.

4. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. Second Edition. New York: The Guilford Press, 2017. 356 p.
5. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. *Trauma-Focused CBT for Children and Adolescents: Treatment Applications*. New York: The Guilford Press, 2017. 308 p.
6. Малкина-Пых И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. М: Эксмо, 2005. 960 с.
7. Murphy D., Busuttill W. PTSD, stigma and barriers to help-seeking within the UK Armed Forces // *J R Army Med Corps*. 2015. Vol. 161(4). P. 322-326. <https://doi.org/10.1136/jramc-2014-000344>
8. Обухова Л. Ф. *Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы*. М.: Юрайт, 2023. 276 с.
9. Осипова А.А. *Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях*. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 315 с.
10. Pinoos R.S., Steinberg A.M., Piacentini J.C. A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders // *Biol Psychiatry*. 1999. Vol. 46(11). P. 1542-1554. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(99\)00262-0](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(99)00262-0)
11. Подольский А.И., Идобаева О.А. *Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков*. М.: Юрайт, 2024. 125 с.
12. *Психология развития и возрастная психология* / под ред. Л. А. Головей. М.: Юрайт, 2023. 416 с.
13. Saltzman W.R., Rynoos R.S., Layne C.M., Steinberg A.M., Aisenberg E. Trauma- and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 2001. Vol. 5(4). P. 291–303. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.291>
14. Stroebe M., Schut H., van den Bout J. (Eds.). *Complicated Grief: A Scientific Framework for Health Professionals*. Routledge, 2013. 352 p. <https://doi.org/10.4324/9780203105115>
15. Тарабрина Н.В. *Психология посттравматического стресса*. Институт психологии РАН, 2009. 304 с.
16. Черепанова Е.М. *Психологический стресс: Помогите себе и ребенку*. Москва: Академия, 1996. 96 с.

References

1. Bonanno G.A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 2004, vol. 59(1), pp. 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
2. Worden J.W. *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (5th ed.). Springer Publishing Company, 2018. <https://doi.org/10.1891/9780826134752>
3. Kalshed D. *Inner world of trauma: archetypal defenses of the personal spirit*. Moscow: Cogito Center, 2015, 396 p.
4. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. Second Edition. New York: The Guilford Press, 2017, 356 p.
5. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. *Trauma-Focused CBT for Children and Adolescents: Treatment Applications*. New York: The Guilford Press, 2017, 308 p.
6. Malkina-Pykh I.G. *Psychological help in crisis situations*. M: Eksmo, 2005, 960 p.
7. Murphy D., Busuttill W. PTSD, stigma and barriers to help-seeking within the UK Armed Forces. *J R Army Med Corps.*, 2015, vol. 161(4), pp. 322-326. <https://doi.org/10.1136/jramc-2014-000344>
8. Obukhova L. F. *Psychology of development. The study of the child from birth to school*. Moscow: Yurait, 2023, 276 p.
9. Osipova A.A. *Handbook of a psychologist on work in crisis situations*. Rostov n/D: Phoenix, 2005, 315 p.
10. Pinoos R.S., Steinberg A.M., Piacentini J.C. A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biol Psychiatry*, 1999, vol. 46(11), pp. 1542-1554. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(99\)00262-0](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(99)00262-0)
11. Podolsky A.I., Idobaeva O.A. *Developmental psychology. Psychoemotional well-being of children and adolescents*. Moscow: Yurait, 2024, 125 p.
12. *Psychology of development and age psychology* / edited by L. A. Golovei. Moscow: Yurait, 2023, 416 p.

13. Saltzman W.R., Pynoos R.S., Layne C.M., Steinberg A.M., Aisenberg E. Trauma- and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2001, vol. 5(4), pp. 291–303. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.291>
14. Stroebe M., Schut H., van den Bout J. (Eds.). *Complicated Grief: A Scientific Framework for Health Professionals*. Routledge, 2013, 352 p. <https://doi.org/10.4324/9780203105115>
15. Tarabrina N.V. *Psychology of posttraumatic stress*. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009, 304 p.
16. Cherepanova E.M. *Psychological stress: Help yourself and the child*. Moscow: Academy, 1996, 96 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кадиева Роза Исмаиловна, кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры психологии

Дагестанский государственный педагогический университет

им. Р. Гамзатова

ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан,

367000, Российская Федерация

m.shvedov1979@gmail.com

Давудова Айзанат Рамазановна, кандидат психологических наук,

старший преподаватель кафедры психологии

Дагестанский государственный педагогический университет

им. Р. Гамзатова

ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан,

367000, Российская Федерация

dajzanat@inbox.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Roza I. Kadieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Profes-

sor, Associate Professor of the Department of Psychology

Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

*57, M. Yaragskogo Str., Makhachkala, Republic of Dagestan,
367000, Russian Federation
m.shvedov1979@gmail.com*

Aizanat R. Davudova, Candidate of Psychological Sciences, Senior
Lecturer of the Department of Psychology
*Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov
57, M. Yaragskogo Str., Makhachkala, Republic of Dagestan,
367000, Russian Federation
dajzanat@inbox.ru*

Поступила 01.11.2024
После рецензирования 12.11.2024
Принята 23.11.2024

Received 01.11.2024
Revised 12.11.2024
Accepted 23.11.2024



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ЛАТЕНТНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

Е.В. Славутская

Аннотация

Состояние вопроса. Подростковый возраст всегда был и является для исследователя одним из самых интересных периодов возрастного развития. В современной социокультурной, политической, экономической ситуации, в условиях перехода во всем к цифровой среде претерпевают значительные изменения как социальная ситуация развития так и показатели взросления подростков. Это накладывает отпечаток на ведущую деятельность, в целом - на формирование личности. Сдвигаются привычные ориентиры в протекании и сроках возрастных периодов, в проявлениях подростка в социальной сфере, поведении, возникают новые феномены.

Цель исследования – изучение латентных связей личностных черт подростков 14-15 лет с использованием аппарата искусственных нейронных сетей.

Материалы и методы исследования. Возможности изучения особенностей личности подростка предоставляют методы интеллектуального анализа результатов психодиагностики, использован опросник 14-PF Р.Б. Кеттелла. Этот стандартизированный, широко используемый психодиагностический тест предназначен для выявления 14-ти базовых личностных черт обследуемых в возрасте от 12-13 до 16-17 лет. Для обработки данных использовалась простейшая нейронная сеть с одним скрытым слоем. Обучение искусственной нейронной сети (ИНС) прямого распространения с обратным распространением ошибки осуществлялось в аналитической программе «Deductor».

Результаты. Показано, что оценка качества обучения ИНС позволяет выявить нелинейные и латентные взаимосвязи между психологиче-

скими показателями, значимыми в период 14-15 лет. Результаты обучения ИНС с разными признаками на выходе показывают, что наиболее тесно связаны (минимальная ошибка и 100% распознавания) со всеми личностными чертами признаки «Н» (смелость-робость в общении) и «J» (фактор Гамлета). При исключении «J» из входных данных качество обучения ИНС сильно ухудшается, что говорит о связи этой личностной черты с каждой из остальных 13-ти. Интеллект входит в группу наименее связанных со всеми остальными признаками характеристик.

Заключение. Выявлены опосредованно взаимосвязанные с остальными чертами две наиболее значимые для возрастного отрезка личностные черты – это активность в общении «Н» и черта под названием «фактор Гамлета». Оба показателя характеризуют отношение к социуму, социальной жизни. Результаты, полученные при нейросетевом анализе психодиагностических данных, соответствуют психологическим особенностям подростков. Доказана эффективность аппарата ИНС для оценки латентных связей данных психодиагностики.

Ключевые слова: подростки; социальная ситуация развития; личностные черты; фактор Гамлета; искусственные нейронные сети

Для цитирования. Славутская Е.В. Латентные взаимосвязи личностных черт подростков при изменении социальной ситуации развития // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 233-249. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-615

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

LATENT RELATIONSHIPS BETWEEN ADOLESCENTS' PERSONAL TRAITS UNDER SOCIAL SITUATION DEVELOPMENT CHANGES

E. V. Slavutskaya

Abstract

Background. Adolescence has always been and is one of the most interesting periods of development age for the researcher. In the modern

socio-cultural, political, and economic situation, in the context of the transition to the digital environment in everything, both the social situation of development and the indicators of adolescent adulthood are undergoing significant changes. This leaves its mark on the leading activity, in general, on the personality formation. The usual guidelines in the course and timing of age periods are shifting, in the manifestations of adolescents, teenagers in the social sphere, behavior, new phenomena arise.

The **purpose** of the study is to study the latent personality traits connections of adolescents aged 14-15 years using the artificial neural networks.

Materials and methods. The possibilities of studying the personality characteristics of the adolescents are provided by the intellectual analysis of psycho diagnostics results according to the questionnaire 14-PF by R.B. Cattell. This standardized, widely used psycho diagnostic test is designed to identify 14 basic personality traits of subjects aged 12-13 to 16-17. The simplest neural network with one hidden layer was used for data processing. The training of the feed forward artificial neural network (ANN) was carried out in the analytical program “Deductor”.

Results. It is shown that the assessment of the quality of ANN training makes it possible to identify nonlinear and latent relationships between psychological indicators that are significant in the period of 14-15. The results of ANN training with different signs at the output show that the signs “H” (courage-timidity in communication) and “J” (Hamlet factor) are most closely related (minimum error and 100% recognition) to all personality traits. When “J” is excluded from the input data, the quality of ANN training deteriorates significantly, which indicates the connection of this personality trait with each of the other 13. Intelligence is included in the group of characteristics least related to all other characteristics.

Conclusion. The two most significant personal traits for the age segment, indirectly interrelated with the rest of the traits, are the activity in communication “H” and a trait called the “Hamlet factor”. Both indicators characterize the attitude towards society and social life. The results obtained by neural network analysis of psychodiagnostic data correspond to the psychological characteristics of adolescents. The effectiveness of the ANN for evaluating latent connections of psycho diagnostic data has been proven.

Keywords: adolescents; social situation of development; personality traits; Hamlet factor; artificial neural networks

For citation. Slavutskaya E.V. Latent Relationships between Adolescents' Personal Traits under Social Situation Development Changes. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 233-249. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-615

Описывая закономерности протекания возрастных периодов Л.С. Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития» - одна из базовых характеристик, нуждающихся в тщательном изучении в каждом возрастном периоде [3]. Социальная ситуация развития является специфическим для каждого возраста образованием, характеризующим отношение между ребенком и средой, писал А. Н. Леонтьев. Она отражает объективное место в системе социальных отношений, ожидания и требования, предъявляемые обществом, особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции, своих взаимоотношений с окружающими людьми [7]. Критериями для периодизации психического развития по Д.Б. Эльконину являются социальная ситуация развития, новообразования, ведущая деятельность – интимно-личностное общение в подростковом возрасте [15]. За предподростковым кризисом [9; 12; 13] следует подростковый возраст, где основным является общение со сверстниками в референтной группе. С точки зрения социальной ситуации развития, фокус внимания подростка полностью переключается на взаимодействие и взаимоотношения со сверстниками. Содержание этой деятельности, успехи и трудности в ее реализации характеризуют особенности вхождения в социум. Социальная ситуация развития в подростковый период характеризуется качественными изменениями в отношении как к окружающему миру, к взрослым и сверстникам, так и к своему месту в социуме. Связаны ли у подростков показатели общения, и каким образом, с другими личностными чертами? Какие личностные черты в большей степени характерны для периода изменившейся социальной ситуации развития, вхождения в социум в подростковом возрасте?

Подростковый возраст часто характеризуют как период «бурь и натиска». Многие исследователи относят это к проявлениям пубертата. В этот период наблюдается вспыльчивость у одних подростков, сниженный фон настроения, черты ипохондрии - у других. С точки зрения личностного развития - какие личностные черты проявляются, как характерные, в это время?

Различные формы межфункциональных связей, их формирование и структура обуславливают психическое развитие [14]. Этот тезис был выдвинут Л.С. Выготским и подтвержден в своих исследованиях Б.Г. Ананьевым и сотрудниками его школы [1]. Л.С. Выготский писал о том, что главным в психическом развитии является изменение, переструктурирование межфункциональных связей. Накапливаясь до определенного предела, они затем обнаруживаются скачкообразно в виде какого-либо возрастного новообразования [3]. Так мы можем наблюдать внешнее проявление внутренних возрастных изменений. Это обозначили С.Л. Рубинштейн в своей формуле детерминации «внешнее через внутреннее» [11] и А.Н. Леонтьев, когда писал, что «внутреннее действует через внешнее и тем самым себя изменяет» [7]. Различные методы интеллектуального анализа данных позволяют выявить и оценить особенности и возрастные закономерности [13; 16]. Процесс переструктурирования, изменения взаимосвязей был изучен нами с помощью различных методов математической статистики, описан математически для предподросткового, подросткового возрастов [4; 11; 12]. Тем не менее, такие традиционные методы как корреляционный, факторный анализ [19] плохо функционируют при выявлении опосредованных (латентных) взаимосвязей между различными психологическими показателями.

Методы исследования и ход эксперимента

Для изучения возрастных особенностей подростков, личностных черт и их взаимосвязей мы воспользовались опросником 14-PF Р.Б. Кеттелла. Наибольший интерес у нас вызывали те личностные черты, которые могли быть опосредованно связаны друг с другом, так

как линейные связи достаточно хорошо изучены для этого возраста [4; 8; 10; 12; 13; 16]. Также, интересным показалось проанализировать те характеристики, которые Р.Б. Кеттелл включает в свой опросник как уникальные именно для подросткового возраста, отсутствующие в вариантах многофакторных опросников 12-PF (8-12 лет) и 16-PF (с 18 лет). К таким уникальным личностным чертам относится фактор Гамлета «J».

Для обработки данных и выявления латентных связей личностных черт применялся аппарат искусственных нейронных сетей (ИНС) [23]. Для обучения ИНС были использованы результаты психодиагностики 56-ти подростков, в возрасте 14-15 лет, полученные при помощи опросника 14-PF Р.Б. Кеттелла [17]. Стандартизированный, широко используемый в психодиагностике - он выявляет личностные черты респондентов в целочисленных значениях от 0 до 10. Исходные данные для анализа - это таблица из 14-ти столбцов и 56-ти очищенных от дублирующих комбинаций строк. Использована простейшая ИНС с одним скрытым (ассоциативным) слоем. Количество связей между нейронами в этом случае оказывается меньше обучающей выборки и оценка качества обучения ИНС предоставляет информацию о связи между входными данными и целевой функцией на выходе. Обучение ИНС прямого распространения с обратным распространением ошибки осуществлялось в аналитической программе «Deductor» (www.basegroup.ru). Число циклов (эпох) обучения – до 1000, 5-10% общей выборки использовались для тестирования [8].

Как будет показано далее, классический вариант многофакторного опросника Р.Б. Кеттелла 14-PF позволяет оценить взаимосвязанные прямо и опосредованно возрастные показатели, выявить значимые из них, характеризующие разнообразные направления развития. Рекомендуемые опросники в рамках модели «Большая пятерка» [20; 21] не позволяют настолько дифференцированно подойти к вопросу изучения возрастных изменений, так как в них каждая из пяти личностных характеристик является сама по себе многокомпонентным синтезом личностных показателей [18; 22; 24].

Результаты и обсуждение

Оценка качества обучения ИНС проводилась при последовательной замене целевой функции на ее выходе. Для определения связи каждой из личностных черт с остальными 13-тью признаками, этот признак подавался на выход, а остальные 13 признаков – на вход. Соответствующие результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты обучения ИНС с разными личностными чертами на ее выходе

Признак	Макс. ошибка $\sigma_{\text{макс}}$	Сред. ошибка σ_s	Распознавание S
A	$3,59 \times 10^{-1}$	$1,57 \times 10^{-2}$	94,64%
B	$1,53 \times 10^{-1}$	$1,44 \times 10^{-2}$	89,29%
C	$1,12 \times 10^{-1}$	$9,71 \times 10^{-3}$	96,43%
D	$8,96 \times 10^{-2}$	$6,34 \times 10^{-3}$	96,43%
E	$1,39 \times 10^{-1}$	$1,96 \times 10^{-2}$	92,86%
F	$9,46 \times 10^{-2}$	$9,16 \times 10^{-3}$	94,64%
G	$1,02 \times 10^{-1}$	$5,92 \times 10^{-3}$	96,43%
H	$4,37 \times 10^{-2}$	$7,04 \times 10^{-3}$	100%
I	$1,75 \times 10^{-1}$	$1,32 \times 10^{-2}$	91,07%
J	$4,19 \times 10^{-2}$	$7,29 \times 10^{-3}$	100%
O	$1,76 \times 10^{-1}$	$1,76 \times 10^{-2}$	87,50%
Q2	$7,83 \times 10^{-2}$	$1,15 \times 10^{-2}$	96,43%
Q3	$1,13 \times 10^{-1}$	$9,56 \times 10^{-3}$	96,43%
Q4	$3,06 \times 10^{-1}$	$2,19 \times 10^{-2}$	89,29%

Группа коммуникативных свойств: А – общительность (аффектомия-шизопатия); Н – смелость-робость в контактах); Е – (стремление к доминированию-пассивность); О2 – самостоятельность (степень групповой зависимости).

Группа интеллектуальных свойств: В – вербальный интеллект.

Группа эмоциональных свойств: С – (степень эмоциональной устойчивости); D – (возбудимость-флегматичность); F – (легкомыслие-осторожность); I – эмоциональная чувствительность (сензитивность-реализм); J – (неврастения, фактор Гамлета-интерес к участию в общих делах); O – тревожность (склонность к чувству вины-самоуверенность);

Q4 – (степень внутреннего напряжения).

Группа поведенческих регуляторных свойств: Q3 – (степень самоконтроля); G – моральная нормативность (степень принятия моральных норм).

Этот алгоритм описан нами ранее [8]. Качество обучения ИНС определяется 3-мя критериями (параметрами): Максимальной $\sigma_{\text{макс}}$ и среднеквадратичной σ_s ошибками, а также процентом распознан-

ных S связей между нейронами при уровне значимости 0,05. Эти три численных критерия качества обучения ИНС из таблицы 1 оказываются связанными между собой. Коэффициент корреляции R_{12} между $\sigma_{\text{макс}}$ и σ_s равен 0,73, а R_{12} между $\sigma_{\text{макс}}$ и S равен -0,59. При малой выборке в 14 значений (см. таблицу 1) такие коэффициенты корреляции имеют уровень значимости меньше 0,01 и 0,02 [8]. Показанные в таблице результаты позволяют выделить личностные черты, наиболее тесно связанные с остальными. В данном случае это показатели «Н», «J», для которых достигаются минимальные ошибки при обучении ИНС и фиксируется 100% распознавания связей. Кроме того удается выделить черты наименее связанные с остальными – «В,Е,І,О,Q4». Результаты ранее проведенных исследований показывают, что взаимосвязи между показателями могут быть не только нелинейными, но и опосредованными [8; 12; 13; 16]. В связи с этим возникает необходимость отдельно оценить уровень влияния каждой личностной черты из входных данных ИНС на качество ее обучения. Для этого каждый их признаков на входе НС последовательно исключался.

В таблице 2 приведены результаты для фактора Гамлета «J» на выходе ИНС. Здесь обучение ИНС проводилось при последовательном исключении каждого из остальных 13-ти признаков на ее входе. То есть входных нейронов в ИНС - 12. Как следует из приведенных в таблице 2 результатов, качество обучения ИНС в целом улучшилось по сравнению с результатами таблицы 1: 100% связей распознано в 4-х из 12-ти случаев (в 2-х случаях в таблице 1), среднеквадратичная ошибка больше 1% в одном случае (в 7-ми случаях в таблице 1).

Из таблиц 1 и 2 видно, что фактор «J» наиболее тесно связан со всеми остальными личностными чертами подростков. Если «J» и «Н» наиболее тесно связаны с остальными показателями (см. таблицу 1), то их исключение из рассмотрения должно нарушать общую структуру межфункциональных связей. Соответственно должно «ухудшаться» и качество обучения ИНС с численными показателями остальных личностных черт. Соответствующая проверка была проведена. При исключении значений «J» и «Н» из данных на входе ИНС среднеквадратичные ошибки σ_s увеличиваются, процент распознавания связей S уменьшается. Это справедливо для всех остальных личностных

черт, за исключением признака F. Его исключение из входных данных при обучении ИНС несколько «улучшает» показатели распознавания связей. Однако это не противоречит приведенным умозаключениям, поскольку этот признак мало влияет на связь «J» с остальными признаками (100% «обучаемости» ИНС в таблице 2).

Таблица 2.

Обучение ИНС с личностной чертой J на выходе при последовательном исключении признаков на ее входе

Признак	Макс. ошибка $\sigma_{\text{макс}}$	Сред. ошибка σ_s	Распознавание S
Без А	$1,26 \times 10^{-1}$	$9,61 \times 10^{-3}$	96,43%
Без В	$5,89 \times 10^{-2}$	$9,22 \times 10^{-3}$	94,64%
Без С	$5,76 \times 10^{-2}$	$7,59 \times 10^{-3}$	94,64%
Без D	$6,05 \times 10^{-2}$	$9,35 \times 10^{-3}$	98,21%
Без E	$6,97 \times 10^{-2}$	$8,59 \times 10^{-3}$	92,86%
Без F	$3,39 \times 10^{-2}$	$6,34 \times 10^{-3}$	100%
Без G	$7,62 \times 10^{-2}$	$1,07 \times 10^{-2}$	98,21%
Без H	$6,33 \times 10^{-2}$	$9,95 \times 10^{-3}$	98,21%
Без I	$5,62 \times 10^{-2}$	$7,74 \times 10^{-3}$	94,64%
Без O	$3,86 \times 10^{-2}$	$6,33 \times 10^{-3}$	100%
Без Q2	$6,07 \times 10^{-2}$	$9,33 \times 10^{-3}$	96,43%
Без Q3	$4,02 \times 10^{-2}$	$5,83 \times 10^{-3}$	100%
Без Q4	$4,02 \times 10^{-2}$	$6,69 \times 10^{-3}$	100%

Таким образом, нейросетевой анализ данных психодиагностики по опроснику 14-PF у подростков 14 лет позволяет утверждать следующее. Результаты обучения ИНС с разными признаками на выходе показывают, что наиболее тесно связаны (минимальная ошибка и 100% распознавания) со всеми личностными чертами признаки «H» (смелость-робость в общении) и «J» (фактор Гамлета). Наименее - признаки «B, E, I, O, Q4». Т.е. можно сказать, что выделяется группа, в которой каждый признак связан с остальными. Это - «H, J, Q3, Q2, G, F, D, C, A», где 5 показателей характеризуют общение, 2 – волевую сферу, еще 2 – эмоционально-темпераментные характеристики. Следовательно, в возрасте 14 лет эти характеристики наиболее значимы в структуре личности. Среди этих личностных черт фактор Гамлета (качество обучения ИНС 100%), наиболее связан с

остальными показателями. Можно допустить, что этот признак имеет наибольшую значимость в изучаемом возрасте, как и признак «Н».

Высокая значимость показателей общения, к которым относится фактор «Н» (смелость-робость в контактах) очевидна для подросткового возраста. О чем же говорит фактор «J»? При низких его оценках подростка характеризуют как предпочитающего коллективные мероприятия, энергичного, принимающего общие нормы поведения и правила. Высокие оценки фактора Гамлета свидетельствуют об индивидуалистичности, сдержанности в контактах, интроспективности. Такие подростки всегда имеют свое мнение, его не навязывают другим, думают над своими ошибками, стараясь избежать новых, неврастеники, часто испытывают чувство вины, имеют повышенное чувство ответственности [17].

Анализ результатов эмпирического исследования личностных особенностей групп подростков с высоким уровнем киберагрессии и их сверстников, склонных к кибервиктимизации, проведенных Н.В. Власовой, Е.Л. Буслаевой показал, что в обеих группах значения фактора «J» в определенной степени отличаются от показателей контрольной группы (по обоим показателем средний уровень). Однако наибольшее значение имеет другой показатель, это степень эмоциональной устойчивости «С» [2]. При изучении личностных черт социально активных и социально неактивных подростков 14-15 лет Е.А. Кедрова и Н.И. Чернецкая показали, что социально активным подросткам присущи низкие значения фактора «J» (предприимчивость, стремление быть и действовать в группе и с группой, принятие групповых норм) и высокие значения фактора «Н» (смелость в общении), а социально неактивным - высокие оценки по «J» (затенчивость, индивидуалистичность, нежелание быть в группе) и низкие по фактору «Н» (робость в общении) [5]. Исследование А.Н. Ларина, посвященное личностным особенностям детей, воспитывающихся в детских домах, выявило низкие показатели (неврастения, замкнутость) по фактору J у 27,8% девочек, а у 35,7% мальчиков – высокие показатели (энергичность, стремление быть в коллективе). По фактору «Н» значимых различий не оказалось, все показатели оказались в пределах средних значений в обеих группах [6].

Интерпретируя личностную черту «О» (склонность к чувству вины, тревожность – спокойствие) в опроснике 16-PF Р.Б. Кеттелл писал, что этот фактор можно в определенных пределах назвать фактором Гамлета. Он может быть рассмотрен как социально-моральный, позволяет оценить отношение к собственным неудачам. Управление неудачами, лидерство в сложных ситуациях при низких значениях или подверженность к «самокопанию и самоупрекам», угрызениям совести, замкнутость (при высоких показателях). В отдельных исследованиях отмечают, что фактор «О» в 14-PF - соответствует фактору Гамлета «J» в опроснике 12-PF. Нейросетевой анализ результатов психодиагностики подростков 14-15 лет с помощью 14-PF показывает, что латентные связи показателей «О» и «J» с остальными чертами личности сильно отличаются. Без «J» сильно ухудшается качество обучения ИНС, что говорит о связи этой личностной черты с каждой из остальных 13-ти. Показатель «О» как раз в наименьшей степени связан со всеми остальными чертами личности подростков (таблица 1).

Анализ психодиагностических данных подростков 14-15 лет, приведенный в настоящей работе, выполнен на относительно небольшой выборке. Однако эти психодиагностические данные соответствуют возрастным психологическим особенностям подростков изучаемого возраста [4].

Выводы

С точки зрения интегро-дифференционного принципа развития ранее нами было выявлено, что в переходные и кризисные возрастные периоды выраженная интеграция личностных черт обусловлена эмоционально-коммуникативными характеристиками. Волевые и интеллектуальные показатели оказываются более независимыми в статистическом смысле, имеют более равномерную динамику в эти периоды. Принцип гетерохронности развития проявляется в эмоциональных и волевых чертах. Настоящее исследование подтверждает ранее сделанные выводы. Ответы на поставленные в исследовании вопросы следующие. Два из четырнадцати факторов по результатам нейросетевого анализа связаны с каждым их остальных. Это фактор Гамлета «J» и фактор активности в общении «Н»,

что свидетельствует об их особой значимости в этот период. Интеллект входит в группу наименее связанных со всеми остальными признаками характеристик. Таким образом, были выявлены опосредованно взаимосвязанные с остальными чертами две наиболее значимые для возрастного отрезка личностные черты – это активность в общении и черта под названием «фактор Гамлета». Оба показателя характеризуют отношение к социуму, социальной жизни. Можно предположить, что именно они являются одними из ключевых характеристик, формирующих два центральных направления отношения и вхождения в социальную ситуацию: жизнь в коллективе (социуме), с коллективом (социумом) и жизнь «вне коллектива». Психологическое содержание направлений и типов развития нуждается в дальнейшем изучении и описании.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. Власова Н.В., Бушлаева Е.Л. Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва // Психология и право. 2023. Том 13. № 3. С. 56–71. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130305>
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. Хрестоматия по детской психологии [под ред. Г.В. Бурменской]. М.: Институт практической психологии, 1996. 264 с.
4. Иванова Г.Ф., Славутская Е.В., Славутский Л.А. Иерархический анализ данных психодиагностики подростков на основе корреляционных связей // Вестник Чувашского университета. 2017. № 1. С. 235-240.
5. Кедярова Е.А., Чернецкая Н.И. Личностные особенности социально активных и неактивных подростков // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2019. Т. 27. С. 32–44. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.32>
6. Ларин А.Н. Личностные особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, как критерий формирования активной жизненной позиции и успешной социальной адаптации // Психология и право. 2016. Т. 6. № 2. С. 107–119. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060208>

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 305 с.
8. Петров А.Н., Иванова Г.Ф., Славутская Е.В. Обучение нейросети как инструмент системного анализа многомерных данных психодиагностики // Вестник Чувашского университета. 2018. № 1. С. 162-168.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 184 с.
10. Ратанова Т.А. Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 34-41.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
12. Славутская Е.В., Владимировна О.Н. Системный анализ данных психодиагностики и проявление интегро-дифференционного принципа в развитии личности // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2(151). С. 195-206. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.152.2.028>
13. Славутская Е.В., Славутский Л.А. Интегро-дифференционный принцип в развитии личности: о возможности математического описания в рамках структурной теории // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 5-1. С. 88-108. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-88-108>
14. Чуприкова Н.И. Теория развития: дифференцированно-интеграционная парадигма // Психологические исследования. 2009. Т. 2. № 3. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i3.1005>
15. Эль конин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.–Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 414 с.
16. Slavutskaya E.V., Slavutskii L.A., Nikolaev E.L., Zakharova A.N. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing // Knowledge in the Information Society: Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society (CSIS2020) and XX Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF2020). Cham: Springer Verlag, 2021. P. 61-70. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1_7
17. Cattell R.B. Advanced in Cattelian Personality Theory. Handbook of Personality. Theory and Research. New York: The Guilford Press, 1990.

18. Christensen A.P. On the equivalency of factor and network loadings / A. P. Christensen, H. Golino // Behavior Research Methods. 2021. Vol. 53. P. 1563–1580. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01500-6>
19. Glass J.V. Statistical Methods in Education and Psychology / J. V. Glass, Y. C. Stanly. Upper Saddle River: Stanly Prentice-Hall, 1970.
20. McCrae, R.R., Costa P.T. Understanding persons: From Stern’s personalistics to Five-Factor Theory // Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 169. P. 1/ 109816. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109816>
21. Möttus R. Descriptive, Predictive and Explanatory Personality Research: Different Goals, Different Approaches, but a Shared Need to Move Beyond the Big Few Traits / R. Möttus, D. Wood, D.M. Condon, J. Zimmermann // European Journal of Personality. 2020. Vol. 34(6). P. 1175-1201. <https://doi.org/10.1002/per.2311>
22. Rosenberg S., Van Mechelen I., De Boeck P. A hierarchical class model: theory and method with applications in psychology and psychopathology // Classification and Clustering. New Yourk : River Edge, World Scientific. 1996. P. 123-155. https://doi.org/10.1142/9789812832153_0004
23. Witten I.H., Frank E., Hall M.A., Kaufmann M. Data mining: practical machine learning tools and techniques. Amsterdam: Elsevier, 2011.
24. Zwir I., Del-Val C., Cloninger C.R. Three genetic-environmental networks for human personality // Molecular Psychiatry. 2021. Vol. 26. P. 3858–3875. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0579-x>

References

1. Ananiev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg: Piter, 2001, 288 p.
2. Vlasova N.V., Buslaeva E.L. Kiberbulling v podrostkovom vozraste: agressor i zhertva [Cyberbullying in adolescence: aggressor and victim]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2023, vol. 13, no. 3, pp. 56–71. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130305>
3. Vygotsky L.S. *Problema vozrasta. Khrestomatiya po detskoj psikhologii* [The problem of age. Reader on child psychology]; [ed. G.V. Burmenskaya]. M.: Institute of Practical Psychology, 1996, 264 p.
4. Ivanova G.F., Slavutskaya E.V., Slavutsky L.A. Iyerarkhicheskiy anal-

- iz dannykh psikhodiagnostiki podrostkov na osnove korrelyatsionnykh svyazey [Hierarchical analysis of psychodiagnostic data for adolescents based on correlations]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* [Bulletin of the Chuvash University], 2017, no. 1, pp. 235-240.
5. Kedyarova E.A., Chernetskaya N.I. Lichnostnyye osobennosti sotsial'no aktivnykh i neaktivnykh podrostkov [Personal characteristics of socially active and inactive teenagers]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya*, 2019, vol. 27, pp. 32–44. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.32>
 6. Larin A.N. Lichnostnyye osobennosti detey, vospityvayushchikhsya v usloviyakh detskogo doma, kak kriteriy formirovaniya aktivnoy zhiznennoy pozitsii i uspehnoy sotsial'noy adaptatsii [Personal characteristics of children brought up in an orphanage as a criterion for the formation of an active life position and successful social adaptation]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2016, vol. 6, no. 2, pp. 107–119. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060208>
 7. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat, 1975, 305 p.
 8. Petrov A.N., Ivanova G.F., Slavutskaya E.V. Obucheniye neyroseti kak instrument sistemnogo analiza mnogomernykh dannykh psikhodiagnostiki [Training a neural network as a tool for system analysis of multidimensional psychodiagnostic data]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* [Bulletin of the Chuvash University], 2018, no. 1, p. 162-168.
 9. Polivanova K.N. *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of age-related crises]. M. : Publishing house. Center “Academy”, 2000, 184 p.
 10. Ratanova T.A. Vozrastnyye osobennosti differentsirovannosti i integrirovannosti kognitivnykh struktur u shkol'nikov [Age features of differentiation and integration of cognitive structures in schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2014, no. 2, pp. 34-41.
 11. Rubinshtein S.L. *Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. SPb.: Peter, 2003, 512 p.
 12. Slavutskaya E., Vladimirova O. Sistemnyy analiz dannykh psikhodiagnostiki i proyavleniye integro-differentsionnogo printsipa v razvitiy lichnosti [Psycho diagnostic data system analysis and the integro-dif-

- ferentiation principle manifestation in personal development]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2022, no. 2 (151), pp. 195-205. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.152.2.028>
13. Slavutskaya E.V., Slavutsky L.A. Integro-differentsionnyy printsip v razvitiy lichnosti: o vozmozhnosti matematicheskogo opisaniya v ramkakh strukturnoy teorii [Integro-differentiation principle in personality development: on the possibility of mathematical description within the framework of structural theory]. *Russian Journal of Education and Psychology* [Russian Journal of Education and Psychology], 2023, vol. 14, no. 5-1, pp. 88-108. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-88-108>
 14. Chuprikova N.I. Teoriya razvitiya: differentsirovanno-integratsionnaya paradigim [Theory of Development: Differentiated-Integration Paradigm]. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological research], 2009, vol. 2, no. 3. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i3.1005>
 15. Elkonin D.B. *Psikhicheskoye razvitiye v det skikh voznrast akh. Izbran nyie psikholog icheskiye trudy* [Mental development in childhood. Selected psychological works]. M.-Voronezh: NPO "MODEK", 1995. 414 p.
 16. Slavutskaya E.V., Slavutskii L.A., Nikolaev E.L., Zakharova A.N. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing. *Knowledge in the Information Society : Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society (CSIS2020) and XX Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF2020)*. Cham: Springer Verlag, 2021. P. 61-70. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1_7
 17. Cattell R.B. Advanced in Cattelian Personality Theory. Handbook of Personality. Theory and Research. New York: The Guilford Press, 1990.
 18. Christensen A.P. On the equivalency of factor and network loadings / A. P. Christensen, H. Golino. *Behavior Research Methods*, 2021, vol. 53, pp. 1563–1580. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01500-6>
 19. Glass J.V. Statistical Methods in Education and Psychology / J. V. Glass, Y. C. Stanly. Upper Saddle River: Stanly Prentice-Hall, 1970.
 20. McCrae, R.R., Costa P.T. Understanding persons: From Stern's personalistics to Five-Factor Theory. *Personality and Individual Differences*, 2021, vol. 169, p. 1/ 109816. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109816>

21. Möttus R. Descriptive, Predictive and Explanatory Personality Research: Different Goals, Different Approaches, but a Shared Need to Move Beyond the Big Few Traits / R. Möttus, D. Wood, D.M. Condon, J. Zimmermann. *European Journal of Personality*, 2020, vol. 34(6), pp. 1175-1201. <https://doi.org/10.1002/per.2311>
22. Rosenberg S., Van Mechelen I., De Boeck P. A hierarchical class model: theory and method with applications in psychology and psychopathology // Classification and Clustering. New York: River Edge, World Scientific, 1996, pp. 123-155. https://doi.org/10.1142/9789812832153_0004
23. Witten I.H., Frank E., Hall M.A., Kaufmann M. Data mining: practical machine learning tools and techniques. Amsterdam: Elsevier, 2011.
24. Zwir I., Del-Val C., Cloninger C.R. Three genetic-environmental networks for human personality. *Molecular Psychiatry*, 2021, vol. 26, pp. 3858–3875. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0579-x>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Славутская Елена Владимировна, доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, Чувашская Республика, 428000, Российская Федерация
slavutskayaev@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena V. Slavutskaya, Doctor of Psychology, Professor of Pedagogic and Psychology Department
Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, Chuvash Republic, 428000, Russian Federation
slavutskayaev@gmail.com

Поступила 30.10.2024

После рецензирования 20.11.2024

Принята 29.11.2024

Received 30.10.2024

Revised 20.11.2024

Accepted 29.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-624

EDN: BCHKEC

УДК 159.99



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

С.В. Велиева, Т.Ю. Четверикова

Аннотация

Обоснование. В связи с распространением инклюзивных практик школы столкнулись с таким деструктивным явлением, как психологическая травля детей с нарушениями развития. Инициаторами травли являются их здоровые ровесники. Авторы приводят результаты исследования, отражающие характер агрессивных воздействий и реакции на них со стороны обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Цель – изучение вовлеченности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в общеобразовательную школу, в психологическую травлю в роли жертвы.

Материалы и методы. Исследование проводилось с участием 72 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с нарушениями развития разных нозологических групп. Основным методом явился устный опрос обучающихся. Он проводился с использованием 4 групп вопросов.

Результаты. Современные общеобразовательные школы, не обладающие инклюзивной культурой, не готовы к реализации инклюзивных процессов. Это подтверждается фактами психологической травли детей с проблемами в здоровье, которую провоцируют и развивают их сверстники возрастной нормы. Школьник с ограниченными возможностями здоровья испытывает на себе негативные воздействия чаще

вербального и реже физического характера. Эти воздействия со стороны здоровых детей предпринимаются для исключения ровесника с особенностями развития из их коллектива. В агрессивных вербальных реакциях отражается лексика, указывающая на заболевания ученика и те внешние проявления, которые обусловлены болезнью. Несмотря на статус жертвы, большинство учеников с нарушениями развития продолжает обучение в этом же инклюзивном классе. В роли жертвы чаще оказываются те школьники, которые имеют низкую самооценку и обладают виктимным поведением. Около половины подростков с нарушениями развития из числа опрошенных не испытывают агрессивных воздействий со стороны здоровых сверстников.

Ключевые слова: инклюзивная школьная практика; инклюзивная культура; психологическая травля; агрессивные действия; жертва психологической травли; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

Для цитирования. Велиева С.В., Четверикова Т.Ю. Психологическая травля детей с нарушениями развития в инклюзивной школьной практике // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 250-273. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-624

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

BULLYING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE

S.V. Velieva, T.Yu. Chetverikova

Abstract

Background. Due to the spread of inclusive practices, schools have encountered such a destructive phenomenon as bullying of children with developmental disabilities. The initiators of bullying are their healthy peers. The authors present the results of the study reflecting the nature of aggressive influences and reactions to them from schoolchildren with disabilities.

Purpose. Study of the involvement of schoolchildren with developmental disabilities, integrated into a mainstream school, in bullying as victims.

Materials and methods. The study was conducted with the participation of 72 schoolchildren with disabilities with various developmental disorders. The main method was an oral survey of students. It was conducted using 4 groups of questions.

Results. Modern comprehensive schools that do not have an inclusive culture are not ready to implement inclusive processes. This is confirmed by the facts of bullying of children with health problems, which is provoked and developed by their peers with normal psychophysical development. A schoolchild with disabilities experiences negative influences more often of a verbal and less often of a physical nature. These influences from healthy children are undertaken to exclude a peer with special needs from their group. Aggressive verbal reactions reflect vocabulary indicating the student's illnesses and those external manifestations that are caused by the illness. Despite the status of a victim, most students with disabilities continue their education in the same inclusive class. The role of a victim is more often played by those students who have low self-esteem and exhibit victim behavior. About half of the teenagers with disabilities from among those surveyed do not experience aggressive influences from healthy peers.

Keywords: inclusive school practice; inclusive culture; aggressive actions; bullying; victim of bullying; students with disabilities

For citation. Velieva S.V., Chetverikova T.Yu. Bullying of Children with Disabilities in Inclusive School Practice. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 250-273. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-624

Введение

Проблема психологической травли (насилия, буллинга) в школьной практике не нова. Феноменология данного явления подвергалась изучению сначала зарубежными, а несколько позже и отечественными учёными. В настоящее время научный интерес к этой проблеме растёт в разных странах мира. Значимые исследования, посвящённые психологической травле в школе, выполнены такими авторами,

как А.А. Бочавер, Н.В. Горлова, М.А. Новикова, А.А. Реан, Х. Ма, W. Mucherah, J. Yoon и другими [1; 5; 12; 13; 15].

Механизм рассматриваемого деструктивного явления весьма схематичен. Это обеспечивает возможность придерживаться стандартной буллинг-структуры с выделением и описанием в ней ролей участников психологической травли. Так, субъектом, маркируемым инициатором травли (агрессором, преследователем, булли, буллером), по формальному поводу выбирается жертва. Предпочтение при этом отдаётся тому лицу, которое агрессор, как указывают D. Lobato Chaves и M. de Souza, считает наиболее уязвимым, неполноценным [11]. По сути, жертвой становится тот, кто имеет наименьшие шансы себя защитить, занимая в коллективе наиболее слабую позицию. На жертву направляются агрессивные действия физического и (либо) вербального характера. Так происходит в случае прямой травли. Однако она, согласно D. Olweus, может быть и косвенной, с латентным характером течения [14]. Это не умаляет её негативного влияния как на жертву травли, так и на остальных участников данного процесса, какую бы роль они в нём не выполняли (помощники агрессора, наблюдатели, защитники).

Безусловно, члены детского коллектива, независимо от степени их участия в травле, оказываются в условиях психологического неблагополучия. Насилие, ориентированное на одного, наносит непоправимый вред личностному развитию каждого обучающегося.

М.А. Новиковой и А.А. Реаном представлено важное замечание для понимания природы психологической травли и механизмов её развития: «Буллинг всегда имеет место в определённом социальном контексте, в котором подобное поведение поддерживается и поощряется, что увеличивает вероятность его повторения в будущем» [5, с. 79].

По утверждению J. Yoon, M.L. Sulkowski, S.A. Bauman, школьная среда может задавать контексты, детерминирующие травлю одних обучающихся другими [15]. Данный риск заметно снижается, если ученик обладает возможностью получения защиты со стороны педагога, на что указывают W. Mucherah, H. Finch, T. White, K. Thomas

[13]. Также к минимизации рисков, согласно Х. Ма, приводит ознакомление обучающихся с чётким сводом правил поведения, но при условии, что данные правила воспринимаются детьми как обоснованные, справедливые [12].

С развитием инклюзивных процессов образовательное пространство современной школы и её состав заметно изменились. В классах появились школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с разными нарушениями развития. В образовательных организациях стали использоваться особые архитектурные паттерны, обеспечивающие безбарьерный характер среды и содействующие удовлетворению тех образовательных потребностей учеников с ОВЗ, которые относятся к категории особых.

Участвуя в реализации инклюзивных практик, сотрудники школы сфокусировали внимание на вопросах обучения детей с ОВЗ и оказания им коррекционной помощи для минимизации нарушений вторичного порядка. Однако этого оказалось недостаточным для оформления в школе подлинно инклюзивного социокультурного пространства. Образовательная практика столкнулась со случаями квазинклюзии. В частности, у ряда интегрированных в общеобразовательные классы обучающихся с ОВЗ не сложились паритетные отношения с нормотипичными ровесниками. Развитие взаимодействия между этими сверстниками пошло по линии открытого противостояния, антагонизма или даже социально-образовательной элиминации более слабого. Им в инклюзивной школьной среде, во всяком случае, в аспекте состояния здоровья, является обучающийся с ОВЗ.

Реализованный нами контент-анализ научных источников позволяет констатировать, что вопрос о жертвах травли в инклюзивной школьной практике освещён применительно к детям с ОВЗ далеко не всех нозологических групп. В частности, соответствующие исследования, посвящённые обучающимся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития как объектам психологического насилия в инклюзивной школьной среде, выполнены С.Н. Викжанович [2; 3]. Укажем также и на следующий

важный факт: ранее реализованное нами исследование позволило установить, что риску стать жертвой преследования со стороны здоровых сверстников подвержены дети с разными патологиями [8].

Одной из важных причин, обуславливающих разрушение инклюзивных процессов, детерминирующих невозможность их изначального запуска в конструктивном ключе, является отсутствие у субъектов инклюзивной культуры. Ей, помимо прочего, обеспечивается безбарьерное социокультурное пространство школы, включая, по справедливому замечанию О.С. Кузьминой, не только технический, но и, что особенно важно, социально-эмоциональный аспект [4]. А.И. Полянский и В.Д. Мартиросян пишут, что «инклюзивная культура становится особой философией, когда ценности инклюзии приняты и разделяются всеми участниками образовательного пространства» [6, с. 68].

Инклюзивная культура будет определять и состояние школьного климата. Он, согласно терминологии А.А. Бочавер и её соавторов, может оформляться в виде позитивного, напряженного и разобщённого [1]. Это в полной мере относится и к психологическому климату в условиях инклюзивной школьной практики. Отсутствие инклюзивной культуры всегда несёт риск возникновения предбуллинг-ситуаций и оформления деструктивных процессов в виде психологической травли, направленной на обучающегося, который вследствие имеющегося заболевания, как правило, отличается от своих нормотипичных сверстников по какому-либо признаку: внешнему облику, поведенческим паттернами, по манере ведения диалога, учебным достижениям, состоянию социально-бытового опыта и (либо) другим.

При организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием генеральная задача, связанная с обеспечением успешного развития инклюзивной практики, возлагается на специалистов. В этой связи учёные большое внимание уделяют вопросам их подготовки к этой деятельности. Так, согласно Е. В. Самсоновой и В. В. Мельниковой, инклюзия, выступая в качестве целевого ориентира реформирования современной системы образования, может

быть успешной при условии обеспечения «... готовности педагогов к изменениям, связанным с организацией инклюзивного образовательного процесса» [7, с. 98]. Аналогичная научная позиция отмечается в современных исследованиях зарубежных исследователей. В частности, E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden подчёркивают, что педагоги проявляют заинтересованное участие в поддержке инклюзивных практик, если характеризуются профессиональной готовностью к ним [10].

Утверждения о значении подготовки педагогов к выполнению своего функционала в инклюзивной среде, несомненно, бесспорны. При этом не менее важна готовность и других участников учебно-воспитательного процесса к инклюзии, включая иных сотрудников школы, родителей, обучающихся. Наряду с прочим, это предполагает овладение ими способностью к конструктивному межличностному взаимодействию в инклюзивном пространстве.

С учётом наличия в инклюзивной школьной практике такого деструктивного явления, как психологическая травля обучающихся с ОВЗ, инициируемая их нормотипичными сверстниками, укажем на безусловную актуальность, важность восполнения дефицита научных данных по этой проблеме. Этим определяется назначение представленной статьи. Так, авторами поставлена следующая цель: изучение участия школьников с нарушенным развитием в психологической травле в роли жертвы, включая поведенческие и вербальные реакции их преследователей в лице сверстников возрастной нормы.

Материалы и методы

Материалы исследования были получены в связи с организацией консультационных приёмов семей, воспитывающих детей подросткового возраста с разными нарушениями развития. Все дети обучаются в системе инклюзивного образования. Приёмы были организованы на базе Центра развития детей и ресурсного центра инклюзивного образования при Омском государственном педагогическом университете.

Консультативные приёмы инициированы родителями обучающихся, в том числе по рекомендациям школьных педагогов-психологов

или классных руководителей. В процессе персонифицированных консультационных приёмов была определена выборка. Она представлена подростками в возрасте от 10,8 до 13,5 лет в составе 72-х человек.

Сведения о составе участников исследования, включая отношение к нозологической группе и их количественный состав, отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Сведения об участниках исследования

Категории обучающихся	Количество	
	человек	% от общего числа
слабослышащие	3	4,2
с расстройствами аутистического спектра	5	6,9
с кохлеарными имплантами	7	9,7
с патологией речи	8	11,1
с задержкой психического развития	9	12,5
с умственной отсталостью (лёгкой)	11	15,3
с нарушениями опорно-двигательного аппарата	12	16,7
слабовидящие	17	23,6

Итак, посещавшие консультационные приёмы и явившиеся участниками исследования школьники по характеру первичного нарушения относятся к разным нозологическим группам. При этом в количественном составе преобладают дети с нарушениями зрения, двигательной сферы, а также с лёгкой умственной отсталостью (Таблица 1).

Продолжительность обучения участников исследования в инклюзивном классе с одним и тем же составом здоровых учеников различна. Так, 19 учащихся с ОВЗ (26,4 %) учатся вместе с нормотипичными сверстниками с 1-го класса. К текущему периоду времени составы этих классов изменились незначительно, фактически являются постоянными. Другие ученики с ОВЗ (73,6 %) были включены в новые составы классов по разным причинам: из-за смены места жительства, в результате перевода из специальной школы в общеобразовательную, в связи с иным комплектованием класса на

этапе перевода учеников с уровня начального общего образования на уровень основного общего.

Исследование с участием обучающихся с ОВЗ проводилось в форме устного опроса, к чему располагали персонифицированные консультационные приёмы, организованные в камерной обстановке для обеспечения комфорта респондентам. Родители имели возможность присутствовать во время опроса, в том числе за зеркалом Гезелла. Их просили какими-либо действиями или высказываниями мешать опросу, что было важным для получения объективных данных. Присутствие во время опроса родителей либо иных близких взрослых обучающегося с ним согласовывалось. Исключалось любое психологическое давление на ребёнка. Условием реализации исследования и последующей экстраполяции полученных результатов являлось нераспространение личных данных респондентов и взрослых, представляющих их интересы.

В процессе индивидуальных приёмов с использованием 4-х групп вопросов у обучающихся выяснялось, есть ли у них:

1) друзья либо приятели из числа одноклассников или же среди иных учеников школы (старшего либо младшего возраста) с указанием общих интересов, с предоставлением сведений о вариантах совместного досуга;

2) негативный опыт взаимодействия с одноклассниками, в том числе в виде применения с их стороны физической силы, намеренных оскорблений (если да, то насколько регулярными были такие случаи, кто их инициировал, имелись ли заступники, продолжают ли подобные ситуации в текущий период времени);

3) потребность обращаться за защитой к взрослым (педагогам, психологу, родителям или другим лицам) в связи с негативным отношением со стороны здоровых ровесников (был ли такой опыт, при каких обстоятельствах он возник);

4) желание продолжить обучение в этом же классе с данным составом сверстников (с объяснением причины как при положительном ответе, так и при отрицательном).

Если по результатам опросов выяснялось, что обучающийся с ОВЗ подвергается психологической травле или входит в группу ри-

ска в аспекте получения статуса её жертвы, то дополнительно предусматривалось проведение психологических проб с применением традиционных валидных методик на изучение уровня притязаний и самооценки, а также виктимности личности.

Результаты и обсуждение

Обработав полученные результаты, мы осуществили их обобщение. В систематизированном виде они зафиксированы в таблице 2.

Таблица 2.

Количественные данные по результатам опроса респондентов

Категории обучающихся	Количество человек, давших утвердительные ответы			
	наличие друзей (приятелей) в классе/школе	негативный опыт взаимодействия с одноклассниками	обращение к взрослым за защитой	желание продолжить обучение в этом же классе
слабовидящие	4	12	8	5
слабослышащие	1	2	2	1
с кохлеарными имплантами	1	5	2	2
с задержкой психического развития	2	7	4	3
с патологией речи	4	2	1	5
с умственной отсталостью	2	9	2	8
с расстройствами аутистического спектра	0	4	1	3
с нарушениями опорно-двигательного аппарата	2	5	3	6
Всего обучающихся	16	46	23	33

Детализируем информацию, полученную после обработки ответов респондентов. Перейдём к обсуждению данных, зафиксированные по результатам обработки вопросов 1-й группы.

Итак, 16 респондентов (22,2 %) с разными нарушениями развития, за исключением обучающихся с расстройствами аутистического спектра, сообщили, что у них оформились приятельские либо дружеские отношения с одноклассниками или учениками других классов. Благодаря уточняющим вопросам установлено, что из этих школь-

ников 9 человек (12,5 %) поддерживают приятельские контакты не с одноклассниками. В их круг общения входят дети более младшего возраста. Разница в возрасте составляет от 1-го года до 3-х лет. Ученики осуществляют взаимодействие в процессе внешкольной и внеурочной деятельности, в том числе в связи с совместным посещением секций, кружков, а также некоторых иных мероприятий.

Общность интересов обучающихся с ОВЗ и нормотипичных детей младших классов вполне объяснима с научной точки зрения. При патологиях развития типична ситуация, указывающая на наличие диссонанса между возрастом биологическим и психологическим. Последний характеризуется отставанием. Соответственно, ребёнок с ОВЗ стремится к взаимодействию не с ровесниками, которые старше его по психологическому возрасту, а с теми детьми, с которыми данный возраст будет един, хотя их биологический возраст разнится.

Обращает на себя внимание тот факт, что дружеских либо приятельских отношений в инклюзивном классе, в школе целом не имеет значительное количество обучающихся с ОВЗ: 56 человек (77,8 %). При этом отдельные обучающиеся (14 человек, 19,4 %), в том числе с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью и задержкой психического развития уточнили, что эта ситуация их не беспокоит, поскольку свою потребность в межличностном взаимодействии они реализуют с другими детьми, включая проживающих по соседству, а также сестёр и братьев. В свою очередь, 13 подростков (18 %), среди которых были имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, речи, слуха, указали на то, что хотели бы дружить с одноклассниками, испытывают переживания по поводу отсутствия приятельских отношений с ними, но наладить контактов не могут.

Данные, полученные после обработки вопросов 1-й группы, свидетельствуют о том, что собственно факт инклюзивного образования ещё не свидетельствует об успешной интеграции обучающихся с ОВЗ в коллектив нормативно развивающихся ровесников. Даже при отсутствии психологической травмы ребёнок с той или иной патологией может чувствовать себя обособленно в инклюзивном классе.

Анализ ответов на вопросы 2-й группы позволил получить первичные данные о том, что 46 обучающихся с ОВЗ (63,9 % от числа опрошенных) являлись жертвами психологической травли либо находились в предбуллинговых ситуациях, испытывая на себе негативное влияние со стороны нормотипичных ровесников. Это подростки всех перечисленных нозологических групп. Отметим, что 24 школьника (33,3 % от общего числа и 52,2 % от числа подверженных травле) сознавались в этом на консультационных приёмах, испытывая смущение.

Судя по содержанию сообщений относительно негативного опыта взаимодействия со здоровыми одноклассниками, в большей мере здоровые дети проявляют неприятие ровесников с задержкой психологического развития, умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра, допуская по отношению к ним вербальную и (реже) физическую агрессию. Первые две нозологические группы, имея сниженный интеллект, наиболее явно демонстрируют наличие разрыва между психологическим и биологическим возрастом. Здоровые дети быстро обращают внимание на то, что эти их ровесники не только имеют низкие образовательные результаты, но и с трудом осуществляют решение бытовых задач, неверно оценивают возникшую ситуацию, затрудняются в осознании того либо иного вопроса. Например, не могут понять юмора, правил игры, избегают участия в интеллектуальных конкурсах, а в условиях коллективных состязаний могут спровоцировать неуспешность всей команды.

Способы выражения действий деструктивного характера со стороны нормотипичных обучающихся весьма разнообразны, но с преобладанием вербальной агрессии, о чём также сообщили 46 респондентов с ОВЗ, количество которых далее мы принимаем за 100% в связи с тем, что они были подвержены психологической травле, инициированной здоровыми ровесниками.

Психологическая травля в отношении выделенной нами группы учащихся характеризуется всеми присущими ей признаками, нашедшими отражение в научных источниках, а именно: намеренностью, регулярностью, неравенством сил, вовлеченностью всех

членов коллектива в тех или иных ролях, включая преследователя (агрессора), жертву и наблюдателей. В отдельных коллективах, что в инклюзивных классах фиксируется нечасто, можно также наблюдать нормотипичных обучающихся в роли защитников. В результате проведённого нами опроса о наличии таковых удалось получить информацию лишь от 3-х подростков с ОВЗ из 46-и (6,5 %).

Учитывая частоту упоминания респондентами агрессивных действий на них со стороны здоровых сверстников, мы произвели ранжирование форм деструктивного характера: от более популярных к менее, отразив данные в таблице 3.

Таблица 3.

Сведения о формах проявления здоровыми школьниками агрессивных действий по отношению к одноклассникам с ОВЗ

Формы выражения		Количество со-общившихся обучающихся	
		человек	%
Вербальные, включая:	насмешки и оскорбления с упоминанием нарушения и с пародированием особенностей внешности, в том числе используемых средств коррекции в виде очков, слуховых аппаратов	46	100
	присваивание кличек, в том числе с использованием лексики, указывающей на имеющееся нарушение и (или) на его внешние проявления	44	95,6
	грубо выраженный протест осуществлять совместную деятельность, резко высказываемое требование покинуть компанию (группу)	39	84,8
	высказывание угроз, запугивания	34	73,9
Физические, включая:	намеренные касания, подножки, толчки	28	60,9
	слабо выраженные удары, пинки	22	47,8
	Применение силы для изъятия личных вещей, в том числе средств коррекции, реже – их намеренная порча	14	30,4

Обсуждая данные, зафиксированные в таблице, укажем, что психологическая травля по отношению к обучающимся с ОВЗ обладает всеми теми же проявлениями и формами, которые можно наблюдать в тех случаях, когда жертвой становится ребёнок, не имеющий нарушений развития. Между тем, есть некоторые черты, которые

присущи психологическому насилию именно обучающихся с патологиями. В частности, детям возрастной нормы довольно легко найти повод, на основе которого они далее развивают агрессивные действия, ориентированные на одноклассника с проблемами в здоровье. Формальным поводом становятся особенности внешности, поведения и прочее, что обусловлено заболеванием обучающегося с ОВЗ.

Сам факт пребывания в классе ровесника с проблемами в здоровье, особенно выраженными, очевидными внешне, оказывается неприемлемым для ряда его здоровых одноклассников. Среди форм выражения агрессивных действий наиболее популярными являются вербальные. Реже отмечается физическая агрессия. При этом ни один из респондентов не сообщил, что был подвергнут избиениям. Воздействия физической направленности имели по большей части запугивающий характер, применялись наряду с травлей в вербальном выражении.

С помощью вопросов уточняющего характера установлено, что до сих пор в ситуации психологического насилия либо смежной с ней (предбуллинговой) находятся 39 учеников (84,8 % от числа подверженных травле). Остальные обучающиеся в составе 7-и человек (15,2 %) по инициативе со стороны родителей сменили образовательную организацию в связи с тем, что нахождение в инклюзивном классе прежней школы было связано с психологическим дискомфортом: нормотипичные обучающиеся не смогли принять своего сверстника с ОВЗ, установление взаимодействия на паритетной основе оказалось невозможным. В каждом из этих случаев произошёл распад инклюзивной практики. В новом детском коллективе эти обучающиеся чувствуют себя удовлетворительно, хотя и не имеют друзей из числа своих одноклассников. В то же время факты учебного сотрудничества прослеживаются. Они выражаются в выполнении предлагаемых учителями видов деятельности в парах и составе малых групп, в совместной подготовке проектов.

Отметим, что из числа респондентов, имеющих все признаки жертв психологической травли, 6 школьников (13 %) предпринимали попытки противостоять негативным воздействиям со стороны здоро-

вых одноклассников, используя физическую силу. Это обучающиеся с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Ответную агрессию, согласно О. В. Якубенко, следует рассматривать в качестве защитной реакции, к которой прибегает ребёнок с ОВЗ в попытке защитить себя от обидчиков, негативных воздействий с их стороны [9]. Как сообщили участники исследования, эффект от самозащиты имел временный характер. В то же время все формы проявления агрессивных воздействий со стороны здоровых детей перешли исключительно в вербальную плоскость.

Отдельно сообщим о такой группе обучающихся с ОВЗ в составе 26-и человек (36,1 % от числа всех опрошенных), которые не имеют статуса жертвы психологической травли. Из них, о чём сообщалось выше, 19 детей (26,4 %) обучаются с одним и тем же составом здоровых сверстников, начиная с 1-го класса, а некоторые даже вместе посещали одну группу детского сада (5 человек, 6,9 %). В этой связи уместно указать на следующее. Чем раньше происходит реализация интеграционных процессов в сфере образования, тем более естественной для всех без исключения детей, вне зависимости от состояния их здоровья, является инклюзивная практика. Это снижает риски возникновения психологической травмы обучающихся с ОВЗ.

Перейдём к обсуждению данных, полученных после обработки ответов на вопросы 3-ей группы.

Выявлено, что в связи с некомфортной психологической ситуацией в инклюзивном классе, подверженностью травле со стороны здоровых одноклассников, к помощи со стороны взрослых, включая педагогов и родителей, прибегали только 23 ученика с ОВЗ из 46 (50 %). При этом из них 16 подростков оказались неудовлетворены итоговым результатом, посчитав последующие аналогичные обращения бесполезными, поскольку:

– взрослые выразили недоверие по поводу содержания жалоб либо расценили травлю как краткосрочный конфликт, ссору, на смену которой обязательно, по их убеждению, придёт примирение (сообщили 7 обучающихся);

– вмешательство взрослых в виде замечаний обидчикам и проведения бесед с ними не обеспечило изменения ситуации коренным образом: после некоторой паузы инициаторы травли возобновили свои агрессивные действия (сообщили 3 обучающихся);

– меры, принятые взрослыми, явились формальными, агрессоры только усилили преследование, что привело к усложнению психологической ситуации в классе (сообщили 6 обучающихся).

Руководствуясь полученными данными, констатируем: взрослые, включая педагогических работников и родителей, на которых ссылались респонденты, не владеют конструктивными тактиками профилактики и противодействия психологической травле, разворачивающейся в условиях инклюзивной школьной практики. Их позиция, озвученная обучающимися, представляет собой бездействие, последствия которого лишь провоцируют интенсификацию рассматриваемого деструктивного явления, его закрепление в системе инклюзивного образования.

Школьников с нарушениями развития, пытавшихся скрывать факты подверженности травле (23 человека, 50 % от числа травмируемых здоровыми ровесниками), попросили объяснить, почему они всё время умалчивали о сложной ситуации, в которую попали, не уведомив об этом классного руководителя, других педагогов, школьного психолога или близких взрослых в лице родителей. Ученики мотивировали это следующим:

– ни у сотрудников школы, ни у родителей нет возможности изменить негативную ситуацию; если пожаловаться, то в дальнейшем положение лишь ухудшится: травля может прекратиться на краткосрочный период, но затем степень её проявления усугубится; по этой причине лучшешний раз не привлекать к себе внимания, не раздражать здоровых одноклассников и не провоцировать их на дальнейшее проявление агрессивных действий (сообщили 10 обучающихся);

– родители регулярно дают наставления по поводу того, что каждый человек должен быть готов защитить себя сам, благодаря чему происходит «формирование характера», позволяющего во взрослом

возрасте стойко преодолевать все трудности; соответственно, ситуации, связанные с психологическим насилием, надо терпеть, нужно учиться и пытаться самостоятельно давать отпор обидчикам (сообщили 5 обучающихся);

– здоровые одноклассники не виноваты в своих действиях: оскорбляя, они ничего не придумывают, а сообщают о том, что видят (о нарушениях, их проявлениях); это школа для здоровых детей, а те ученики, которые имеют нарушения развития, должны учиться в специальных школах; если ученик имеет проблемы со здоровьем, но хочет учиться в обычной школе рядом с домом, то ему придётся терпеть издевательства (сообщили 8 обучающихся).

Из числа приведённых позиций особого внимания заслуживает последняя, о которой сообщили 8 респондентов, что составило 17,4 % от тех, кто подвержен психологическому насилию. В данном случае обучающиеся с ОВЗ считают, что они обоснованно являются источником, порождающим агрессивные действия со стороны здоровых ровесников, пытаясь их оправдать. Травлю по отношению к себе они расценивают как явление естественное.

Остановимся на результатах анализа вопросов 4-й группы. С их помощью выяснялось, имеют ли школьники с ОВЗ желание продолжить обучение в инклюзивном классе в этом же составе.

Ответы респондентов позволили установить, что 33 человека из 72, что составило 45,8 %, готовы продолжить обучение в том же классе и с теми же ровесниками. Из них 25 учеников с ОВЗ (34,7 %) агрессивным действиям со стороны здоровых одноклассников не подвергаются.

Парадоксален следующий феномен: из числа респондентов, заявивших о готовности продолжить обучение с тем же составом сверстников, статус жертвы психологической травли имеют 8 учеников. Несмотря на то, что для них ситуация пребывания в инклюзивном классе является некомфортной, они смирились с тем, что останутся подверженными физической и (или) вербальной агрессии со стороны здоровых одноклассников. Дети выразили надежду, что негативное воздействие на них рано или поздно завершится. Также

было сообщено о доброжелательном (нормальном) отношении со стороны учителей и других учеников школы.

О желании сменить класс и школу вообще сообщили 39 респондентов (54,2 % от общего числа), из которых 38 человек мотивировали это именно некомфортной для них психологической обстановкой в классе. Ещё один испытуемый, не подвергавшийся насилию со стороны здоровых ровесников, указал, что ему сложно справиться с программой, поэтому он предпочёл бы обучение в образовательной организации с детьми с аналогичным нарушением развития: с патологией слуха. Также у этого обучающегося есть ожидания, что в новом детском коллективе у него появится больше друзей.

Отметим, что обследование учеников, подверженных психологической травле (46 человек), было продолжено с применением дополнительного диагностического инструментария, о котором сообщалось выше. В частности, потребовалось проведение психологических проб на изучение уровня притязаний и самооценки, а также виктимности личности. В результате 18 школьников (39,1 %) были квалифицированы как имеющие заниженную самооценку и обладающие виктимным поведением. В состав этих обучающихся вошли подростки (8 человек), оправдывающих действия своих преследователей.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о целесообразности реформатирования образовательного пространства современных школ. Оно должно стать поистине социокультурным, социально транспарентным, в том числе за счёт формирования у всех участников образовательного процесса инклюзивной культуры. Этому способствует их подготовка к инклюзивной практике, воспитание у всех без исключения обучающихся неприятия дискриминации – вне зависимости от характеристик и признаков, присущих человеку, включая и состояние его здоровья. Не менее значимым является направление усилий школьных педагогов-психологов на формирование у обучающихся с ОВЗ способности к конструктивным интеракциям с ближайшим социальным окружением, в том числе с нормотипичными ровесниками. Также заслуживает внимания необ-

ходимость подготовки и реализации программ и мероприятий превентивной направленности, ориентированных на недопустимость психологической травли в инклюзивных классах.

Заключение

1. В общеобразовательных школах, реализующих инклюзивные практики, имеют место случаи психологической травли детей с нарушениями развития. Это обучающиеся с разными патологиями. Агрессивные воздействия на них инициируются их нормотипичными ровесниками. Факт психологической травли обучающегося с проблемами в здоровье свидетельствует об отсутствии в школе инклюзивной культуры.

2. Об отсутствии психологической травли со стороны здоровых ровесников сообщают около четвертой части обучающихся с ОВЗ из числа опрошенных. Более того, эти дети имеют дружеские либо приятельские отношения со здоровыми ровесниками. При адекватной организации инклюзивного образования и сопровождении инклюзивных процессов они оказываются успешно реализуемыми. Между тем, факт отсутствия психологической травли ещё не свидетельствует о том, что интеграция обучающегося с ОВЗ в коллектив нормотипичных сверстников явилась эффективной. За внешне благополучной ситуацией может скрываться отвержение одноклассника с проблемами в здоровье – не выраженное явно, имеющее латентный характер.

3. Частью обучающихся с ОВЗ, что составило 17,4 % из числа подверженных психологической травле, данное деструктивное явление осознаётся как естественное. Дети готовы к продолжению обучения в инклюзивном классе, несмотря на отрицательный психологический климат в нём. Данная особенность присуща обучающимся с ОВЗ, характеризующимся низкой самооценкой и виктимным поведением.

4. Среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, представлены такие, которым свойственна недооценка деструктивного явления в виде психологической травли, ориентированной на их ребёнка. Пассивная позиция родителей, ожидание решения проблемы без их прямого участия служит дальнейшему распространению агрес-

сивных действий на ребёнка, оказывающих колоссальный вред его психическому здоровью, не обеспечивая полноценного социокультурного развития.

5. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости подготовки и внедрения в инклюзивную школьную практику программ, ориентированных на профилактику психологической травли в отношении обучающихся с ОВЗ. Реализация данных программ должна осуществляться параллельно с формированием у всех участников образовательного процесса инклюзивной культуры.

Информированное согласие. Информированное согласие было получено от лиц, представляющих законные интересы обучающихся школьного возраста с нарушениями развития.

Информация о конфликте интересов. Авторами сообщается об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Бочавер А.А., Горлова, Н.В., Хломов, К.Д. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ // Психологические исследования. 2021. № 14 (76). <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138>
2. Викжанович С.Н. Профилактика буллинга в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школьной инклюзивной практике // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №7 (июль). ART 3276. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (дата обращения: 03.10.2024).
3. Викжанович С.Н. Стратегия профилактики буллинга в инклюзивной среде обучающихся с задержкой психического развития // Общество. 2023. № 3-2 (30). С. 35-38.
4. Кузьмина О.С. Показатели инклюзивной культуры общеобразовательной школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №7 (июль). ART 3273. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (дата обращения: 03.10.2024).

5. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. 2019. № 2. 78-97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
6. Полянский А.И., Мартирисян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. С. 67-72. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2018.1.7>
7. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 97-112. <https://doi.org/10.17759/cpse.2016050207>
8. Четверикова Т.Ю. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как жертвы буллинга в инклюзивной школьной практике // Терапевт. 2023. № 8. С. 5-16. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-01>
9. Якубенко О.В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения // Терапевт. 2023. № 8. С. 17-22. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-02>
10. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // Educational Psychology. 2020. Vol. 20 (2). P. 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
11. Lobato Chaves D., de Souza M. Bullying, Prejudice and Barbarism // Creative Education. 2016. No. 7. P. 1181-1188. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79123>
12. Ma X. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders // School Effectiveness and School Improvement. 2002. Vol. 13. No 1. P. 63–89. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>
13. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School // Journal of Adolescence. 2018; Vol. 62. January: 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>

14. Olweus D. School Bullying: Development and Some Important Challenges // Annual Review of Clinical Psychology. 2013. Vol. 9. P. 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
15. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // Journal of School Violence. 2016. 15(1). P. 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

References

1. Bochaver A.A. Gorlova N.V., Khlomov K.D. Bullying within educational environment: survey of school staff. *Psichologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2021, no. 14 (76). <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138>
2. Vikzhanovich S.N. Prevention of bullying in relation to students with autism spectrum disorders in school inclusive practice. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [The Emissia.Offline Letters], 2023, no. 7. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (accessed October 03, 2024).
3. Vikzhanovich S.N. Strategy for the prevention of bullying in an inclusive school environment of children with mental retardation. *Obshchestvo* [Society], 2023, no. 3-2 (30), pp. 35-38.
4. Kuzmina O.S. Indicators of inclusive culture in secondary school. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [The Emissia.Offline Letters], 2023, no. 7. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (accessed October 03, 2024).
5. Novikova M., Rean A. Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. *Voprosy obrazovaniya* [Educational studies], 2019, no. 2, pp. 78-97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
6. Polyansky A.I., Martirosyan V.D. Inclusive culture in the educational organisation. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific works of the Moscow humanitarian university], 2018, no. 1, pp. 67-72. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2018.1.7>
7. Samsonova E.V., Melnikova V.V. The Willingness of Teachers of Educational Organization to Work with Children with Disabilities as a Key Factor of Success of an Inclusive Process. *Klinicheskaya i special'naya*

- psihologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 97-112. <https://doi.org/10.17759/cpse.2016050207>
8. Chetverikova T.Yu. Students with limited health capacities as bullying victims in inclusive school practice. *Terapevt* [Therapist], 2023, no. 8, pp. 5-16. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-01>
 9. Yakubenko O.V. Medical, psychological, and pedagogical correction of clinical manifestations of aggressive behavior in schoolchildren in the context of inclusive education. *Terapevt* [Therapist], 2023, no. 8, pp. 17-22. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-02>
 10. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 2020, vol. 20 (2), pp. 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
 11. Lobato Chaves D., de Souza M. Bullying, Prejudice and Barbarism. *Creative Education*, 2016, no. 7, pp. 1181-1188. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79123>
 12. Ma X. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 2002, vol. 13, no. 1, pp. 63-89. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>
 13. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 62. January, pp. 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
 14. Olweus D. School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2013, vol. 9, pp. 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
 15. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 2016, no. 15(1), pp. 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования

*Чувашский государственный педагогический университет
имени И. Я. Яковлева
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Фе-
дерация
stlana70@mail.ru*

Четверикова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой дефектологического образования
*Омский государственный педагогический университет
ул. Набережная Тухачевского, 14, г. Омск, 644099, Российская
Федерация
t_chet@omgpu.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Velieva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Pro-
fessor of Preschool Pedagogy and Educational Psychology Department
*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
stlana70@mail.ru
SPIN-code: 9664-8439
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7343-4780>
ResearcherID: AAE-2923-2019
Scopus Author ID: 6602979096*

Tatiana Yu. Chetverikova, PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Head of the Department of Defectology Education
*Omsk State Pedagogical University
Embankment of Tukhachevsky Str., Omsk, 644043, Russian Federation
t_chet@omgpu.ru
SPIN-code: 6808-1248
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2794-0011>*

Поступила 01.11.2024

После рецензирования 21.11.2024

Принята 28.11.2024

Received 01.11.2024

Revised 21.11.2024

Accepted 28.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-626

EDN: GUGM1H

УДК 159.9.075



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ЖИЗНЕСТОЙКОЕ СОВЛАДАНИЕ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В.В. Гагай, Е.И. Алферова

Аннотация

Актуальность. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных ресурсов преодоления старшими подростками суицидального риска. Авторами уточнено понимание личностных ресурсов преодоления суицидального риска как системной характеристики личности, включающей в себя жизнестойкие стратегии совладания, жизнестойкие убеждения, позитивное эмоциональное отношение к будущему и обеспечивающей достаточный уровень психологической устойчивости в трудных жизненных ситуациях.

Цель исследования. Выявление особенности жизнестойкого совладания старших подростков с разным уровнем суицидального риска.

Материалы и методы. «Опросник суицидального риска» (А.Г. Шмелев в модификации Т.Н. Разуваевой), «Тест жизнестойкости Мадди» (адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой), методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС) (Н.С.Эндлер, Д.А.Паркер, в адапт. Т.Л. Крюковой), методика эмоционального отношения к будущему (М.Р. Гинзбург). В исследовании приняло участие 164 подростка (учащиеся 8-х классов обоего пола) общеобразовательной школы г. Сургута.

Результаты. В статье описаны особенности жизнестойкого совладания старших подростков с разным уровнем суицидального риска. Представлены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что

низким значениям жизнестойкости и ее компонентов соответствуют высокие значения суицидального риска и, наоборот, высоким значениям жизнестойкости и ее компонентов - низкие значения суицидального риска. На основании полученных эмпирических данных сделан вывод о том, что жизнестойкое совладание выступает в качестве личностного ресурса, помогающего старшему подростку преодолевать трудные жизненные ситуации и тем самым снижать риск суицидального поведения.

Область применения результатов. Показаны возможности использования результатов данного исследования в целях первичной профилактики суицидального риска среди старших подростков, направленной на развитие личностных ресурсов обучающихся.

Ключевые слова: старшие подростки; суицидальный риск; жизнестойкое совладание; жизнестойкие копинг-стратегии; жизнестойкость; позитивное эмоциональное отношение к будущему; превенция суицидального риска

Для цитирования. Гагай В.В., Алферова Е.И. Жизнестойкое совладание как личностный ресурс преодоления суицидального риска в старшем подростковом возрасте // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 274-297. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-626

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

RESILIENT COPING AS A PERSONAL RESOURCE FOR OVERCOMING SUICIDAL RISK IN OLDER ADOLESCENTS

V.V. Gagay, E.I. Alferova

Abstract

Relevance. The article presents the results of an empirical study of personal resources for overcoming suicide risk in older adolescents. The authors have clarified the understanding of personal resources for overcoming suicide risk

as a systemic characteristic of personality, including resilient coping strategies, resilient beliefs, a positive emotional attitude towards the future and ensuring a sufficient level of psychological stability in difficult life situations.

Purpose. To identify the characteristics of resilient coping in older adolescents with different levels of suicidal risk.

Materials and methods: «Suicide Risk Questionnaire» (A. G. Shmelev modified by T. N. Razuvaeva), «Maddy's Vitality Test» (adapted by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova), «Coping Behavior in Stressful Situations» (CBSS) method (N. S. Endler, D. A. Parker, adapted by T. L. Kryukova), and the «Emotional attitude toward the future» method (M. R. Ginzburg). The study involved 164 teenagers (8th-grade students of both sexes) from a public school in Surgut.

Results. The article describes the features of resilient coping in older adolescents with different levels of suicidal risk. Empirical data are presented indicating that low values of resilience and its components correspond to high values of suicidal risk and, conversely, high values of resilience and its components correspond to low values of suicidal risk. Based on the obtained empirical data, a conclusion is made that resilient coping acts as a personal resource that helps older adolescents overcome difficult life situations and thereby reduce the risk of suicidal behavior.

Scope of results application. The possibilities of using the results of this study for the purposes of primary prevention of suicide risk among older adolescents, aimed at developing the personal resources of students, are shown.

Keywords: older adolescents; suicide risk; resilient coping; resilient coping strategies; resilience; positive emotional attitude towards the future; prevention of suicide risk

For citation. Gagay V.V., Alferova E.I. Resilient Coping as a Personal Resource for Overcoming Suicidal Risk in Older Adolescents. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 274-297. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-626

Введение

Согласно статистическим данным в последние годы наблюдается тенденция увеличения числа суицидальных попыток и суицидов

среди подростков. В связи с этим возникает вопрос, каким образом можно предотвратить суицидальные действия подростков? Ответ на этот вопрос предполагает изучение предикторов и антипредикторов суицидального риска у подростков.

Одним из основных отечественных психологических подходов к изучению суицидального поведения стала концепция А.Г. Амбрумовой, ключевым в которой является понимание суицида как «социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта» [2]. Идее о трактовке суицида как варианта расстройства адаптации, отклоняющегося, асоциального и даже делинквентного поведения придерживаются Е.В. Змановская, И.А. Погодин, Л.В. Зубова и другие авторы. Суицидальное поведение в нашем исследовании понимается как аутоагрессивное поведение, проявляющееся в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и мотивированных явными или скрытыми интенциями к смерти [16].

А. Г. Амбрумова в своих исследованиях подчеркивает, что в целях профилактики суицидального поведения важным представляется исследование детей, входящих в так называемую группу «суицидального риска» [2]. Под суицидальным риском принято понимать вероятность того, что данный человек совершит суицидальные действия. При оценке суицидального риска в центре внимания исследователей находятся суицидальные мысли, эмоциональное состояние, и соответствующее им поведение. Факторы суицидального риска имеют вероятностный характер. Следовательно, их влияние на возникновение суицидального поведения носит относительный характер. Тем не менее, как отмечают многие исследователи, оценка суицидального риска в подростковой среде позволяет выделить группу риска и, тем самым, повысить эффективность профилактики суицидального поведения среди подростков (К.В. Сыроквашина, Е.Г. Дозорцева и др.) [13].

Проблеме суицидальных рисков в подростковом возрасте посвящены исследования А.Г. Амбрумовой, К.В. Сыроквашиной, Е.Г.

Дозорцевой Е.В. Змановской, И.А. Погодина, Л.В. Зубовой, Н.Н. Васягиной, Е.С. Бариновой и др. К факторам суицидального риска большинство исследователей относят такие особенности личности, как депрессия, одиночество, низкая самооценка, агрессия, дезадаптация, склонность к самоповреждающему поведению и др. Основная характеристика эмоционального состояния подростков с риском суицидального поведения – это чувство беспомощности и безнадежности относительно перспектив на будущее. В исследовании Т.Ц. Тудуповой, Н.Г. Батуевой, Т.А. Парфентьевой при помощи шкалы «Беспомощность» А. Бека выявлены повышенные показатели беспомощности в общей выборке испытуемых [14]. Гармаева Т.В., Будаева Э.В. в своем исследовании выявили, что около 10% старшеклассников характеризуются безнадежным отношением к будущему и 60% учащихся 11 классов имеют отрицательное отношение к будущему [7]. Таким образом, для подростков в целом характерно ощущение беспомощности и отрицательное отношение к своему будущему, что является показателем суицидального риска.

Объяснение механизма возникновения суицидального поведения подростка предложено в гипотезах – «диатез-стресс» Дж. Коина и Г. Дауни (1991) и теории «психической боли» Э. Шнейдмана (1993). В модели «диатез-стресс» суицидальное поведение является результатом взаимодействия между средовыми стрессами и уязвимости, некоей предрасположенности личности к аутоагрессивному поведению: например установки на восприятия себя как неудачника, трудности совладания со стрессовыми жизненными событиями. Это ведет к ощущению безнадежности и дефициту способности к конструированию позитивного будущего [18].

В теории Э. Шнейдмана суицидальное поведение рассматривается как способ избавления от переживания невыносимости существования без надежды на возможность облегчения. Существенным фактором выделяется эмоциональное состояние переживания безнадежности – беспомощности, сужения когнитивной сферы – невозможности видения вариантов разрешения стрессовой ситуации, фрустрирование, особенно витальных, потребностей личности [13, с. 26].

Таким образом, анализ факторов суицидального риска осуществляется преимущественно с позиций дефицитарного подхода. Задача многих исследователей – выявить нарушения или отклонения на индивидуально-психологическом или социально-психологическом уровне функционирования личности в их связи с суицидальными мыслями, переживаниями и действиями.

В современных исследованиях прослеживается идея о том, что при оценке риска суицидального поведения нельзя ограничиваться односторонним учетом только суицидогенных факторов [5]. Исследователи исходят из того, что превенция суицидального риска в первую очередь должна предполагать выявление и развитие личностных ресурсов обучающихся, от уровня сформированности которых зависит способность подростков противостоять факторам суицидального риска. В Распоряжении Правительства РФ от 26 апреля 2021 года «Об утверждении комплекса мер до 2025 года по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних» ставится задача формирования у обучающихся личностных ресурсов, позволяющих преодолевать сложные жизненные ситуации. Поэтому при изучении суицидального поведения подростков акцент делается на исследовании ресурсов личности и ее окружения, помогающих преодолевать трудные жизненные ситуации.

В широком смысле под понятием «ресурс» понимают все то, что может помочь личности действовать, сохраняя психическое здоровье в трудных жизненных обстоятельствах. В качестве таких ресурсов указываются личностные особенности подростка и средовые факторы. Так, например, по мнению S.B. Galligan (et al.) (2010) в качестве защитного фактора суицидального риска у подростков выступает повышенная мотивация достижения успеха [16]. А.Г. Амбрумова и Е.Г. Трейнина характеризуют модель семейных отношений как защитный фактор суицидального риска среди подростков: доброжелательные отношения между членами семьи, получение поддержки от них в трудной ситуации, конструктивное и последовательное воспитание [3]. Б.С. Положий в своей работе также называет семейные защитные факторы от суицидального поведения у детей и

подростков: позитивный уровень общения с ребенком, эффективная дисциплинированность, адекватный родительский контроль [11].

Многими исследователями в качестве личностного ресурса, позволяющего справиться с кризисной ситуацией и снизить риск выбора подростками неадаптивных форм поведения, приводящих к негативным последствиям, рассматривается совладание. К понятию «совладание» близко понятие «копинг». Р. Лазарус и С. Фолкман определяют копинг как динамичное взаимодействие человека с ситуацией, как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия, направленные на устранение внешних или внутренних противоречий [2]. В нашем исследовании эти понятия используются как синонимы. Совокупность копингов представляют собой копинг-стратегии, которые группируются в копинговые стили. Р. Лазарус и С. Фолкман выделили 3 копинг-стиля:

1) проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, создание и реализацию плана разрешения сложной ситуации, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации;

2) эмоционально-ориентированный стиль, который является следствием эмоциональной реакции на ситуацию, проявляющейся в виде погружения в собственные переживания, самообвинения, жалоб окружающим на свое положение;

3) стиль избегания, который проявляется в виде попыток не думать о проблеме, отвлечения на другие занятия, игнорирования трудной ситуации [3].

Согласно концепции соответствия когнитивной оценки и совладающего поведения, проблемно-ориентированное совладание является детерминантой более эффективной адаптации в трудной ситуации, чем эмоционально-ориентированное совладание [7; 14]. Однако имеются данные, свидетельствующие о том, что нет однозначной связи между стратегиями совладания и социально-психологической адаптацией. В качестве фактора, влияющего на связь между этими переменными, выступает способность контролировать ситуацию. В исследовании М. Zeidner и N. Endler показано,

что проблемно-ориентированное совладание более эффективно в контролируемых ситуациях, а эмоционально-ориентированное совладание – в менее контролируемых ситуациях [6].

С точки зрения Ю.В. Попова и А.А. Пичикова в качестве защитного фактора суицидального поведения подростков выступают не только стратегии совладания подростка, но эффективные копинги поведения, принятые в семье [12].

В качестве личностного потенциала / ресурса совладания с трудной ситуацией часто рассматривается, такое свойство личности, как жизнестойкость, тем самым подчеркивая связь жизнестойкости и совладающего поведения. Жизнестойкость (С.Мадди) – «система убеждений индивида о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации». В работе S. Maddi встречается такое понятие, как жизнестойкое совладание, которое характеризуется как активное совладание, направленное на преобразование трудной ситуации за счет жизнестойких копинг-стратегий [4]. S. Maddi в структуре жизнестойкости выделяет такой компонент, как жизнестойкие копинг-стратегии, которые, по его мнению, включают в себя следующие характеристики: понимание ситуации, обнаружение перспективы, решительные действия. С учетом данных характеристик к жизнестойким стратегиям совладания можно отнести копинги, которые характеризуют проблемно-ориентированный стиль совладания (по классификации Р. Лазарус и С. Фолкман). М.А. Одинцова наряду с виктимным стилем выделяет жизнестойкий стиль преодоления трудной ситуации как совокупность копингов, которые характеризуются высоким уровнем активности, направленной на совладание с трудной ситуацией; поиском ресурсов в себе, творческим подходом к решению трудной ситуации [10].

Как указывает Л.А. Александрова, личностное качество жизнестойкости «подчеркивает аттитюды, мотивирующие человека преобразовывать стрессогенные жизненные обстоятельства» [1]. В основе жизнестойкости лежат убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стрес-

са. Итак, жизнестойкость как совокупность убеждений выполняет мотивирующую функцию при выборе стратегий совладания. Люди с высоким уровнем жизнестойкости склонны использовать более эффективные копинг-стратегии для совладания со стрессом (планирование решения проблемы, положительная переоценка), в то время как личности с низким уровнем жизнестойкости склонны прибегать к менее эффективным стратегиям (дистанцирование, бегство/избегание).

В качестве личностного ресурса преодоления суицидального риска в некоторых исследованиях называется эмоциональное отношение к будущему. В исследовании Н.Н. Васягиной и др. было выявлено, что в качестве личностного ресурса подростков в контексте преодоления суицидального риска выступает позитивный образ будущего, который связан с оптимизмом и самоподдержкой [6].

Согласно М.Р. Гинзбургу, уровни эмоционального отношения к будущему, как одна из характеристик «смыслового будущего», могут быть представлены двумя полюсами: эмоционально привлекающий и эмоционально угрожающий [8]. Привлекательный образ будущего может мотивировать подростка на активное преодоление трудной ситуации и, наоборот, отрицательный образ будущего может выступать в качестве фактора избегания в трудной ситуации.

Следовательно, положительное эмоциональное отношение к будущему можно рассматривать как копинг-ресурс, помогающий человеку использовать жизнестойкие стратегии совладания в трудных ситуациях.

Как показывает анализ литературы, в качестве личностного ресурса преодоления трудных ситуаций выступает жизнестойкое совладание, которое включает в себя жизнестойкие копинг-стратегии, жизнестойкие убеждения (жизнестойкость) и положительное эмоциональное отношение к будущему. Однако в недостаточной степени выявлены особенности жизнестойкого совладания у подростков с разным уровнем суицидального риска.

Цель исследования - выявление особенности жизнестойкого совладания старших подростков с разным уровнем суицидального риска.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что жизнестойкое совладание определяет показатели суицидального риска

старших подростков: высоким значениям жизнестойкого совладания соответствуют низкие значения суицидального риска; низким значениям жизнестойкого совладания соответствуют высокие значения суицидального риска.

Задачи исследования:

- 1) эмпирически определить особенности суицидального риска в общей выборке подростков и в выборках мальчиков и девочек;
- 2) эмпирически определить особенности суицидального риска старших подростков в зависимости от показателей жизнестойкого совладания.
- 3) сформулировать рекомендации по профилактике суицидального риска среди старших подростков.

Материалы и методы

Задача определения особенностей суицидального риска в общей выборке и дифференцированно у мальчиков и девочек решалась с помощью «Опросника суицидального риска» (А.Г. Шмелева в модификации Т.Н. Разуваевой).

Диагностика жизнестойкого совладания осуществлялась с помощью методик «Тест жизнестойкости Мадди» (адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой) [9], методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС) (Н.С.Эндлер, Д.А.Паркер, в адапт. Т.Л. Крюковой), методика «Эмоциональное отношение к будущему» (М.Р. Гинзбурга). Для обработки результатов исследования применялся критериальный анализ (φ-критерий Фишера, t-критерий Стьюдента).

В исследовании принимали участие 164 подростка общеобразовательной школы г. Сургута: учащихся 8-х классов, средний возраст – 14,1 лет (81 девочка и 83 мальчика).

Результаты исследования и их обсуждение

На основе первичных эмпирических данных общая выборка испытуемых была распределена по уровням суицидального риска, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение подростков по уровню суицидального риска (n=164, %)

Шкалы	Уровни суицидального риска		
	низкий и пониженный	средний	повышенный и высокий
Демонстративность	78	11,6	10,4
Аффективность	48,8	18,3	32,9
Уникальность	80,5	11	8,5
Несостоятельность	75	15,2	9,8
Социальный пессимизм	36,6	25	38,4
Слом культурных барьеров	87,8	-	12,2
Максимализм	90,9	-	9,1
Временная перспектива	81,7	9,15	9,15
Антисуицидальный фактор	13,4	40,3	46,3
Суммарный показатель	59,1	31,7	9,2

Анализ результатов показывает, что по общему суммарному показателю суицидального риска 59,1% подростков имеют низкий и пониженный уровень суицидальных рисков, а 31,7% - средний уровень, 9,2% - повышенный и высокий уровень. Группу риска составляют подростки с повышенным и высоким уровнем суицидального риска. У подростков этой группы достаточно велика вероятность суицида.

Исследование суицидальных рисков позволило определить степень выраженности каждого показателя как проявления эмоционального состояния подростков. В качестве ведущих факторов суицидального риска выступают такие факторы, как социальный пессимизм (38,4%) и аффективность (32,9%). Повышенный и высокий уровень социального пессимизма имеют 38,45% подростков. Для подростков с высоким уровнем социального пессимизма характерна отрицательная концепция окружающего мира, переживание чувства враждебности со стороны окружающих. У подростков с высоким уровнем аффективности чаще всего эмоции доминируют над интеллектуальным контролем в оценке ситуации.

Остальные факторы суицидального риска у подростков выражены в меньшей степени. От 9 до 12% подростков общей выборки имеют повышенный и высокий уровень выраженности остальных

факторов суицидального риска: слом культурных барьеров - 12,2%, демонстративность - 10,4%, несостоятельность – 9,8%, временная перспектива – 9,15%, максимализм - 9,1% , уникальность - 8,5% подростков. Для этой группы подростков характерны антивитальные ценности, желание привлечь внимание к своим несчастьям, отрицательное отношение к себе, неспособность конструктивно планировать свое будущее, эмоциональная сосредоточенность на неудачах, недостаточное умение использовать свой и чужой опыт.

Пониженный и низкий уровень по большинству факторов суицидального риска выявлен у большинства испытуемых всей выборки. Наибольшее количество подростков имеют пониженный и низкий уровень следующих факторов суицидального риска: максимализм – 90,9%, слом культурных барьеров – 87,2%, временная перспектива – 81,7%, уникальность – 80,5%, демонстративность – 78%, несостоятельность – 75%. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинству подростков не свойственно фокусироваться на неудачах, привлекать внимание к своим трудностям, обесценивать свой и чужой опыт. Они имеют положительную концепцию своей личности, витальные ценности, способны конструктивно планировать свое будущее. Перечисленные личностные характеристики можно рассматривать как антисуицидальные факторы, т.к. имеют пониженный и низкий уровень выраженности предикторов суицидального риска.

У 40,3% подростков выявлен средний, и у 46,3% - высокий уровень антисуицидального риска, что указывает на наличие сдерживающих для подростков факторов: ответственность за семью, своих близких, чувство долга перед ними. У 13,4% выявлен низкий уровень, что может указывать на конфликтный характер отношений подростка к своей семье, чувство отчужденности.

Таким образом, в качестве предпосылок суицидального риска для каждого третьего подростка выступают такие личностные характеристики, как отрицательная концепция окружающего мира, переживание чувства враждебности от окружающих и импульсивное эмоциональное реагирование на психотравмирующие события. В

качестве антисуицидальных факторов для большинства подростков выступают такие особенности личности, как ориентация на успех, витальные ценности, способность конструктивно планировать свое будущее, умение использовать свой и чужой опыт, отказ от демонстративности в трудных ситуациях и положительная Я-концепция. Сдерживающим фактором суицидального риска для большинства подростков выступает ответственность за семью, своих близких, чувство долга перед ними.

Для оценки различий в показателях повышенного и высокого уровня суицидального риска у мальчиков и девочек использовался критерий Фишера ϕ . Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Различия в показателях повышенного и высокого уровня суицидального риска у мальчиков и девочек по критерию Фишера ($n=164$, %)

Шкалы	Повышенный и высокий уровень (%)		Результаты математ. статистики
	Мальчики (n=83)	Девочки (n=81)	
Демонстративность	7,2	13,6	1,33
Аффективность	16,9	49,4	4,55 ($p \leq 0,01$)
Уникальность	3,6	13,6	2,38 ($p \leq 0,01$)
Несостоятельность	0	19,7	5,88 ($p \leq 0,01$)
Социальный пессимизм	30,1	46,9	2,22 ($p \leq 0,05$)
Слом культурных барьеров	8,4	15,6	1,43
Максимализм	8,4	9,9	0,33
Временная перспектива	0	18,5	5,69 ($p \leq 0,01$)
Антисуицидальный фактор	38,5	54,3	2,03 ($p \leq 0,05$)

На основе применения критерия Фишера установлено, что существуют достоверные различия в показателях повышенного уровня суицидального риска между мальчиками и девочками. Количество девочек превышает количество мальчиков с повышенным и высоким уровнем аффективности (ϕ эмп. =4,55; $p \leq 0,01$), уникальности (ϕ эмп. =2,38; $p \leq 0,01$), несостоятельности (ϕ эмп. =5,88; $p \leq 0,01$), социального пессимизма (ϕ эмп. =2,22; $p \leq 0,05$) временной перспективы (ϕ

эмп. =5,69; $p \leq 0,01$). Также выявлено достоверное различие между мальчиками и девочками по антисуицидальному фактору. Количество девочек с повышенным уровнем антисуицидального фактора больше, чем мальчиков (φ эмп. =2.03; $p \leq 0,05$).

Таким образом, пол подростка выступает в качестве фактора суицидального риска. Девочки составляют большую часть подростков группы суицидального риска по показателям большинства факторов. Однако более половины девочек имеют повышенный уровень антисуицидального риска, что указывает на наличие у них важного ресурса преодоления трудной ситуации - социальных связей и привязанностей со значимыми для них людьми. По сравнению с девочками мальчики составляют меньшую часть подростков группы суицидального риска по показателям большинства факторов. В то же время количество мальчиков, имеющих прочные социальные связи и привязанности со значимыми людьми, меньше, чем девочек.

На втором этапе исследования общая выборка испытуемых была разделена на три группы в зависимости от уровня суицидального риска: В первую группу вошли подростки, у которых выявлены низкие и средние показатели суицидального риска (низкий уровень суицидального риска) - 41,5 % от общей выборки. Вторую группу составили подростки, у которых преимущественно выявлены низкие и средние значения, но частично (от 1 до 2 факторов) встречались повышенные и высокие показатели суицидального риска (средний уровень суицидального риска) - 39 % от общей выборки. В третью группу вошли подростки с повышенными и высокими показателями суицидального риска по трем и более факторам (высокий уровень суицидального риска) - 19,5 % от общей выборки.

Результаты сопоставления показателей жизнестойкости подростков с разным уровнем суицидального риска представлены в таблице 3.

В группе испытуемых со средним и низким уровнем суицидального риска наибольшее количество подростков имеют средний уровень жизнестойкости и ее компонентов. Группа испытуемых с высоким уровнем суицидального риска представлена преимущественно подростками, которые имеют низкий уровень жизнестойкости (75%) и

ее компонентов – вовлеченности (93,8%), контроля (56%), принятия риска (43,8%). Эти данные свидетельствуют о том, что большинство подростков с высоким уровнем суицидального риска имеют низкий уровень социальной активности и социального интереса, ощущение собственной беспомощности, стремление к комфорту и безопасности. Вследствие этого они испытывают высокий уровень напряжения в трудной ситуации, с которым не могут справиться за счет способов совладания.

Таблица 3.

Уровни жизнестойкости подростков с низким, средним и высоким уровнем суицидальных рисков (%)

Уровень суицидального риска	Вовлеченность			Контроль			Принятие риска			Жизнестойкость		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Высокий (n=32)	93,8	3,1	3,1	56,3	40,6	3,1	43,8	50	6,2	75	21,9	3,1
Средний (n=64)	37,5	56,3	6,2	18,8	68,7	12,5	9,4	62,5	28,1	26,6	62,5	10,9
Низкий (n=68)	17,6	64,8	17,6	1,47	67,6	30,9	0	41,2	58,8	7,4	64,7	27,9

Примечание: уровни: Н - низкий, С - средний, В - высокий

В группу испытуемых с низким уровнем суицидального риска входит достаточно большое количество подростков с высоким уровнем жизнестойкости (27,9%) и ее компонентов - вовлеченности (17,6%), контроля (30,9%), принятия риска (58,8%). Ведущим антисуицидальным фактором у большинства подростков является принятие риска – готовность действовать на свой страх и риск и приобрести новый опыт.

Таким образом, для большинства подростков факторами суицидального риска являются жизнестойкость, вовлеченность и контроль, антисуицидальным фактором – принятие риска.

Соотношение показателей суицидального риска и копинг-стратегий представлено в таблице 4.

Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента показал, что подростки с разным уровнем суицидального риска статистически не отличаются в использовании копинга, ориентированного на избегание проблемы. В ситуации, которая субъективно воспринимается

как трудная и, возможно, подростки не знают способа ее разрешения, они используют стратегии избегания, а именно: переключают свое внимание на другие сферы жизнедеятельности, где чувствуют себя более комфортно, общаются с друзьями, ищут поддержки других людей (друзей, значимых для себя людей).

Таблица 4.

Показатели копинг-стратегий подростков с разным уровнем суицидального риска (средние значения)

Уровни суицидального риска	Копинги (средние значения)					
	Проблемно-ориентированный копинг		Эмоционально-ориентированный копинг		Копинг ориентированный на избегание	
	М	σ	М	σ	М	σ
Высокий (n=32)	43,3	9,78	49,6	13,05	39,5	10,21
Низкий (n=68)	47,7	10,97	29,1	8,17	40,5	9,95
t	2		9,6		0,5	
P-уровень	p≤0,05		p≤0,001		-	
Высокий (n=32)	43,3	9,78	49,6	13,05	39,5	10,21
Средний (n=64)	48,2	10,27	38,2	11,05	42,0	8,83
t	2,3		4,5		1,2	
P-уровень	p≤0,05		p≤0,01		-	

Показатели эмоционально-ориентированной копинга отличаются на достоверно значимом уровне у подростков с высоким уровнем суицидального риска от подростков со средним ($t=4,5$; $p\leq 0,001$) и низким ($t=9,6$; $p\leq 0,001$) уровнями суицидального риска. У подростков с высоким уровнем суицидального риска отмечается преобладание эмоционально-ориентированной стратегии реагирования в трудной ситуации: они склонны акцентироваться на переживаемых астенических эмоциях, чувствах беспомощности и невозможности справиться с ситуацией, что тормозит действенные способы разрешения ситуаций.

Показатели проблемно-ориентированного копинга выше и отличаются на уровне статистической значимости у подростков с низким ($t=2$; $p\leq 0,05$) и средним ($t=2,3$; $p\leq 0,05$) уровнем суицидального риска от показателей у подростков с высоким уровнем суицидально-

го риска. Подростки с высоким уровнем суицидального риска чаще используют эмоционально-ориентированные стратегии совладания, подростки с низким уровнем суицидального поведения - проблемно-ориентированные стратегии совладания

Таким образом, независимо от уровня суицидального риска почти половина старших подростков в трудной ситуации используют стиль избегания, который проявляется в виде попыток не думать о проблеме, отвлечения на другие занятия, игнорирования трудной ситуации. Фактором суицидального риска у старших подростков являются эмоционально-ориентированные копинг-стратегии, антисуицидальным фактором – проблемно-ориентированные копинг-стратегии.

Соотношение показателей суицидального риска и интегрального показателя эмоционального отношения к будущему представлено в таблице 5.

Таблица 5.

Результаты эмоционального отношения к будущему подростков с разным уровнем суицидального риска (%)

Уровни суицидального риска	Отношение к будущему		
	Позитивное	Нейтральное	Негативное
Высокий (n=32)	43,8	0	56,2
Средний (n=64)	79,7	4,7	15,6
Низкий (n=68)	88,2	11,8	0

Эмоциональное отношение к будущему характеризуется преобладанием позитивного отношения в группе подростков с низким и средним уровнем суицидального риска. У 88,2% подростков с низким и 79,7% со средним уровнем суицидального риска отношение к будущему окрашено позитивными эмоциями – интересом, спокойствием (оптимизмом), уверенностью в своем будущем. У подростков с низким уровнем суицидального риска негативное эмоциональное отношение к будущему не обнаружено.

У подростков с высокими показателями факторов суицидального риска выявлено, как негативное, так и позитивное эмоциональ-

ное отношение к будущему. Значительная часть – 56,2% подростков данной группы – воспринимают события будущего негативно – с тревогой и страхом или безразличием. Позитивное эмоциональное отношение подростков к будущему представлено во всех группах, однако у подростков с низким уровнем суицидального риска будущее воспринимается более положительно.

Таким образом, высокие показатели положительного эмоционального отношения к будущему определяют низкие и средние показатели суицидального риска, и наоборот, высокие показатели негативного эмоционального отношения к будущему определяют высокие показатели суицидального риска. Негативное эмоциональное отношение к будущему у подростков может усиливать мотивацию избегания и ухода от решения трудной ситуации, тем самым усиливая ощущение безнадежности относительно своего будущего и повышая степень суицидального риска. Положительное отношение к будущему является необходимым условием проявления активности в преодолении трудной ситуации и может рассматриваться как личностный копинг-ресурс. Следовательно, негативное эмоциональное отношение к будущему можно рассматривать как суицидальный фактор, положительное эмоциональное отношение к будущему – как антисуицидальный фактор.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что низким значениям жизнестойкости и ее компонентов соответствуют высокие значения суицидального риска и, наоборот, высоким значениям жизнестойкости и ее компонентов – низкие значения суицидального риска. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в качестве личностных ресурсов старших подростков выступают высокие показатели жизнестойкости, жизнестойких стратегий совладания и положительное эмоциональное отношение к своему будущему, которые являются характеристиками жизнестойкого совладания с трудными ситуациями. Жизнестойкое совладание как личностный ресурс предполагает высокий уровень активности, направленной на поиск

решения трудной ситуации в форме проблемно-ориентированных копинг-стратегий в сочетании с высоким уровнем жизнестойкости и положительным эмоциональным отношением к своему будущему. Жизнестойкие копинг-стратегии выступают как актуальные ответы на воспринимаемую угрозу, жизнестойкость и положительное отношение к своему будущему – как копинг-ресурсы в структуре жизнестойкого совладания.

Полученные в данном исследовании результаты могут быть использованы в качестве теоретического обоснования и разработки программ первичной профилактики суицидального риска среди старших подростков, направленных на развитие личностных ресурсов обучающихся, в частности, жизнестойкого совладания.

Целью первичной профилактики суицидального поведения среди старших подростков должно быть формирование жизнестойкого совладания, а именно: жизнестойких копинг-стратегий, жизнестойких убеждений и положительного эмоционального отношения к будущему.

Информация о спонсорстве. Работа выполнена в рамках государственного задания по науке БУ «Сургутский государственный педагогический университет» на 2024–2026 гг. по теме «Создание психологически безопасной среды в образовательных организациях ХМАО-Югры».

Список литературы

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. С. 82-90.
2. Амбрумова А. Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения // Комплексные исследования в суицидологии: Сб. науч. тр. М.: Московский НИИ психиатрии МЗ СССР, 1986. С. 7-25.
3. Амбрумова А.Г. К вопросу о саморазрушающем поведении подростков / А.Г. Амбрумова, Е.Г. Трейнина // Саморазрушающее поведение у подростков. Л., 1991. С. 29-36.

4. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 3. С. 482-497. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497>
5. Банников Г.С., Вихристюк О.В., Миллер Л.В., Сеницына Т.Ю. Методические рекомендации психологам образовательных учреждений по выявлению и предупреждению суицидального поведения среди несовершеннолетних. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. 40 с.
6. Васягина Н.Н., Баринаева Е.С., Григорян Е.Н., Шемпелева Н.И. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся // Национальный психологический журнал. 2023. № 1. С. 114-125. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0110>
7. Гармаева Т.В., Будаева Э.В. Психология развития рисков суицидального поведения подростков // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4, № 3. <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN316.pdf>
8. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения. Автореферат ... д-ра психол. н. М.: ПИ РАО, 1996. 61 с.
9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
10. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 296 с.
11. Положий Б. С. Суициды у детей и подростков в России: современная ситуация и пути ее нормализации / Б. С. Положий, Е. А. Панченко. // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2012. № 2. http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer16.php
12. Попов Ю.В., Пичиков А.А. Суицидальное поведение у подростков. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2017. 366 с.
13. Сырковашина К.В., Дозорцева Е.Г., Бадмаева В.Д., Макушкин Е.В., Шки-тырь Е.Ю. Клинические и психологические подходы к исследованию проблемы суицидов у подростков // Российский психиатрический журнал. 2017. № 6. С. 24-31. <https://rpj.serbsky.ru/index.php/rpj/article/view/475>
14. Тудупова Т.Ц., Батуева Н.Г., Парфентьева Т.А. Детско-родительские отношения и негативно окрашенные состояния как факторы суици-

- дальнего риска в подростковом возрасте // Психолог. 2018. № 6. С. 32-40. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.28068>
15. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра // Медицинская психология в России: электронный научный журн. 2012. № 2. http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php
16. Galligan S. B. [et al.]. Understanding the link between gender role conflict, resilience, and propensity for suicide in adolescent and emerging adult males // International Journal of Men's Health. 2010. Vol. 9, № 3. P. 201-210. <https://doi.org/10.3149/jmh.0903.201>
17. Rutz W., Knorring L., Pihlgren H., Rihmer Z., Walinder J. Prevention of male suicides: lessons from Gotland study // The Lancet. 1995. Vol. 345. P. 524. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(95\)90622-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(95)90622-3)
18. Van Heeringen K. A stress-diathesis model of suicidal behavior // The Neurobiological Basis of Suicide / Eds Y. Dwivedi. CRC Press, 2012. <http://dx.doi.org/10.1201/b12215-7>

References

1. Aleksandrova L. A. Towards the concept of resilience in psychology // Sibirskaya psixologiya segodnya: sbornik nauchny`x trudov [Siberian psychology today: collection of research papers]. Iss. 2 / Edited by M. M. Gorbatova, A. V. Seryy, M. S. Yanitsky. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004, pp. 82-90.
2. Ambrumova A. G. Suicidal behavior as an object of complex study. *Kompleksny`e issledovaniya v suicidologii : Sbornik nauchny`x trudov* [Complex research in suicidology: Collection of research papers]. Moscow: Moscow Research Institute of Psychiatry of the USSR Ministry of Health, 1986, pp. 7-25.
3. Ambrumova A. G. On the issue of self-destructive behavior of adolescents / A. G. Ambrumova, E. G. Treinina. *Self-destructive behavior of adolescents*. Leningrad, 1991, pp. 29-36.
4. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V. Personal resources of psychological safety of adolescents and youth in the educational

- environment. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education], 2021, vol. 25, no. 3, pp. 482-497. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.482-497>
5. Bannikov G. S., Vikhristyuk O. V., Miller L. V., Sinitsyna T. Yu. *Methodological recommendations for psychologists of educational institutions on the identification and prevention of suicidal behavior among minors*. Moscow: MSUPE, 2013, 40 p.
 6. Vasiagina N. N., Barinova E. S., Grigorian E. N., Shempeleva N. I. The correlation between the risk of suicidal behavior and personal resources of students. *Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal* [National psychology journal], 2023, no. 1, pp. 114-125. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0110>
 7. Garmaeva T. V., Budaeva E. V. Psychology of development of risks of suicidal behavior in adolescents. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Web journal «World of Science»], 2016, vol. 4, iss. 3. <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN316.pdf>
 8. Ginzburg M. R. *Psychology of personal self-determination*. Extended abstract of Dr. habil. Sci. (Psy.) dissertation. Moscow: PI RAE, 1996, 61 p.
 9. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test of Vitality*. M.: Smysl, 2006, 63 p.
 10. Odintsova M. A. *Psychology of resilience*. Moscow: FLINTA: Nauka, 2015, 296 p.
 11. Polozhiy B. S. Suicides among children and adolescents in Russia: modern situation and ways of its normalization / B. S. Polozhiy, E. A. Panchenko. *Medicinskaya psixologiya v Rossii: elektronnyj nauchnyj zhurnal* [Medical psychology in Russia: digital scientific journal], 2012, no. 2. http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer16.php
 12. Popov Yu. V., Pichikov A. A. *Suicidal behavior in adolescents*. Saint-Petersburg: SpecLit, 2017, 366 p.
 13. Syrovkashina K. V., Dozortseva E. G., Badmaeva V. D., Makushkin E. V., Shkityr E. Yu. Actual clinical and psychological approaches towards problem of suicides in adolescents. *Rossijskij psixiatricheskij zhurnal* [Russian Journal of Psychiatry], 2017, no. 6, pp. 24-31. <https://rpj.serbsky.ru/index.php/rpj/article/view/475>
 14. Tudupova T. Ts., Batueva N. G., Parfentjeva T. A. Parent-child relationships and negatively colored states as factors of suicide risk in ad-

- olescence. *Psixolog* [Psychologist], 2018, no. 6, pp. 32-40. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.28068>
15. Kholmogorova A. B., Volikova S. V. The main results of the study of suicide risk factors in adolescents based on the psychosocial multifactorial model of affective spectrum disorders. *Medicinskaya psixologiya v Rossii: e`lektronny`j nauchny`j zhurnal* [Medical psychology in Russia: digital scientific journal], 2012, no. 2. http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php
16. Galligan S. B. [et al.]. Understanding the link between gender role conflict, resilience, and propensity for suicide in adolescent and emerging adult males. *International Journal of Men's Health*, 2010, vol. 9 (3), pp. 201-210. <https://doi.org/10.3149/jmh.0903.201>
17. Rutz W., Knorrung L., Pihlgren H., Rihmer Z., Walinder J. Prevention of male suicides: lessons from Gotland study. *The Lancet*, 1995, vol. 345, p. 524. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(95\)90622-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(95)90622-3)
18. Van Heeringen K. A stress-diathesis model of suicidal behavior. *The Neurobiological Basis of Suicide*. Eds Y. Dwivedi. CRC Press, 2012. <http://dx.doi.org/10.1201/b12215-7>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Гагай Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии
бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, 628417, Российская Федерация
vgagay@mail.ru

Алферова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии
бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

*ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, 628417, Российская Федерация
lenalfer@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Valentina V. Gagay, Professor of the Department of Psychology, *Doctor of Psychology, Professor*
Surgut State Pedagogical University
10/2, 50 let VLKSM Str., Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, Surgut, 628417, Russian Federation
vgagay@mail.ru

Elena I. Alferova, Cand. Sc. Psychology, Senior Lecturer at Psychology Department
Surgut State Pedagogical University
10/2, 50 let VLKSM Str., Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, Surgut, 628417, Russian Federation
lenalfer@mail.ru

Поступила 02.11.2024

После рецензирования 10.12.2024

Принята 18.12.2024

Received 02.11.2024

Revised 10.12.2024

Accepted 18.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-729

EDN: VKVCRB

УДК 159.9



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

САМООЦЕНКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*А.Н. Яшкова, С.Е. Иневаткина, А.А. Антыгина,
О.А. Морозова, Л.Н. Симакова*

Аннотация

Обоснование. Дошкольный период является одним из основных этапов детства, где происходит активное развитие ребенка – физическое, психическое и личностное. В том числе, дошкольный возраст – это период, который является во многом решающим для развития самооценки ребенка. Самооценка – это представление человека о себе, оценивание собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, значимости своей деятельности среди других людей. Уровень ее развития определяет многие особенности человека, в том числе и его общение, результаты деятельности, эффективность, самочувствие в обществе и другие. В психологической литературе и в практике отмечаются различные факторы, влияющие на самооценку детей и в частности на самооценку дошкольников. Среди таких факторов система отношений с окружающими людьми, особенности семейного воспитания, особенности развития самого ребенка и многое другое. Многие факторы достаточно изучены и представлены в психологии. Однако, несмотря на имеющиеся исследовательский вклад в изучение данной области, указанная проблема по-прежнему актуальна в связи с недостаточным количеством работ освещающих особенности самооценки дошкольников с разным уровнем речевого развития, что подводит к необходимости их изучения.

Цель – изучение особенностей развития самооценки как показателя становления «Я-концепции» у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Материалы и методы. Метод теоретического анализа используемой литературы; методы эмпирического исследования: диагностиче-

ские методики (методика «Какой Я?», методика «Лесенка», методика «Самооценка дошкольника» Т. В. Драгунова); методы математической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни и ϕ^* критерий Фишера (угловое преобразование Фишера)).

Результаты. В ходе исследования выявлено, что самооценка детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями имеет чаще низкие показатели в отличие от дошкольников без речевых особенностей: в основном имеет средний и низкий уровни развития, тогда как у дошкольников без речевых особенностей она в основном средняя или высокая. Некоторые дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями описывают себя как хороших и послушных, но таких выборов меньше, чем у детей с нормой речевого развития. Также дошкольники с речевыми нарушениями чаще отмечают, что родителям нравится, когда они хорошо себя ведут, правильно выполняют задания и выполняют инструкцию. Тогда как их сверстники без особенностей речевого развития отмечают ситуации, когда они хорошо себя ведут и слушаются, а также рисуют и играют.

Ключевые слова: самооценка; самосознание; нарушение речи; дети; дошкольный возраст

Для цитирования. Яшкова А.Н., Иневаткина С.Е., Антыгина А.А., Морозова О.А., Симакова Л.Н. Самооценка как показатель самосознания детей с нарушениями речи // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 298-313. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-729

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

SELF-ESTEEM AS AN INDICATOR OF SELF-AWARENESS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

*A.N. Yashkova, S.E. Inevatkina, A.A. Antygina,
O.A. Morozova, L.N. Simakova*

Abstract

Background. The preschool period is one of the main stages of childhood, where the child actively develops - physical, mental and personal. In particular, preschool age is a period that is largely decisive for the development of a child's self-esteem. Self-esteem is a person's idea of himself, an assessment of

his own qualities and feelings, advantages and disadvantages, the significance of his activities among other people. The level of its development determines many of a person's characteristics, including his communication, performance results, efficiency, well-being in society and others. In psychological literature and in practice, various factors are noted that affect the self-esteem of children and, in particular, the self-esteem of preschoolers. Among such factors are the system of relationships with people around them, the characteristics of family education, the characteristics of the child's development and much more. Many factors have been sufficiently studied and presented in psychology. However, despite the existing research contribution to the study of this area, this problem is still relevant due to the insufficient number of works covering the features of self-esteem of preschoolers with different levels of speech development, which leads to the need to study them.

Purpose. Study of the development features of self-esteem as an indicator of the formation of the “I-concept” in preschool children with speech disorders.

Materials and methods. Theoretical analysis method of the literature used; empirical research methods: diagnostic methods (method “What am I?”, method “Ladder”, method “Preschooler's self-esteem” by T. V. Dragunov); methods of mathematical data processing (Mann-Whitney U-test and Fisher's φ^* test (Fisher's angular transformation)).

Results. The study revealed that the self-esteem of preschool children with speech disorders often has low indicators, in contrast to preschoolers without speech features: they mostly have average and low levels of development, while preschoolers without speech features mostly have average or high levels. Some preschool children with speech disorders describe themselves as good and obedient, but there are fewer such choices than children with normal speech development. Also, preschoolers with speech disorders more often note that their parents like it when they behave well, complete tasks correctly and follow instructions. While their peers without speech development features note situations when they behave well and obey, and also draw and play.

Keywords: self-esteem; self-awareness; speech impairment; children; preschool age

For citation. Yashkova A.N., Inevatkina S.E., Antygina A.A., Morozova O.A., Simakova L.N. Self-Esteem as an Indicator of Self-Awareness in Children with Speech Disorders. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 298-313. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-729

Введение

За последние годы в современном обществе произошли значимые изменения в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. С одной стороны, принятые на государственном уровне инициативы, расширяют возможности в получении образования и делают социальную адаптацию более успешной, с другой стороны, появляется необходимость исследования факторов и условий, влияющих на возникновение особенностей их личностного и эмоционального развития. В этой связи, большой интерес вызывают особенности формирования самооценки у детей дошкольного возраста с нарушениями речи [3; 7; 14; 15].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что в психологической науке изучению проблемы самооценки личности посвящено достаточно большое количество работ психологов теоретиков и практиков. Она активно представляется в трудах Н.Н. Авдеевой, Е.В. Горбунова, И.Ю. Запорожец, А. И. Силвестр, Е. О. Смирнова, НМП Де Рюитер, Т. Холленштейн, ПЛС ван Герт, Э. Саксия Куннен, П. Хэнк, Б. Балтес-Гетц, У. Орт, Р. Ю. Эрл, Э.К. Лучано и многих других [1; 5; 6; 19; 20; 21]. Под самооценкой в психологической науке понимается как психологическая категория, которая находит свое место непосредственно в структуре ядра личности, она является и ядром самосознания, имеет теснейшие взаимные связи с ценностями личности, ее мотивацией, Я-концепцией и т. д. Самооценка – это когнитивный компонент личности, сформированный на основании эмоционального самоотношения. Она отражает отношение человека к себе. Однако, недостаточно исследованы особенности формирования самооценки у дошкольников с нарушениями речи [8; 10; 13; 17].

В дошкольном возрасте происходит активное физическое, психологическое и личностное развитие ребенка, на которое достаточно

сильно влияет все социальное окружение ребенка. Данный период характеризуется изменением и в речевом развитии ребенка и в его самооценке. Речевое развитие характеризуется расширением словарного запаса, усилением содержательности речи, изменением ее структуры и совершенствованием грамматического строя речи. Для детей дошкольного возраста характерно развитие эгоцентрической речи, переход речи от ситуативной к контекстной. Ребенок овладевает более совершенными способами оценивания себя, у него расширяются и углубляются знания о своих возможностях [4; 9; 11; 12; 18]. Самооценка детей дошкольного возраста во много определяется его отношениями со значимыми взрослыми, а именно с родителями. От того, как родители относятся к ребенку, к его достижениям, хвалят его или ругают, во многом складывается его ощущение себя. Чем больше ребенок получает положительных реакций в свой адрес, тем более уверенно он себя чувствует. Отношение к ребенку определяется разными аспектами, в числе таковых непослушание ребенка, особенности его развития и многие другие [4; 8; 16].

Цель работы: представить результаты пилотного исследования, направленного на определение особенностей самооценки как показателя становления «Я-концепции» у дошкольников с нарушениями речи.

Материалы и методы

В рамках эмпирического исследования осуществлялось изучение самооценки детей с нарушениями речи. Для этого подобрана выборка из детей дошкольного возраста 5-6 лет в количестве 35 человек, где 15 детей из логопедической группы в составе экспериментальной группы и 20 детей с возрастной нормой речевого развития в составе контрольной группы. Респонденты экспериментальной группы имели следующие нарушения речи: общее недоразвитие речи, задержка речевого развития и фонетико-фонематические нарушения речевой функции. Участие в исследовании детей было с согласия их родителей при соблюдении конфиденциальности.

Ведущим методом эмпирического исследования был опрос детей дошкольного возраста. Он был организован индивидуально с

применением следующих методик психодиагностики: «Какой Я?» (модификация О. С. Богдановой), «Лесенка» (автор В. Г. Щур), «Самооценка дошкольника» (автор Т. В. Драгунова).

Эмпирические данные, полученные с помощью опроса респондентов обрабатывались методами математической статистики, U-критерия Манна-Уитни и ϕ^* критерия Фишера (угловое преобразование Фишера), которые позволили получить оценку достоверности результатов эмпирического исследования.

Проведенное исследование можно назвать пилотным, так как имеет небольшую выборку дошкольников, что дает возможность увидеть только тенденции развития самооценки как показателя становления «Я-концепции» в дошкольном возрасте и определить векторы воспитания гармоничной личности детей с нарушениями речи.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим эмпирические данные по методике «Какой Я?», представленные на рисунке 1.

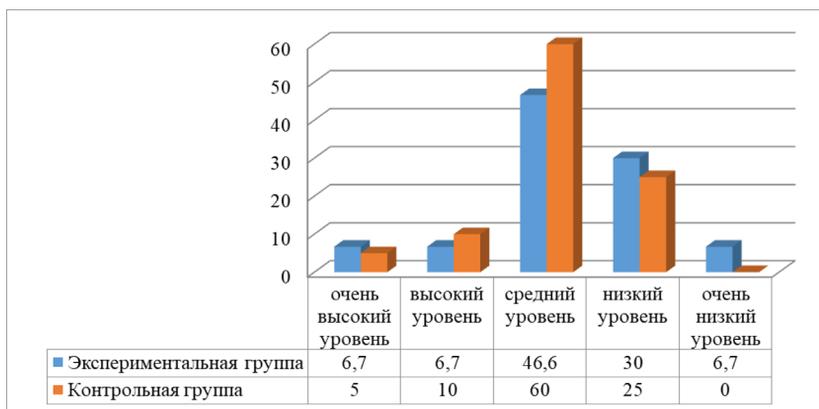


Рис. 1. Результаты по методике «Какой Я?» (модификация О. С. Богдановой), %

По рисунку 1 видно, что в экспериментальной группе имеется разброс данных уровня развития самооценки от очень низкого (6,7%) до очень высокого (6,7%), хотя основная масса респондентов имеет низкий (30%) и средний (46,6%) уровни проявления самооценки.

При сравнении процентных данных с контрольной группой анализ позволяет говорить о преобладающих показателях самооценки в ней на среднем (60%) уровне, хотя есть данные низкого (25%), высокого (10%) и очень высокого (5%) уровней. Такие сведения характеризуют меньшинство (36,7%) детей с нарушениями речи с показателями ниже среднего развития самооценки внутри экспериментальной группы, и с показателями возрастного уровня развития (46,6%) при сравнении с детьми из контрольной группы (60%).

Проанализируем эмпирические данные по методике «Лесенка». Они обобщены на рисунке 2.

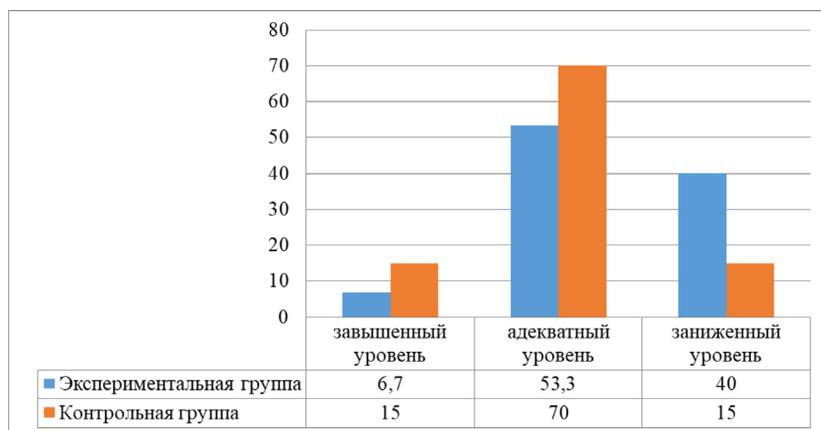


Рис. 2. Результаты по методике «Лесенка» (автор В. Г. Щур), %

Согласно рис. 2, самооценка детей с нарушениями речи имеет более низкие показатели на адекватном (53,3%), заниженном (40%) и завышенном (6,7%) уровнях по сравнению с самооценкой сверстников из контрольной группы, где также наблюдается разброс данных на адекватном (70%), заниженном (15%) и завышенном (15%) уровнях развития самооценки.

Результаты по методикам «Лесенка» и «Какой Я?» сходны по вектору развития самооценки детей с нарушениями речи, где большинство не имеет устойчивых негативных мнений о себе от окружающих и оценивают себя в рамках возрастной нормы, но такие

респонденты преобладают в контрольной группе. Вторичная математическая обработка эмпирических данных подтверждает эти умозаключения на 1% уровне достоверности.

В таблице 1 указаны показатели подсчетов индивидуальных данных респондентов по U–критерию Манна-Уитни.

Таблица 1.

Определение достоверности различий в самооценке дошкольников с нарушениями речи

Оцениваемая шкала	ЭГ (Σ_1)	КГ (Σ_2)	$U_{\text{эмп}}$
Самооценка дошкольников (методика «Какой я?»)	205,5	424,5	85,5*
Самооценка дошкольников (методика «Лесенка»)	209,5	420,5	89,5*

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, $U_{\text{эмп}}$ при $\rho \leq 0,05^*$ (100); при $\rho \leq 0,01^{**}$ (80).

По таблице 1 можно увидеть достоверность показателей самооценки по методикам «Какой Я?» ($U_{\text{эмп}} = 85,5$ при $\rho \leq 0,05$) и «Лесенка» ($U_{\text{эмп}} = 89,5$, $\rho \leq 0,05$), где дети из экспериментальной группы имеют меньше показателей самооценки на среднем (адекватном), а также на высоком (завышенном) уровнях, больше – на низком (заниженном) уровне развития (рис. 1 и 2).

Опишем результаты, полученные по методике «Самооценка дошкольника» Т. В. Драгунской. Они получены на основе качественного анализа ответов респондентов при собеседовании с ними (табл. 2).

В таблице 2 видно, что ответы на вопросы по методике «Самооценка дошкольника» респондентов экспериментальной и контрольной группы имеют различия лишь по ряду оценочных суждений. Сопоставление процентных показателей предмета исследования в указанных группах осуществлялось по критерию Фишера, что позволило понять о преобладании (75%) положительной самооценки детей с возрастными особенностями развития речи ($\phi^* = 1,724^*$ при $\rho \leq 0,05$), об осознании не дружеского отношения к себе в большей степени (33,3%) у детей с нарушениями речи ($\phi^* = 2,281^*$ при $\rho \leq 0,05$) и принятии себя (35%) – у респондентов контрольной группы. Часто (60% и более) дети именно экспериментальной группы получают отрицательные оценки в свой адрес от родителей по причине вы-

полнения и не выполнения заданий, больше, связанных с домашними логопедическими упражнениями ($\varphi^* = 2,123^*$, $2,202^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Таблица 2.

Результаты по методике «Самооценка дошкольника» Т. В. Драгуновой

Ответы детей дошкольного возраста	ЭГ	КГ	$\varphi^*_{эм}$
1. Как ты думаешь, какой ты мальчик (девочка) – хороший, плохой?			
Хороший	7 (46,7 %)	15 (75 %)	1,724*
Плохой	–	–	–
Не знаю / иногда хороший, иногда плохой	8 (53,3 %)	5 (25 %)	1,727*
2. А мама тоже считает тебя хорошим / плохим (в зависимости от ответа ребенка)?			
Да	13 (86,7 %)	18 (90 %)	0,302
Нет	–	–	–
Не знаю	2 (13,3 %)	2 (10 %)	0,302
3. Что тебе не нравится в себе? Почему ты так думаешь?			
Со мной не дружат	5 (33,3 %)	1 (5 %)	2,281*
Часто озорую	3 (20 %)	7 (35 %)	0,992
Меня ругают	8 (53,3 %)	10 (50 %)	0,193
Плохо себя веду	3 (20 %)	5 (25 %)	0,351
Иногда обманываю	3 (20 %)	4 (20 %)	0
Ругаюсь с мамой	1 (6,7 %)	5 (25 %)	1,531
Мне все в себе нравится	1 (6,7 %)	7 (35 %)	2,172*
4. Что маме (папе и т.д.) нравится в тебе? Почему ты так думаешь?			
Что хорошо себя веду, слушаюсь	10 (66,7 %)	14 (70 %)	0,208
Делаю все, что просят	8 (53,3 %)	3 (15 %)	2,465**
Когда рисую, играю и др.	5 (33,3 %)	10 (50 %)	0,998
Когда правильно выполняю задания	9 (60 %)	3 (15 %)	2,86**
5. Что маме (папе и т.д.) не нравится в тебе? Почему ты так думаешь?			
Когда не слушаюсь, плохо себя веду	5 (33,3 %)	11 (55 %)	1,291
Когда не ем суп	2 (13,3 %)	1 (5 %)	0,867
Когда кричу	1 (6,7 %)	4 (20 %)	1,18
Когда не выполняю задания, не занимаюсь	9 (60 %)	5 (25 %)	2,123*
Не знаю	2 (13,3 %)	1 (5 %)	0,867
6. За что мама (папа и т.д.) тебя хвалят?			
Когда хорошо себя веду	9 (60 %)	14 (70 %)	0,615
Когда хорошо ем	2 (13,3 %)	4 (20 %)	0,527
Когда выполняю задания	9 (60 %)	5 (25 %)	2,123*
7. За что мама (папа и т.д.) тебя ругает, наказывает?			
Когда не слушаюсь, плохо себя веду	5 (33,3 %)	11 (55 %)	1,291
Когда не ем суп	2 (13,3 %)	1 (5 %)	0,867
Когда кричу	1 (6,7 %)	4 (20 %)	1,18
Когда не выполняю задания, не занимаюсь	10 (66,7 %)	6 (30 %)	2,202*

Примечание: ЭК – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, $\varphi^*_{эм}$ при $\rho \leq 0,05^*$ (1,64); при $\rho \leq 0,01^{**}$ (2,31).

Качественный анализ данных опроса по методике «Самооценка дошкольника» дает сделать вывод о различия самооценки дошкольников, связанных с оценкой родителей речевого поведения детей экспериментальной группы, которые они осознают и на себе чувствуют.

Отметим, что полученные результаты проведенного пилотного исследования можно использовать в практике психологов и педагогов логопедических групп дошкольных образовательных организаций для стабилизации самооценки и гармоничного становления «Я-концепции» детей с нарушениями речи.

Заключение

В результате исследования можно сделать ряд выводов:

1. Самооценка детей с нарушениями речи имеет тенденцию к более низким показателям развития по сравнению со сверстниками без патологии речевого развития, что можно объяснить становлением самосознания на основе логопедического дефекта и влиянием специфического отношения ближайшего окружения на различные формы активности ребенка.

2. Большинство детей с нарушениями речи имеют адекватный (средний) уровень самооценки внутри своей выборки, который можно объяснить принятием себя и объективной оценкой своих возможностей среди сверстников логопедической группы, что, в свою очередь, может говорить о создании благоприятных условий данной группы для развития самосознания ее контингента.

3. Дети с нарушениями речи описывают себя как хороших и послушных, но таких самооценок меньше, чем у их нормотипичных сверстников. В основном это объясняется частотой замечаний к контингенту логопедической группы в ситуациях невыполнения ими заданий по развитию речи со стороны родителей и воспитателей.

Проблему пилотного исследования планируется уточнять при увеличении выборки и ее конкретизации по нарушениям речевой функции, а также при изучении фактора родительского отношения детей логопедической группы в дальнейшей исследовательской работе по указанному проекту.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н., Силвестр А.И., Смирнова Е.О. Развитие представлений о самом себе у ребенка от рождения до 7 лет // Воспитание, обучение и психологическое развитие. 1997. № 3. С. 10–21.
2. Бадалян Э.К. Взаимосвязь самооценки дошкольника и развития его когнитивных психических процессов // Наука и социум. 2019. № 5. С. 25–28.
3. Богдалова Т.А. Влияние нарушения речи на формирование самооценки младших школьников // Вестник науки. 2023. № 6(63). С. 74–79.
4. Болотова А.К. Развитие самосознания личности : временной аспект // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 116–125.
5. Горбунова Е.В. Особенности формирования самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Акмеология. 2018. № 1. С. 83–86.
6. Запорожец И.Ю. Формы и уровни саморазвития и самореализации ребенка на дистанции дошкольного периода онтогенеза // Мир психологии. 2012. № 1. С. 58–61.
7. Иневаткина С.Е., Терлецкая О.В., Кильдюшова С.А. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи // Гуманитарные науки и образование. 2022. № 7(2). С. 55–59.
8. Косолапова Н.Г. Становление позитивной Я-концепции дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцина. 2008. № 7(5). С. 212–219.
9. Кочеткова Т.Н. Самооценка дошкольника как индикатор благополучия семейных отношений // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 3. С. 110–118.
10. Пастухова М.В. Теоретические аспекты психологического изучения самооценки личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 5 (2). С. 37–43.
11. Римашевская Л.С., Гулятьева О.А. Исследование особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2022. № 3(111). С. 26–35.
12. Ульянова И.О. Роль самооценки в развитии личности дошкольника и психологические условия ее становления // Образовательный процесс. 2019. № 6. С. 14–18.

13. Уснатдинова Д.Ш. Уровни адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста // *International scientific review*. 2022. № 3. С. 203–206.
14. Фидиркина В.Н., Баринаова О.Г. Взаимосвязь общей самооценки и самооценки речи дошкольников с речевыми нарушениями // *Scientist*. 2022. № 22(4). С. 85–87.
15. Шершнева А.С., Степанова Н.А. Психологические особенности развития личности у дошкольников с нарушением речи // *Евразийский научный журнал*. 2016. № 2. С. 304–309.
16. Яшкова А.Н., Сыч А.С., Рашкина Е.А. Детско-родительские отношения и социально-психологическая адаптация дошкольников // *Учебный эксперимент в образовании*. 2021. № 2. С. 7–13.
17. Brummelman E., Sedikides S. Raising Children with High Self-Esteem (But Not Narcissism) // *Child Development Perspectives*. 2020. <https://doi.org/10.1111/cdep.12362>
18. Burmester, M.D., Blanton, H., & Swann, W.B. Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. № 100. P. 365–385. <https://doi.org/10.1037/a0021341>
19. De Ruiter N.M.P., Hollenstein T., van Geert P.L.C., Saskia Kunnen E. Self-esteem as a complex dynamic system: Intrinsic and extrinsic microlevel dynamics // *Complexity*. 2018. 4781563. <https://doi.org/10.1155/2018/4781563>
20. Hank P., Baltès-Götz B., Preckel F. Welche Klimadimensionen misst der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klasse (LFSK 4 – 8; Eder, 2000)? // *Diagnostica*. 2022. Vol. 68(1). P. 28–38. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000280>
21. Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies // *Psychological Bulletin*. 2018. Vol. 144(10). P. 1045–1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>

References

1. Avdeeva N.N., Sylvester A.I., Smirnova E.O. Development of self-concept in a child from birth to 7 years. *Education, training and psychological development*, 1997, no. 3, pp. 52-56.

2. Badalyan E.K. The relationship between self-esteem of a preschooler and the development of his cognitive mental processes. *Science and society*, 2019, no. 5, pp. 25–28.
3. Bogdalova T.A. The Impact of Speech Impairment on the Formation of Self-Esteem in Primary School Children. *Herald of Science*, 2023, no. 6(63), pp. 74–79.
4. Bolotova A.K. Development of self-awareness of the individual. *Questions of psychology*, 2006, no. 6, pp. 116–125.
5. Gorbunova E.V. Features of the formation of self-esteem in older preschoolers with general speech underdevelopment. *Acmeology*, 2018, no. 1, pp. 83–86.
6. Zaporozhets I. Yu. Forms and levels of self-development and self-realization of a child at the distance of the preschool period of ontogenesis. *The world of psychology*, 2012, no. 1, pp. 58–61.
7. Inevatkina S.E., Terletsкая O.V., Kildyushova S.A. Comprehensive support for preschoolers with speech disorders. *Humanities and Education*, 2022, no. 7(2), pp. 55–59.
8. Kosolapova N.G. Formation of a positive self-concept in preschoolers. *News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Gertsin*, 2008, no. 7(5), pp. 212–219.
9. Kochetkova T.N. Self-esteem of a preschooler as an indicator of the well-being of family relationships. *Society sociology, psychology, pedagogy*, 2020, no. 3, pp. 110–118.
10. Pastukhova M.V. Theoretical aspects of psychological study of self-esteem of personality. *News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2010, no. 5 (2), pp. 37–43.
11. Rimashevskaya L.S., Gulyaeva O.A.. A study of the characteristics of self-esteem in older preschool children. *Modern preschool education*, 2022, no. 3(111), pp. 26–35.
12. Ulyanova I.O. The role of self-esteem in the development of a preschooler's personality and the psychological conditions of its formation. *Educational process*, 2019, no. 6, pp. 14–18.
13. Usnatdinova D.Sh. Levels of adequate self-esteem in older preschool children. *International scientific review*, 2022, no. 3, pp. 203–206.

14. Fidirkina V.N., Barinova O.G. The relationship between general self-esteem and self-esteem of speech in preschoolers with speech disorders. *Scientist*, 2022, no. 22(4), pp. 85–87.
15. Shershneva A.S., Stepanova N.A. Psychological features of personality development in preschool children with speech disorders. *Eurasian scientific journal*, 2016, no. 2, pp. 304–309.
16. Yashkova A.N., Sych A.S., Rashkina E.A. Parent-child relationships and social and psychological adaptation of preschoolers. *Educational Experiment in Education*, 2021, no. 2, pp. 7-13.
17. Brummelman E., Sedikides S. Raising Children with High Self-Esteem (But Not Narcissism). *Child Development Perspectives*, 2020. <https://doi.org/10.1111/cdep.12362>
18. Burmester M.D., Blanton H., Swann W.B. Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, no. 100, pp. 365–385. <https://doi.org/10.1037/a0021341>
19. De Ruiter N.M.P., Hollenstein T., van Geert P.L.C., Saskia Kunnen E. Self-esteem as a complex dynamic system: Intrinsic and extrinsic microlevel dynamics. *Complexity*, 2018, 4781563.
20. Hank P., Baltès-Götz B., Preckel F. Welche Klimadimensionen misst der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klasse (LFSK 4 – 8; Eder, 2000), *Diagnostica*, 2022, vol. 68(1), pp. 28–38.
21. Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2018, vol. 144(10), pp. 1045–1080.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Яшкова Аксана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной и прикладной психологии
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
yashkovaan@mail.ru

Иневаткина Светлана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
svetlaj23@mail.ru

Антыгина Анастасия Александровна, обучающийся факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
aantygina@yandex.ru

Морозова Оксана Александровна, обучающийся факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
oksanamorozova207@gmail.com

Симакова Лидия Николаевна, обучающийся факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
lida05_05@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aksana N. Yashkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev
11, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

yashkovaan@mail.ru

SPIN-code: 9942-2303

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4499-695X>

ResearcherID: ABC-7486-2021

Scopus Author ID: 56648154000

Svetlana E. Inevatkina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Bases of Defectology

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev II, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

svetlaj23@mail.ru

SPIN-code: 1042-7755

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4967-3674>

Scopus Author ID: 56610315800

Anastasia A. Antygina, student of the Faculty of Psychology and Defectology

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev II, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

aantygina@yandex.ru

Oksana A. Morozova, student of the Faculty of Psychology and Defectology

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev II, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

oksanamorozova207@gmail.com

Lidia N. Simakova, student of the Faculty of Psychology and Defectology

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev II, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation

lida05_05@mail.ru

Поступила 24.09.2024

После рецензирования 17.10.2024

Принята 21.10.2024

Received 24.09.2024

Revised 17.10.2024

Accepted 21.10.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-726

EDN: UUQNCU

УДК 159.9.07



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ВОСПРИЯТИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Н.В. Калинина

Аннотация

Обоснование. В статье представлены результаты исследования восприятия качества жизни современными студентами во взаимосвязи с их ценностными ориентациями. Повышение качества жизни является важной социальной задачей. Молодые люди стремятся прожить свою жизнь качественно. Решение данных задач требует научного осмысления проблематики качества жизни, понимания того, что вкладывают современные молодые люди в содержание данного феномена, а также поиска факторов, способствующих оценке собственной жизни как качественной.

Цель: проанализировать восприятие качества жизни у конкретных молодых людей, выявить субъективно значимые для них показатели качества жизни, степень их реализованности на данном этапе жизненного пути, исследовать взаимосвязь с ценностными ориентациями личности.

Материалы и методы: контент-анализ эссе о показателях качества жизни, анкета для определения реализованности показателей качества жизни, ценностный опросник (ЦО) Ш. Шварца. Для анализа данных использовался корреляционный анализ на основе коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена.

Результаты. В содержание качества жизни молодые люди включают характеристики межличностных отношений, финансовой стабильности, условия для самореализации и личностного роста, позитивный образ себя, состояние экологии и здоровья, возможности для досуга и развлечений. Меньшее значения для качества жизни придается карьере,

свободе действий и выбора. Качество своей жизни молодые люди высоко оценивают по характеристике межличностных отношений, низкие оценки имеют финансовой стабильности и карьеры.

Оценка качества жизни по значимым показателям межличностных отношений выше у молодых людей с выраженными ценностными ориентациями на универсализм и ниже у ориентирующихся на гедонизм и власть. По показателям здоровья, карьеры и позитивного образа себя выше оценивают качество жизни студенты с ценностной ориентацией на конформность. Молодые люди, значимо ориентирующиеся на благожелательность, ниже оценивают качество своей жизни по показателям финансовой стабильности.

Ключевые слова: качество жизни; оценка качества жизни; ценностные ориентации; студенты

Для цитирования. Калинина Н.В. Восприятие качества жизни и ценностные ориентации у студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 314-331. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-726

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

THE STUDENTS' PERCEPTION OF QUALITY OF LIFE AND VALUE ORIENTATIONS

N. V. Kalinina

Abstract

Background. The paper presents the results of correlation analysis of students' perception of quality of life and value orientations. The increase of the quality of life level is an important social problem. Young people look forward to live their lives in a good quality. To solve such a problem, it is required to analyze the quality of life in a scientific way, to understand how modern youth interprets this phenomenon, and to seek factors influencing the evaluation of life as full of quality.

Purpose: to analyze the students' perception of quality of life, to identify important indicators of quality of life, the degree of their realization at the current stage of life, to study their correlation with value orientations.

Materials and methods: the content-analysis of essays on the indicators of quality of life, the questionnaire for the indicators of quality of life realization, Schwartz Value Survey. As a statistical method for the data analysis, the Spearman correlation coefficient was used.

Results. For young people, the quality of life is consisted of interpersonal relationships, financial stability, conditions for self-realization and personal growth, a positive self-conception, the ecology and health state, possibilities for entertainment. Career development and freedom to act and select are of less importance. Within the quality of life, young people evaluate interpersonal relationships as of high satisfaction, but financial stability and career development are at low rate.

The quality of life on interpersonal relationships indicator is highly rated by young people with explicit value of universalism, it has low rate at students with values of hedonism and power. Conformity students highly evaluate their quality of life on the health, career and positive self-conception indicators. Young people with explicit benevolence value have low rates on the quality of life by financial stability.

Keywords: quality of life; quality of life evaluation; value orientations; students

For citation. Kalinina N.V. The Students' Perception of Quality of Life and Value Orientations. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 314-331. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-726

Введение

Обращение к проблематике восприятия качества жизни молодыми людьми вновь становится актуальным в связи как с социальными ориентациями общества на его повышение, так и с запросом личности на высокий уровень качества индивидуальной жизни. Интенсивные изменения общественной жизни, повышение темпа жизнедеятельности, социальные ориентиры на успешность, глобальные угрозы, переживаемые человечеством сегодня, увеличива-

ют число клиентских запросов к психологам на помощь, связанную с качеством жизни. Так примерно четверть от общего количества обращений от студентов в психологическую службу РГУ им. А.Н. Косыгина в 2023-2024 учебном году, составили запросы, связанные с повышением качества жизни.

Удовлетворение таких запросов требует научного осмысления проблематики качества жизни, понимания того, что вкладывают современные молодые люди в содержание данного феномена, а также поиска факторов, способствующих оценке собственной жизни как качественной.

Феномен качества жизни сложный и многоаспектный. Данная категория является объектом исследования разных областей знания, так качество жизни входит в задачи экономики, социологии, философии, педагогики, экологии, медицины, психологии и других наук. Таким образом, проблема качества жизни носит междисциплинарный характер. Термин «качество жизни» относится к числу универсальных показателей, которые наиболее полно отражают реальное состояние общества и учитывают значение субъективных оценок отдельно взятой личности или социальной группы относительно разных сторон своей жизнедеятельности.

В термине «качество жизни», можно зафиксировать значение слова «качество» в противовес количественному измерению и так же можно подчеркнуть значение качества как чего-то хорошего, ценного для нас. Важным представляется понимать, какие характеристики и составляющие жизни вкладываются в понимание качества молодыми людьми.

Классически к пониманию качества жизни выделяются объективный и субъективный подходы. Объективный подход предполагает выделение и оценку объективных характеристик, которые указывают на качество жизни человека в обществе. Это могут быть статистические данные о продолжительности жизни, заболеваемости, доходов на душу населения, преступности и т.п. [1; 4]. Субъективный подход оперирует понятиями удовлетворенности жизнью в целом и ее отдельными сторонами, благополучия [7; 8; 14]. В отечественной науке качество жизни анализируется в контексте образа жизни человека,

используются специальные термины «социальное настроение», «социальное самочувствие» [3; 5; 10]. Важной психологической переменной, позволяющей рассматривать качество жизни в контексте жизненного пути личности является «субъективное благополучие личности», которое отражает соответствие жизни ценностям личности в их интериоризированном виде [11; 12].

Нам представляется наиболее релевантным в психологических исследованиях анализировать качество жизни преимущественно с позиций соотношения ценности и значимости отдельных показателей качества жизни для субъекта и степени удовлетворенности их реализованностью в конкретный момент времени [8]. Данный подход акцентирует внимание на субъектной позиции личности по отношению к собственной жизни и дает возможность соотнести оценку жизни с ценностями личности.

Ш. Шварц анализируя ценности как сложный интегративный конструкт, обосновал, что именно ценности служат ориентировочными пунктами в жизни людей, формируют не только поведение личности, но и ее оценки [18]. Ценности личности, как общие желаемые цели, не только выступают мотиваторами к действию, руководят жизнью, но и определяют предпочтения для людей на протяжении всего времени [17]. Отношение человека к той или иной ситуации зависит от его ценностной ориентации, ценности выступают в качестве критериев отбора в системе оценки ситуации [16]. В оценке человек исходит из ценностной приверженности, которая, в свою очередь, определяет принятие решения и становится доминирующей при выборе из имеющихся альтернатив и др. [15].

Фиксируя значимость изучения качества жизни во взаимосвязи с ценностными ориентациями, подчеркнем особую его приоритетность в группе молодежи [9]. На этом возрастном этапе осуществляются важнейшие личностные выборы образа жизни, социальных и профессиональных групп, выстраиваются межличностные взаимосвязи, определяются личностные приоритеты и цели. От того, какие ценности станут ведущими у молодых людей зависит и их взгляды на качество жизни.

Исследования ценностей молодых людей показывают, что доминирующими ценностями студенческой молодежи являются стимуляция, достижения, универсализм, власть. Такие же ценности как традиции, доброта, безопасность не выступают значимыми в иерархии ценностных ориентаций [6]. Это актуализирует задачу акцентирования внимания на создании условий и расширения деятельности по формированию традиционных ценностей в образовательной деятельности ВУЗов, чему может способствовать понимание содержания представлений студентов о качестве жизни.

В своем исследовании мы поставили цель изучить восприятие качества жизни у конкретных молодых людей, выявить субъективно значимые для них показатели качества жизни, степень их реализованности на данном этапе жизненного пути, исследовать взаимосвязь с ценностными ориентациями личности.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 164 студента, обучающихся на 2-3 курсах РГУ им. А.Н. Косыгина (92 девушки и 72 юноши), обучающиеся на различных направлениях подготовки (реклама и связи с общественностью, журналистика, телевидение, технология изделий легкой промышленности, технологии и проектирование текстильных изделий, технология художественной обработки материалов, конструирование изделий легкой промышленности). Все студенты посещали занятия майнора «Психология эффективного взаимодействия» по выбору. Исследование проводилось очно, при непосредственном взаимодействии психолога с участниками.

Для изучения представлений студента о понятии качества жизни мы попросили участников исследования написать эссе на тему «Что я вкладываю в понятие качество жизни» и включить в него описание всего того, что при наличии в жизни описывает саму жизнь, как качественную, наполненную, удовлетворяющую значимые потребности молодежи. Эссе обрабатывались посредством метода

контент – анализа. Из текста вычленились слова\словосочетания – характеристики, которые принимались за маркеры качества жизни. Затем вычислялась частота их встречаемости у участников исследования. В качестве примера представим цитаты, описывающие такой показатель как межличностные отношения: «для меня важна качественная, полноценная коммуникация с родными и близкими», «...полностью удовлетворяющую жизнь нельзя представить без общения с эрудированными людьми», «с моим молодым человеком я чувствую, что моя жизнь становится лучше... я обожаю болтать с ним часами напролет». На основании объединения выделенных в описаниях характеристик качества жизни по содержанию и частоты их встречаемости в эссе студентов были выделены показатели, значимые для оценки качества жизни: межличностные отношения, здоровье, экология, экономическая стабильность, карьера, досуг и развлечения, самореализация и личностный рост, свобода действий и выбора, позитивный образ «я».

Для оценки качества собственной жизни на следующем этапе исследования студентам предлагалась анкета, в которой были представлены выделенные (наиболее значимые для студентов – часто встречающиеся в эссе) показатели качества жизни. Необходимо было оценить свою жизнь по данным параметрам (удовлетворенность реализованностью данных показателей) на сегодняшний момент в баллах от 0 до 10 баллов, где 0 баллов – совсем не удовлетворен, 10 баллов – полностью удовлетворен.

Для исследования ценностных ориентаций студентам предъявлялся ценностный опросник Ш.Шварца [13].

Данные анализировались с использованием корреляционного анализа на основе коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена.

Результаты и обсуждение

На основании контент-анализа эссе студентов были выделены значимые с позиций восприятия студентами показатели качества жизни и определена частота их встречаемости. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Частота встречаемости показателей качества жизни в описаниях студентов

Показатель качества жизни	Частота встречаемости показателя в %
Межличностные отношения	80,5
Финансовая стабильность	79,3
Самореализация и личностный рост	59,7
Позитивный образ себя	45,1
Экологическая обстановка	36
Здоровье	32,8
Досуг и развлечения	29,5
Карьера	26,2
Свобода действий и выбора	10,4

Результаты анализа показали, что наиболее значимыми для качества жизни студентов имеют такие показатели как финансовая стабильность и межличностные отношения. Для качества жизни студентов важно материальное положение, высокий уровень дохода, социальные пособия, благоприятные условия жизни в квартире/доме, возможность есть свежую и натуральную пищу. Они высоко ценят поддержку семьи и друзей, принятие, возможность быть открытым с окружающими людьми. Далее по значимости идет возможность самореализации и личностный рост, а также позитивный образ себя. Студенты подчеркивают значимость условий и возможностей для собственного развития, признания ценности их «я» со стороны других людей, высокой оценки их достижений со стороны значимых людей и общества в целом, веры в свои силы и возможности. Имеет значение для качества жизни и экологическая обстановка состояния окружающей среды и природы в месте жительства, взаимодействия с природой, охраны среды места жительства. Более трети студентов выделяют показатели здоровья. Здесь обозначена ценность отсутствия физических дефектов, нормальные функции организма, физическая полноценность. За ними идут досуг и развлечения. Досуг предполагает наличие интересного хобби, возможность уделять время отдыху, полезное и приятное времяпровождение. Значимость карьеры для качества жизни выделяют только четверть участников. Карьера включает профессиональный рост, статус, экспертность и

авторитет в профессиональной области, общую образованность. Нам представляется важным обратить внимание на показатели значимости карьеры для качества жизни в представлениях молодых людей. В исследовании участвовали студенты, получающие профессиональное образование, с позиций возрастных задач и в силу ведущей деятельности ожидается, что карьера должна быть значима для них. По всей видимости у студентов, мы обнаруживаем особенность, отражающую все меньшую значимость для представителей новых поколений трудовой деятельности и профессиональных достижений, нахождения себя в профессии.

Участники исследования оценили удовлетворенность выраженности показателей качества своей жизни следующим образом (таблица 2).

Таблица 2.

Оценка удовлетворенности реализованностью показателей качества жизни в выборке респондентов

Показатель качества жизни	Средняя оценка по выборке
Межличностные отношения	7,8
Финансовая стабильность	3,2
Самореализация и личностный рост	5,7
Позитивный образ себя	6,1
Экологическая обстановка	5,6
Здоровье	6,2
Досуг и развлечения	4,5
Удовлетворенность деятельностью	3,5
Карьера	1,7
Свобода действий и выбора	3,8

Выраженность показателей качества жизни находится в зоне средних значений. Можно констатировать, что, с одной стороны, участники исследования удовлетворены своей жизнью по большинству параметров, а с другой по каждому параметру имеется «зона роста», создающая возможность для постановки молодыми людьми новых целей по улучшению качества своей жизни.

Такой результат может объясняться возрастными особенностями выборки, а именно периодом ранней зрелости. Характерной особенностью данного возрастного периода является активная ре-

ализация личностного потенциала в различных направлениях жизнедеятельности. Ранняя зрелость характеризуется возникновением нормативного возрастного кризиса «ранней взрослости», данный кризис прежде всего обусловлен изменениями в смысловой сфере личности, изменения структуры ее доминирующих ценностей, данные изменения могут сказываться на восприятии молодежью качества своей жизни.

Самый высокий среднегрупповой показатель выражен по параметру межличностных отношений, молодежь в большей степени удовлетворена складывающимися отношениями и наличием поддержки близких. Отметим, что именно межличностные отношения выделяются большинством молодых людей как самые значимые для оценки качества жизни. Отрадно, что по реализованности данного показателя у участников исследования достаточно высока. Молодые люди меньше всего удовлетворены показателем финансовой стабильности и карьеры. В то же время именно показатель финансовой стабильности выступает значимым для оценки качества жизни для подавляющего большинства молодых людей. Низкие показатели по данному критерию объясняются социально-экономическим положением молодежи, отсутствием стабильного заработка, уязвимостью на рынке труда из-за нехватки должного профессионального и социального опыта. Вероятно, немаловажную роль также играет трансляция в массовой культуре, медиа культуры богатства и успешной жизни, моды на дорогие бренды, что также может способствовать меньшей удовлетворенности личным доходом современной молодежи.

Несколько снижены оценки качества жизни по показателям свободы действий и выбора, удовлетворенности деятельностью. Участники исследования – студенты, они занимаются преимущественно учебной деятельностью. Часто выбор в учебной деятельности реализуется в недостаточной степени, студенты ограничены в выборе содержания изучаемых дисциплин, форм контроля, заданий. Учебная деятельность связана с трудностями и преодолениями, мотивация к учебе нередко внешняя. Все это может объяснить снижение

оценок по выделенному параметру, и, следовательно, ставит задачи для увеличения количества выборов при организации учебного процесса и изменению подходов к мотивированию студентов.

Анализируя полученные результаты, мы обратили внимание на то, что для качества жизни с позиций молодых людей важнее всего межличностные отношения, реализованность которых в своей жизни они оценивают высоко. Стремление к самореализации и личностному росту, значимое для качества жизни также реализуется в достаточной степени. Менее значимым, но высоко оцененным молодыми людьми оказывается позитивный образ «я». Значимым для качества жизни, но низко оцененным является показатель финансовой стабильности. А вот карьере и удовлетворенности деятельностью молодые люди придают не высокое значение в оценке качества своей жизни и низко оценивают ее реализованность. Качество жизни молодые люди видят в межличностном взаимодействии, финансовой стабильности, самореализации и личностном росте, которые не связывают с карьерой и профессией.

Далее были изучены ценностные ориентации участников исследования и проведен корреляционный анализ взаимосвязей оценок реализованности различных составляющих качества жизни студентов с выраженностью их ценностных ориентаций. В результате корреляционного анализа были получены следующие значимые результаты (рисунок 1).

Наиболее выраженными оказались положительные взаимосвязи оценки качества жизни по показателю межличностных отношений и выраженностью такой ценностной ориентации как универсализм, и отрицательные взаимосвязи с выраженностью таких ценностных ориентаций как гедонизм и власть. Чем больше у студентов выражены ценностные ориентации на универсализм, тем выше удовлетворенность жизнью по параметру межличностных отношений, то есть люди с ценностями универсализма понимающие и благосклонные, они легче идут на контакт с обществом, проявляют терпимость и заботятся о благополучии всех людей и природы, их способности к пониманию и уважению помогают им строить близкие взаимоот-

ношения с окружающими людьми, оказывать им поддержку и получать ее в ответ.

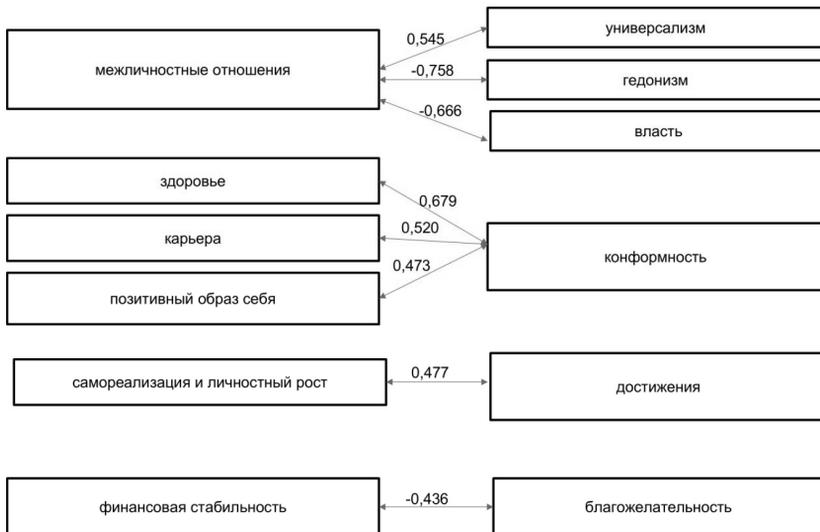


Рис. 1. Взаимосвязь оценок реализованности различных составляющих качества жизни студентов с выраженностью их ценностных ориентаций

В то же время, у молодых людей с усилением ориентации на ценности гедонизма снижается реализованность качества жизни по показателю межличностного взаимодействия. Люди с ценностями гедонизма склонны задумываться только о своем благополучии, не заботясь о поддержке других, гедонисты могут испытывать проблемы в общении, так как рассматривают своих собеседников только как источник удовольствия, а не личность с другими желаниями, гедонисты склонны избегать трудностей, не решают проблемы во взаимоотношениях и не склонны поддерживать других. Увеличение ориентации на власть также снижает оценку качества жизни в сфере межличностных отношений. Люди с ценностью власти с меньшим желанием проявляют заинтересованность в общении с окружающими людьми, они склонны держать все под контролем независимо от мнения других, они с меньшим желанием воспринимают критику в свой адрес и агрессивны на нее реагируют, власть накладывает на

человека определенную ответственность, а с ней не все могут поддерживать близкий контакт с окружающими людьми.

Выраженность ориентации на конформность также значимо положительно взаимосвязана с оценками качества жизни по целому ряду показателей: здоровье, карьера, позитивный образ себя. Конформная позиция студентов позволяет им чувствовать себя более здоровыми. Проявление конформности способствует в большей степени созданию позитивного образа себя, получению высоких оценок своих достижений, подтверждения ценности «я». У молодых людей, ориентированных на конформность, выше оценки успехов в карьере.

Оценка студентами качества жизни по показателю самореализации и личностного роста значимо положительно коррелирует с ценностной ориентацией на достижение. Стремление к достижениям и постановка значимых целей способствует реализации себя в новых видах деятельности, освоении новых горизонтов.

Оценки показателя качества жизни по параметру финансовой стабильности оказались отрицательно взаимосвязанными с ценностной ориентацией на благожелательность. Субъективно низкая оценка своего дохода не способствует проявлениям доброты по отношению к другим людям.

Выводы

Качество жизни анализируется с позиций соотношения ценности и значимости отдельных его показателей для субъекта и степени удовлетворенности их реализованностью в конкретный момент времени, что позволяет акцентировать внимание на субъектной позиции личности по отношению к собственной жизни и дает возможность соотнести оценку жизни с ценностями личности.

Наиболее значимыми для оценки качества жизни у молодых людей выступают показатели межличностных отношений, финансовой стабильности, самореализации и личностного роста, позитивного образа себя, экологии, здоровья, досуга и развлечений. Карьера, а также свобода действий и выбора в представлениях молодежи имеют меньшее значения для качества жизни. Более высоко молодые

люди оценивают свою жизнь по показателю межличностных отношений. Низко качество жизни оценено по показателям финансовой стабильности и карьеры. Снижены оценки по реализованности свободы действий и выбора, удовлетворенность деятельностью.

Оценка качества жизни студентами имеет значимые взаимосвязи с их ценностными ориентациями. Оценка качества жизни по показателям межличностного общения выше у ориентирующихся на универсализм и ниже у ориентирующихся на гедонизм и власть. Студенты с ориентацией на конформность выше оценивают качество жизни по показателям здоровья, карьеры и позитивного образа себя. Студенты, значимо ориентирующиеся на благожелательность, ниже оценивают качество своей жизни по показателям финансовой стабильности.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в организации просветительской и воспитательной работе со студентами для повышения осознанности жизни и постановки целей саморазвития.

Список литературы

1. Айвазян С.А. Разработка и анализ интегральных индикаторов качества жизни населения Самарской области. М.: ЦЭМИ РАН, 2005. 124 с.
2. Журавлева Н.А. Динамика жизненных ценностей личности в условиях макроэкономических изменений // Гуманитарный научный журнал. 2023. № 1 (1). С. 15-20.
3. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. М.: Смысл, 2009. 319 с.
4. Коростелева Т.В. Личностные ресурсы в управлении качеством жизни молодежи: стратегии, инструменты, измерения. СПб: Научные технологии, 2020. 148 с.
5. Лебедева А.А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 3–19.
6. Павлова К.Н. Иерархия ценностных ориентаций студенческой молодежи // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, No 3. С. 402-416. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-3-506>

7. Пономаренко А.А. Качество жизни как маркер человеческого счастья // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14. №4. С. 92-95.
8. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. 170 с.
9. Семенова К.Г. Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17. No 3. С. 227-241. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.1212>.
10. Скрипкина Т.П., Нехорошева И.В. Отличия в основных показателях субъективного качества жизни между людьми с разной нравственной направленностью // Социальная психология и общество. 2013. № 2. 50–58.
11. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Серия. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. Вып. 1. С. 80-86.
12. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 3 (15), с. 213-218.
13. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 1. С. 43-70.
14. Юдицкая Е.С. Качество жизни студенческой молодежи: опыт эмпирического исследования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 3151-3155.
15. Kovács G. Introduction. Studies in Buddhist Economics, Management, and Policy // The Value Orientations of Buddhist and Christian Entrepreneurs. Palgrave Macmillan, Cham. 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46703-6_1
16. Parks-Leduc L., Feldman G., Bardi A. Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis // Personality and Social Psychology Review. 2015, vol. 19(1), pp. 3-29. <https://doi.org/10.1177/108886831453854818>

17. Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz S.H. Personal values in human life // *Nat Hum Behav.* 2017, vol. 1(9), pp. 630-639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
18. Schwartz S.H. Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values // Kim U., Triandis H.C., Kagitcibasi C., Choi S. C., Yoon G. (eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994 P. 85–119.

References

1. Ayvazyan S.A. *Development and analysis of integrated indicators of quality of life of the population of the Samara region*. Moscow: TsEMIRAN Publ., 2005, 124 p.
2. Zhuravleva N.A. Dynamics of life values of the individual in the context of macroeconomic changes. *Humanitarian scientific journal*, 2023, no. 1 (1), pp. 15-20.
3. Zarakovskiy G.M. *Quality of life of the population of Russia: psychological components*. Moscow: Smysl Publ, 2009, 319 p.
4. Korosteleva T.V. *Personal resources in managing the quality of life of young people: strategies, tools, measurements*. Saint-Petersburg Publ: Science-intensive technologies, 2020, 148 p.
5. Lebedeva A.A. Theoretical approaches and methodological problems of studying the quality of life in human sciences. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, no. 2, pp. 3–19.
6. Pavlova K.N. Hierarchy of value orientations of student youth. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 3, pp. 402-416. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-3-506>
7. Ponomarenko A.A. Quality of life as a marker of human happiness. *Bulletin of practical psychology of education*, 2017, vol. 14, no. 4, pp. 92-95.
8. Savchenko T.N., Golovina G.M. *Subjective quality of life: approaches, assessment methods, applied research*. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2006, 170 p.
9. Semenova K.G. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy

- and Psychology], 2023, vol. 17, no. 3, pp. 227-241. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>
10. Skripkina T.P., Nekhorosheva I.V. Differences in the main indicators of subjective quality of life between people with different moral orientations. *Social Psychology and Society*, 2013, no. 2, pp. 50–58.
 11. Shamionov R.M. Criteria of subjective well-being of the individual: socio-cultural determination. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol.14, no. 1, pp. 80-86.
 12. Shamionov R.M. Subjective well-being of the individual as a subject of social existence. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015. vol. 4, no. 3 (15), pp. 213-218.
 13. Shvarts Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. A refined theory of basic individual values: application in Russia. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, no. 1, pp. 43-70.
 14. Yuditskaya E.S. Quality of life of student youth: experience of empirical research. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» [Scientific and methodological electronic journal “Concept”]*, 2017, vol. 39, pp. 3151-3155.
 15. Kovács G. Introduction. Studies in Buddhist Economics, Management, and Policy. *The Value Orientations of Buddhist and Christian Entrepreneurs*. Palgrave Macmillan, Cham. 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46703-6_1
 16. Parks-Leduc L., Feldman G., Bardi A. Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2015, vol. 19(1), pp. 3-29. <https://doi.org/10.1177/108886831453854818>
 17. Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz S.H. Personal values in human life. *Nat Hum Behav*, 2017, vol. 1(9), pp. 630-639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
 18. Schwartz S.H. Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. Kim U., Triandis H.C., Kagitcibasi C., Choi S. C., Yoon G. (eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, pp. 85–119.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Калинина Наталья Валентиновна, доктор психологических наук,

зав. кафедрой психологии

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

ул. Малая Калужская, 1, г. Москва, 119071, Российская Федерация

kalinina-nv@rguk.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Natalia V. Kalinina, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychology

Kosygin State University of Russia

1, Malaya Kaluzhskaya Str., 119071, Moscow, Russian Federation

kalinina-nv@rguk.ru

SPIN-code: 2066-1511

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-7215>

Researcher ID: P-6681-2017

Scopus Author ID: 57193845854

Поступила 02.11.2024

После рецензирования 18.11.2024

Принята 17.12.2024

Received 02.11.2024

Revised 18.11.2024

Accepted 17.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-678

EDN: JHMKVX

УДК 316.6+159.9



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

С.В. Ланцова

Аннотация

Обоснование. Изучение психологических детерминантов формирования просоциального поведения подростков связано с потребностью общества в воспитании благополучной личности с активной социальной позицией. Федеральные государственные стандарты основного общего и среднего образования подчеркивают необходимость формирования личностных просоциальных качеств учащихся, их выражения в действиях на благо общества.

Целью исследования было выявление детерминантов просоциального поведения подростков в смешанной реальности (в онлайн-взаимодействиях и в реальной жизни).

Методы и методики исследования. Просоциальное поведение подростков в смешанной реальности и его компоненты оценивались с помощью методик «Измерение просоциальных тенденций» (PTM) (G. Carlo, B. Randall, адаптация Н.В. Кухтовой), «Просоциальная батарея личности» (PSB) (L. Penner, адаптация С.В. Ланцовой); «Шкала генерализованного доверия» (GTS) (T. Yamagishi, адаптация Е.А. Власенко); «Онлайн-просоциальное поведение» (OPB) (S. Erreygers, адаптация С.В. Ланцовой), «Моральная идентичность» (MIQ) (C. Aquino, A. Reed, адаптация С.Н. Ениколопова с соавт.), «Методика изучения социального интеллекта» (TROMSO) (D. Silvera, M. Martinussen, модификация В.Ю. Семенова, А.Д. Наследова), «Шкала интенсивности использования социальной сети ВКонтакте» (FIS) (N. Elisson с соавт., модифика-

ция Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой), «Ценностные ориентации» (ЦО) (О.И. Мотков, Т.А. Огнева).

Исследование проводилось среди учащихся средних школ Ивановской области (n=341 человек, от 13 до 16 лет, M = 15,2). Использовались методы описательной статистики, регрессионный анализ, путевой анализ.

Результаты исследования. Выявлены психологические детерминанты просоциального поведения подростков в смешанной реальности: моральная идентичность, внутренние ценностные ориентации, социальные навыки взаимодействия, мотивация анонимного, альтруистического, оказания помощи, а также помощи в ситуациях, вызывающих у подростков эмоции. Показано, что эмпатия, доверие и социальные навыки влияют на просоциальное поведение подростков не прямо, а опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Полученные результаты могут быть использованы в разработке программ по воспитанию и обучению просоциальному поведению, в создании благоприятной среды в школьных сообществах.

Ключевые слова: детерминанты просоциального поведения; подростки; смешанная реальность; социальные сети; социальная среда

Для цитирования. Ланцова С.В. Психологические детерминанты формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 332-350. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-678

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE SHAPING OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN MIXED REALITY

S.V. Lantsova

Abstract

Background. The study of psychological determinants of shaping prosocial behavior of adolescents is connected with the need of society in the

education of a prosperous personality with an active social position. Federal state standards of basic general and secondary education emphasise the need to form personal prosocial qualities of students, their expression in actions for the good of society. The aim of the study was to identify the determinants of prosocial behavior in mixed reality (in online interactions and in real life).

Methods and techniques. Adolescents' prosocial behavior in mixed reality and its components were assessed using the techniques "Prosocial Tendencies Measurement" (PTM) (G. Carlo, B. Randall, adapted by N.V. Kuhtova), "Prosocial Personality Battery" (PSB) (L. Penner, adapted by S.V. Lantsova); "General Trust Scale" (GTS) (T. Yamagishi, adapted by E.A. Vlasenko); "Online Prosocial Behaviour" (OPB) (S. Erreygers, adapted by S.V. Lantsova), "Moral Identity" (MIQ)(C. Aquino, A. Reed, adapted by S.N. Enikolopov et al.), "Tromsø Social Intelligence Scale", TSIS) (D. Silvera, M. Martinussen, modified by V.Y. Semyonov, A.D. Nasledov), "Scale of Intensity of Use of the Social Network VKontakte" (FIS), modification of D.S. Kornienko, N.A. Rudnova), "Value orientations" (GO) (O.I. Motkov, T.A. Ogneva). The study was conducted among secondary school students in Ivanovo Oblast (n=341 people, 13 to 16 years old, M = 15.2). The methods of descriptive statistics, regression analysis, path analysis were used.

Results. The psychological determinants of adolescents' prosocial behavior in mixed reality were revealed: moral identity, internal value orientations, social skills of interaction, motivation for anonymous, altruistic, helping, and helping in situations that evoke emotions in adolescents. It is shown that empathy, trust and social skills influence adolescents' prosocial behavior not directly, but indirectly - through internal values. The results can be used in the development of programmes for education and training of prosocial behavior, in the creation of a favourable environment in school communities.

Keywords: determinants of prosocial behavior; adolescents; mixed reality; social networks; social environment

For citation. Lantsova S.V. Psychological Determinants of the Shaping of Prosocial Behavior of Adolescents in Mixed Reality. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 332-350. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-678

Введение

Активное изучение просоциального поведения подростков связано с потребностью общества в формировании благополучной личности, способной безопасно интегрироваться в современную информационно-коммуникационную и социальную среду. Просоциальное поведение, то есть добровольные действия, направленные на благо других людей, являются важной детерминантой личностного и общественного развития. Просоциально ориентированные подростки умеют налаживать и поддерживать социальные связи, демонстрируют навыки эффективного общения и умения разрешать конфликты, лучше понимают потребности и чувства других людей, более уверены в себе, по сравнению с менее просоциальными подростками [3; 4; 7; 14-17]. Необходимость развития просоциальных компетенций подчеркивается исследованиями, которые показывают, что большому проценту учащихся не хватает навыков ладить с другими, работать в группе или совместно разрешать межличностные споры [4; 14; 16]. Социальный заказ на воспитание просоциально ориентированного подростка отражен во ФГОС основного общего образования, который подчеркивает необходимость личностного развития школьника, включая формирование мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности, а также готовности к участию в гуманитарной деятельности (волонтерство, помощь людям, нуждающимся в ней) [11].

Цифровая трансформация актуализирует изучение образовательного потенциала нового условия среды – смешанной реальности, в которой пребывают современные подростки [10]. Программа фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период в числе приоритетных направлений выделяет исследования психологических закономерностей развития современного ребенка в условиях цифрового общества и влияния образовательной среды и социальной ситуации развития на человека в условиях использования цифровых ресурсов и цифровизации образовательного процесса.

В последние десятилетия психологами активно изучались личностные факторы (детерминанты) просоциального поведения. Было обнаружено, что существуют индивидуальные различия в оказа-

нии помощи, которые сохраняются с течением времени. Согласно исследованиям N. Eisenberg, C.D. Watson и др., к просоциальному поведению более склонны *эмоциональные* люди, умеющие сочувствовать, проявлять *эмпатию* [13; 16]. Эмпатия помогает поставить себя на место другого человека в различных ситуациях. В структуре эмпатии выделяют физиологический, эмоциональный, мотивационный, рациональный (когнитивный) и поведенческий компоненты, взаимодействие которых определяется опытом общения человека, результатом социальных взаимодействий [13].

Другим предиктором просоциального поведения может выступать *моральная идентичность*. Это степень, в которой быть нравственным человеком важно для личности. K. Aquino, A. Reed рассматривают моральную идентичность как единство общественной морали и личных целей [12]. Такая интеграция служит источником моральной мотивации и помогающего поведения.

T. Yamagishi обосновывает связь между просоциальным поведением и *генерализованным (социальным) доверием*, выражающимся в способности распознавать риски в социальном взаимодействии и точно определять надежность партнера [20]. Социальное доверие способствует развитию социального интеллекта и самоактуализации личности, накоплению и повышению качества социального капитала на уровне групп и общества в целом [1; 20].

Просоциальное поведение предсказывает развитый *социальный интеллект*. D. Silvera, M. Martinussen, T. Dahl рассматривают социальный интеллект как многогранную конструкцию, включающую несколько компонентов: восприятие внутренних состояний и настроений других людей, анализ социальных ситуаций, способность рассматривать ситуацию с точки зрения другого человека, атрибуция поведения другого, знание социальных правил, общую способность общаться с другими людьми, проницательность и чувствительность в сложных социальных ситуациях, способность убеждать других, готовность и способность к совместной работе [9; 19].

С просоциальным поведением положительно связана *социальная ответственность*. Она выражается в осознании личностью

социальных норм и ценностей, их принятии, готовности оценивать последствия и результаты своих действий. Ответственный человек обладает способностью вести себя в соответствии с интересами других людей, а не только собственными. В многоуровневой модели личностной саморегуляции Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина ответственность рассматривается как внутренняя саморегуляция зрелой личности, опосредованная ценностными ориентирами [7].

О.И. Мотков, G. Carlo и B. Randall обосновывают роль *ценностей* в просоциальном поведении, поскольку они определяют убеждения и мотивы, которые влияют на взаимоотношения с другими людьми и обществом [8; 15].

Целью исследования было выявление психологических детерминантов развития у подростков просоциального поведения в смешанной реальности.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 341 подросток в возрасте от 13 до 16 лет ($M = 15,2$) 59,6 % женского, 40,4 % – мужского пола, из школ города Иваново. Исследование проводилось в компьютерных классах небольшими группами (10-15 человек) с помощью онлайн-сервиса «Яндекс Формы».

Батарея психодиагностических методик оценивала уровень сформированности ценностно-мотивационной, эмоциональной, когнитивной и деятельностной сфер подростков, влияющих на выполнение просоциального поведения в социальной среде и цифровой среде (онлайн).

Мотивы просоциального поведения оценивались с помощью методики «Измерение просоциальных тенденций» (PTM) (G. Carlo, B. Randall, адаптация Н.В. Кухтовой), включающей 6 шкал: анонимное, уступчивое, альтруистическое, публичное, экстренное, эмоциональное просоциальное поведение [4; 15].

«Просоциальная батарея личности» (PSB) (L. Penner, адаптация С.В. Ланцовой) оценивала такие компоненты просоциального

поведения как социальная ответственность, эмпатия, восприятие перспективы, личностный дистресс, ориентация на благополучие другого, ориентация на взаимные интересы, осознанный альтруизм [18].

«Шкала генерализованного доверия» (GTS) (Т. Yamagishi, адаптация Е.А. Власенко) оценивала общее доверие окружающим людям [1; 20].

Методика «Онлайн-просоциальное поведение» (OPB) (S. Ereygers, адаптация С.В. Ланцовой) была направлена на выявление частоты выполнения и получения просоциального поведения в социальных сетях [17].

Методика «Моральная идентичность» (MIQ) (С. Aquino, А. Reed, адаптация С.Н. Ениколопова с соавт.) выявляла принятие подростками нравственных норм (интернализация) и проявление принятых норм в действиях (символизация) [2; 15].

«Методика изучения социального интеллекта» (TROMSO) (D. Silvera, M. Martinussen, модификация В.Ю. Семенова, А.Д. Наследова) оценивала социальное осознание (восприимчивость к происходящему в социальных ситуациях) и социальные навыки (компетенции человека в ситуациях его взаимодействия с другими людьми) респондентов [9; 19].

«Шкала интенсивности использования социальной сети ВКонтакте» (FIS) (N. Elisson с соавт., модификация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой) направлена на выявление вовлеченности в социальные сети, эмоциональную связь и интеграцию с ними [3].

Методика «Ценностные ориентации» (ЦО) (О.И. Мотков, Т.А. Огнева) позволяет определить важность для подростков внутренних ценностей саморазвития, доброты, уважительных отношений с другими и внешних материальных ценностей социального статуса, физической привлекательности, роскошной жизни [8].

Результаты и их обсуждение

Описательные статистики исследуемых характеристик представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1.

Описательные статистики показателей просоциального поведения подростков

Методики (Шкалы)	Min	Max	M	SD	As	Ex	α -Кронбаха
Социальная ответственность (PSB)	7	35	22,15	5,05	0,34	0,37	0,753
Эмпатическое сопереживание (PSB)	4	20	13,23	2,56	-0,06	0,93	0,701
Восприятие перспективы (PSB)	6	25	16,15	2,73	0,35	0,86	0,426
Личностный дистресс (PSB)	3	14	8,58	2	-0,15	0,12	0,459
Ориентация на благополучие другого (PSB)	3	15	9,45	2,9	-0,35	-0,1	0,860
Ориентация на взаимные интересы (PSB)	3	15	9,69	2,77	-0,50	0,17	0,808
Осознанный альтруизм (PSB)	5	25	13,48	4,14	0,2	0,02	0,776
Эмпатия (I-PSB)	39	98	70,67	8,8	0,1	1,32	0,680
Полезность (II-PSB)	12	40	22,9	4,44	0,19	0,50	0,633
Уступчивое ПП (PTM)	2	10	6,53	1,81	-0,41	0,16	0,613
Публичное ПП (PTM)	4	20	11,63	3,96	-0,13	-0,47	0,863
Анонимное ПП (PTM)	5	25	15,2	4,22	-0,25	0,16	0,798
Экстренное ПП (PTM)	3	15	10,45	2,75	-0,63	0,28	0,804
Эмоциональное ПП (PTM)	5	25	16,33	4,29	-0,46	0,28	0,833
Альтруистическое ПП (PTM)	6	30	17,37	4,66	-0,01	0,37	0,764
Оказание помощи онлайн (OPB)	10	50	34,25	8,73	-0,49	-0,13	0,917
Получение помощи онлайн (OPB)	10	50	32,65	9,11	-0,29	-0,34	0,924
Внешние ЦО	5	25	16,13	4,42	-0,14	-0,02	0,857
Внутренние ЦО	5	25	18,42	4,44	-0,65	0,32	0,877
Доверие (GTS)	6	30	16,6	4,76	-0,2	0,27	0,859
Социальное осознание (TROMSO)	7	49	27,2	7,19	0,02	0,43	0,707
Социальные навыки (TROMSO)	8	56	36,02	9,02	-0,28	0,13	0,845
Символизация (MIQ)	6	30	16,72	5,14	-0,25	0,18	0,874
Интернализация (MIQ)	8	35	23,49	5,08	0,03	-0,2	0,771
Вовлеченность в соцсеть (FIS)	0	13	7,55	3,35	0,33	-0,71	0,528
Эмоциональная связь с соцсетью (FIS)	4	20	14,62	3,86	0,22	-0,65	0,771
Интеграция в соцсеть (FIS)	2	10	7,80	2,43	0,26	-1,02	0,843

Примечание: здесь и далее Min – минимальное значение, Max – максимальное значение, M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, As – асимметрия, Ex – эксцесс

Дескриптивный анализ позволил установить, что средние баллы компонентов просоциального поведения подростков оказались чуть выше средних значений, за исключением связей с социальными се-

тями, онлайн-просоциального поведения (выше средних значений) и доверия (ниже среднего значения). Это говорит о погруженности респондентов в социальные сети, частоте просоциального поведения в социальных сетях, выражающегося в эмоциональной поддержке, утешении, комплиментах, помощи онлайн. При этом отмечается склонность респондентов к недоверию людям в социальной среде.

Применение регрессионного анализа позволило выявить предикторы (детерминанты) просоциального поведения подростков в смешанной реальности (табл. 2).

Таблица 2.

Результаты регрессионного анализа просоциального поведения подростков

Предикторы	Зависимая переменная	
	«Осознанный альтруизм (PSB)»	«Оказание помощи онлайн (OPB)»
Символизация (MIQ) (ценностно-мотивационная сфера)	$\beta = 0,294; p < 0,001$	$\beta = 0,112; p = 0,016$
Внутренние ЦО (ценностно-мотивационная сфера)	-	$\beta = 0,199; p < 0,001$
Альтруистическое ПП (РТМ) (ценностно-мотивационная сфера)	$\beta = 0,136; p = 0,031$	-
Анонимное ПП (РТМ) (ценностно-мотивационная сфера)	$\beta = 0,16; p = 0,011$	-
Эмоциональное ПП (РТМ) (ценностно-мотивационная сфера)	-	$\beta = 0,323; p < 0,001$
Социальные навыки (TROMSO) (когнитивная сфера)	$\beta = 0,12; p = 0,013$	-
Сводка модели	$R^2 = 0,319$	$R^2 = 0,405$

Выявлено, что на просоциальное поведение подростков в социальной среде офлайн («Осознанный альтруизм» PSB) оказывают влияние символизация моральной идентичности ($\beta=0,294, p<0,001$), альтруистическая ($\beta = 0,136; p<0,05$) и анонимная ($\beta = 0,16; p<0,05$) мотивация к просоциальному поведению, социальные навыки ($\beta=0,12, p<0,05$) (таблица 9). Это говорит о том, что просоциальное поведение характерно для подростков, имеющих положительный опыт взаимодействия в социальных ситуациях, успешно адаптирующихся в новых социальных условиях; тех, кто выражает свои моральные

черты в действии; кто готов помочь, не ожидая вознаграждения и похвалы за свой поступок.

Выявлено, что предикторами оказания помощи в цифровой среде являются символизация моральной идентичности ($\beta=0,112$, $p=0,016$), внутренние ценностные ориентации ($\beta=0,199$, $p<0,001$), эмоциональная мотивация к просоциальному поведению ($\beta=0,214$, $p<0,001$). Это говорит о том, что просоциальное поведение в сети характерно для подростков, ориентированных на внутренние ценности уважения и помощи людям, саморазвития, творчества, выражающих свои моральные черты в действии; с учетом контекста необходимости эмоциональной поддержки.

Помощь в обстоятельствах, вызывающих эмоции, связана с сочувствием и эмпатией, ориентированной на другого. G. Carlo и B. Randall предполагают, что высокий уровень эмоциональной чувствительности в подростковом возрасте способствует формированию Я-концепции, включающей представление о себе как о добром, щедром, социально ответственном человеке [15]. Этот факт также соответствует исследованиям, которые показывают, что подростки обращают большее внимание на просоциальный медиаконтент, вызывающий яркие эмоции (положительные или отрицательные) [3]. Информация о внутреннем состоянии других людей в социальных сетях может быть получена через голосовые сообщения, эмодзи и стикеры.

Проявление эмоционального просоциального поведения в социальных сетях также можно рассматривать с точки зрения оценочной функции эмоций. В условиях большого потока информации, при высокой пользовательской активности, эмоциональная оценка минимизирует когнитивное напряжение. Она мгновенна, не требует усилий и связана с механизмами адаптации, когда в первую очередь оцениваются факторы, считающиеся опасными с точки зрения прошлого опыта [5].

Поскольку выявленные взаимосвязи между просоциальным опытом в смешанной реальности и его предикторами являются слабыми, а также в связи с отсутствием в регрессионных моделях предикторов «Эмпатия» и «Доверие», нами был проведен поиск

медиационных механизмов развития просоциального поведения. Подгонка структурной модели методом путевого анализа осуществлялась с помощью поочередного включения/исключения исследуемых переменных (Эмпатическое сопереживание (PSB), Доверие (GTS), Социальное осознание (TROMSO), Социальные навыки (TROMSO), Интернализация (MIQ), Символизация (MIQ), Внешние ЦО, Внутренние ЦО), выступающих в роли предикторов (независимых переменных) просоциального поведения подростков в социуме (Осознанный альтруизм (PSB) и онлайн (Оказание помощи онлайн (OPB)). Медиационные эффекты тестировались методом бутстреппирования коэффициентов не прямых эффектов и их статистической значимости (1000 симуляций, 95% ДИ). В результате было построено три модели (рис. 1, 2, 3).

Первая модель медиации выглядит следующим образом: Эмпатия (PSB) → Внутренние Ценностные Ориентации → Просоциальный опыт в смешанной реальности (Осознанный альтруизм (PSB) и Оказание помощи онлайн (OPB)). Таким образом, эмпатия, являясь диспозициональным личностным свойством (когнитивная, связанная с пониманием эмоций других, и эмоциональная, отражающая способность переживать эмоции других), влияет на просоциальное поведение как в социальной, так и в цифровой среде опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Причем большее влияние эмпатия оказывает на просоциальное поведение в сети.

Вторая модель медиации выглядит следующим образом: Социальные навыки (TROMSO) → Внутренние Ценностные Ориентации → Просоциальный опыт в смешанной реальности (Осознанный альтруизм (PSB) и Оказание помощи онлайн (OPB)). Таким образом, социальные навыки, как показатель сформированного социального интеллекта (умения решать социальные задачи, взаимодействовать с другими людьми), влияет на просоциальное поведение как в социальной, так и в цифровой среде опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Причем большее влияние социальные навыки оказывают на просоциальное поведение в сети.

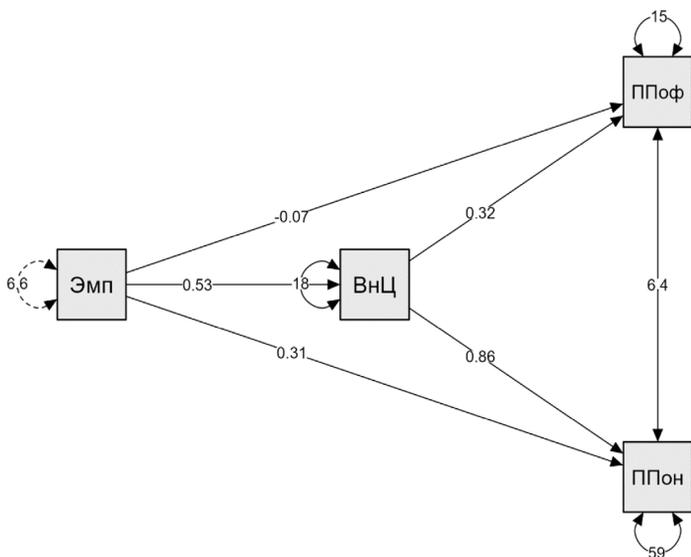


Рис. 1. Модель 1 (Эмпатия). Структурная модель предикторов и модератора развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (связи значимы при $p < 0,001$)

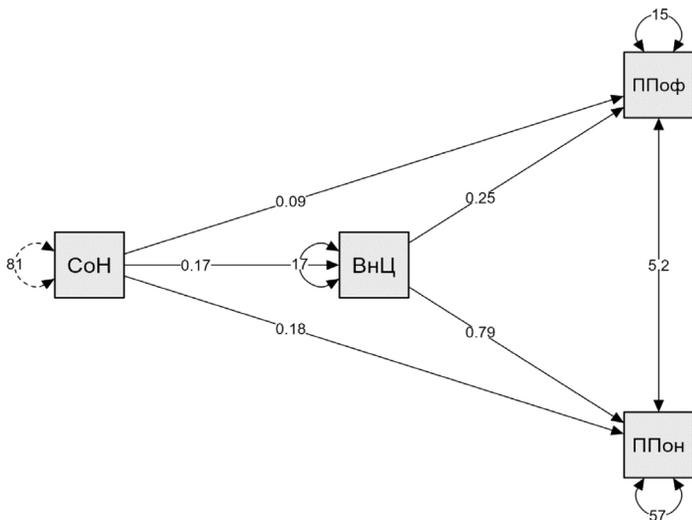


Рис. 2. Модель 2 (Социальные навыки). Структурная модель предикторов и модератора развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (связи значимы при $p < 0,001$)

Третья модель медиации выглядит следующим образом: Доверие (GTS) → Внутренние Ценностные Ориентации → Просоциальный опыт в смешанной реальности (Осознанный альтруизм (PSB) и Оказание помощи онлайн (OPB)). Таким образом, доверие окружающим, как показатель открытости человека и его готовности взаимодействия с надежным социумом, влияет на просоциальное поведение как в социальной, так и в цифровой среде опосредованно – через внутренние ценностные ориентации. Причем большее влияние доверие оказывает на просоциальное поведение в сети.

Во всех моделях просоциальный опыт в социальной среде и цифровой среде взаимосвязаны (положительно взаимодействуют).

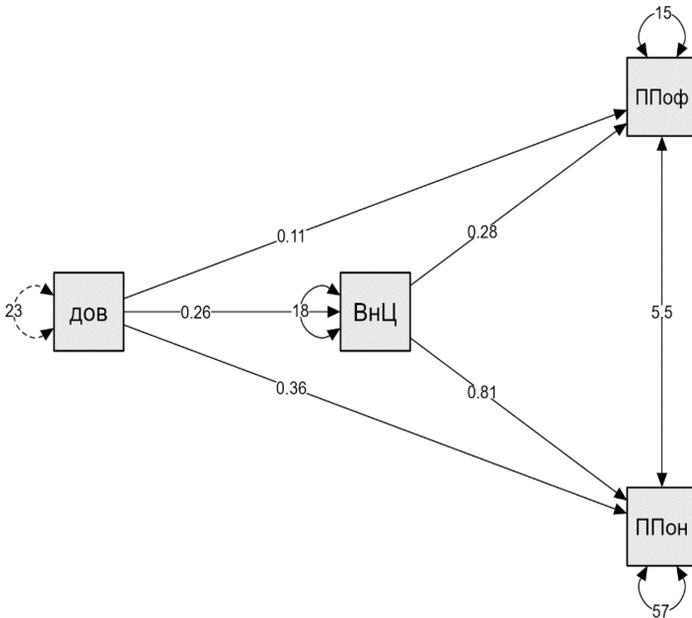


Рис. 3. Модель 3 (Доверие). Структурная модель предикторов и модератора развития просоциального поведения подростков в смешанной реальности (связи значимы при $p < 0,001$)

Таким образом, в результате проведенного исследования были определены психологические детерминанты просоциального поведения подростков в смешанной реальности: моральная идентич-

ность («общественное Я»), внутренние ценностные ориентации (саморазвитие, творчество, теплые отношения с людьми), социальные навыки взаимодействия (как показатель социального интеллекта), мотивация анонимного, альтруистического оказания помощи, а также помощи в ситуациях, вызывающих у подростков эмоции. Также было выявлено, что такие компоненты просоциального поведения как эмпатия, доверие и социальные навыки влияют на просоциальное поведение подростков не прямо, а опосредованно – через внутренние ценности. Просоциальный опыт в реальной жизни и в социальных сетях оказались взаимосвязаны.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что просоциальное поведение подростков в смешанной реальности, проявляющееся в действиях, направленных на оказание помощи другим людям, детерминировано различными сферами психического развития: ценностно-мотивационной (анонимная, альтруистическая, эмоциональная мотивация, ценности доброты, заботы о других), аффективной (эмпатическим сопереживанием), когнитивной (социальным интеллектом, доверием), деятельностной (просоциальные действия в социальной среде и онлайн).

Развитию просоциального поведения будут способствовать поощрение подростков к социальным взаимодействиям, обучение социальным навыкам, создание условий для социализирующих переживаний, развитие эмпатии, интеграция с моральными ценностями, выражение моральных качеств в действиях.

Изучение психологических детерминантов просоциального поведения подростков имеет важное значение для понимания благополучного развития личности в подростковом возрасте, профилактики проблемного поведения и социальных проблем, таких как агрессия и буллинг. Полученные результаты могут быть использованы в разработке программ по воспитанию и обучению просоциальному поведению, в создании благоприятной среды в школьных сообществах и обществе в целом.

Список литературы

1. Власенко Е.А. Адаптация русскоязычного варианта Шкалы генерализованного доверия Т.Ямагиши на выборке студентов // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4. № 4. С. 509-520.
2. Ениколопов С.Н., Бочкова М.Н., Мешкова Н.В., Мешков И.А. Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 129–148. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150308>
3. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Ланцова С.В. Психология просоциального и помогающего поведения. Учебное пособие. Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2024. 220 с.
4. Кухтова Н.В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: монография. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. 195 с.
5. Ланцова С.В., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Типы и мотивы просоциального поведения подростков в социальных сетях и в реальной жизни // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: Материалы Всероссийской научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2023. 1636 с. С.1398-1403.
6. Ланцова С.В., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Адаптация русскоязычной версии шкалы просоциальности для подростков // Вопросы психологии. 2024. № 4. С. 51-67
7. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Сб. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 611-641.
8. Мотков О. И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации». М.: 2008. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html> (дата обращения: 11.11.2023)
9. Наследов А.Д., Семенов В.Ю. Модификация шкалы социального интеллекта Tromsø для российских школьников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2015. № 4. С. 5–21.

10. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 87-97.
11. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 370). URL: <https://goo.su/m5SCdc> (дата обращения: 15.10.2024)
12. Aquino K., Reed A. The self-importance of moral identity // *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol. 83(6). P. 1423-1440.
13. Batson C.D., Ahmad N., Lishner D.A., Tsang J.A. Empathy and altruism // *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2001. P. 485-498.
14. Caprara G.V., Steca P., Zelli A., Capanna C. A new scale for measuring adult's prosocialness // *European Journal of psychological assessment*. 2005. Vol. 21. P. 77-89.
15. Carlo G., Randall B.A. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. 2002. V. 31(1). P. 31-44.
16. Eisenberg N., Fabes R., Spinrad T. Prosocial development // *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. 2006. Vol. 3. P. 646-718.
17. Erreygers S., Vandebosch H., Vranjes I., Baillien E., De Witte H. Development of a measure of adolescents' online prosocial behavior // *Journal of Children and Media*. 2018. Vol. 12. P. 448-464.
18. Penner L.A., Fritzsche B.A., Craiger J.P., Freifeld T.S. Measuring the prosocial personality. In J.N. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1995. Vol. 10. P. 147-163.
19. Silvera D.H., Martinussen M., Dahl T.I. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001. Vol. 42. P. 313-319.
20. Yamagishi T. Trust as a form of social intelligence. In: K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russel Sage Foundation Publ., 2001. P. 121-147.

References

1. Vlasenko E. A. Adaptaciya russkoyazychnogo varianta Shkaly generalizovannogo doveriya T.Yamagishi na vyborke studentov [Russian adaptation of Yamagishi's General Trust Scale using student sample]. *Psihologiyacheloveka v obrazovanii*, 2022, vol. 4, no. 4, pp. 509–520.
2. Enikolopov S.N., Bochkova M.N., Meshkova N.V., Meshkov I.A. Adaptaciya oprosnika moral'noj identichnosti na rossijskoj vyborke [Adaptation of the Moral Identity Questionnaire in a Russian sample]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniy*, 2023, vol. 15, no. 3, pp. 129-148. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150308>
3. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Lantsova S.V. *Psihologiya prosocial'nogo i pomogayushchego povedeniya: uchebnoe posobie* [The psychology of prosocial and helping behavior: textbook]. Shuya: Izdatel'stvo Shujskogo filiala IvGU, 2024, 220 p.
4. Kuhtova N.V. *Soderzhatel'nye i dinamicheskie harakteristiki lichnosti shkol'nikov podrostkovogo vozrasta s prosocial'noj napravlennost'yu* [Content and dynamic characteristics of the personality of adolescent schoolchildren with prosocial orientation]. Vitebsk: "VSU named after P.M. Masherov", 2010, 195 p.
5. Lantsova S., Shmeleva E., Kislyakov P. Tipy i motivy prosocial'nogo povedeniya podrostkov v social'nyh setyah i v real'noj zhizni [Types and motives of prosocial behaviour of adolescents in social networks and in real life]. *Chelovek, sub'ekt, lichnost': perspektivy psihologicheskikh issledovaniy: Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Human, Subject, Personality: Perspectives of Psychological Research: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference], M.: Institut psihologii RAN, 2023, pp. 1398-1403.
6. Lantsova S., Shmeleva E., Kislyakov P. Adaptaciya russkoyazychnoj versii shkaly prosocial'nosti dlya podrostkov [Adaptation of the Russian version of the prosociality scale for adolescents]. *Voprosy psihologii*, 2024, no. 4. pp. 51-67.
7. Leont'ev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. Lichnostnyj potencial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminacii [Personality potential in the transition from childhood to adulthood and the development of self-determination]. sb. *Lichnostnyj potencial: strukturu*

- ra i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics] / ed. D. A. Leont'ev. M.: Smysl, 2011, pp. 611-641.
8. Motkov O. I., Ogneva T.A. *Metodika Cennostnye orientacii* [Methodology Value orientations]. M., 2008. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html>
 9. Nasledov A.D., Semenov V.Yu. Modifikaciya shkaly social'nogo intellekta Tromsø dlya rossijskih shkol'nikov [Modification of the Tromsø Social Intelligence Scale for Russian schoolchildren]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University]. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy, 2015, no. 4. pp. 5–21.
 10. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi cifrovoj transformacii: ot onlajn real'nosti k smeshannoj real'nosti [Outcomes of Digital Transformation: From Online Reality to Mixed Reality]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 2020, vol.16, no. 4, pp. 87-97.
 11. Federal educational program of basic general education (Approved by the order of the Ministry of Education of Russia from 18.05.2023 under No. 370). URL: <https://goo.su/m5SCdc> (accessed 15.03.2024)
 12. Aquino K., Reed A. The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*, 2002, vol. 83(6), pp. 1423-1440.
 13. Batson C.D., Ahmad N., Lishner D.A., Tsang J.A. Empathy and altruism. *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2001, pp. 485-498.
 14. Caprara G.V., Steca P., Zelli A., Capanna C. A new scale for measuring adult's prosocialness. *European Journal of psychological assessment*, 2005, vol. 21, pp. 77-89.
 15. Carlo G., Randall B.A. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2002, vol. 31(1), pp. 31-44.
 16. Eisenberg N., Fabes R., Spinrad T. Prosocial development. *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*, 2006, vol. 3, pp. 646-718.
 17. Erreygers S., Vandebosch H., Vranjes I., Baillien E., De Witte H. Development of a measure of adolescents' online prosocial behavior. *Journal of Children and Media*, 2018, vol. 12, pp. 448-464.

18. Penner L.A., Fritzsche B.A., Craiger J.P., Freifeld T.S. Measuring the prosocial personality. In J.N. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.). *Advances in Personality Assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995, vol. 10, pp. 147-163.
19. Silvera D.H., Martinussen M., Dahl T.I. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, vol. 42, pp. 313–319.
20. Yamagishi T. Trust as a form of social intelligence. In: K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russel Sage Foundation Publ., 2001, pp. 121-147.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ланцова Светлана Вячеславовна, аспирант кафедры психологии и социальной педагогики
Ивановский государственный университет
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155508, Российская Федерация
svetlanalantsova11@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Lantsova, Postgraduate Student of the Department of Psychology and Social Pedagogy
Ivanovo State University
24, Cooperativnaya Str., Shuya, 155508, Russian Federation
svetlanalantsova11@gmail.com
SPIN-code: 3000-7578

Поступила 20.10.2024
После рецензирования 10.11.2024
Принята 21.11.2024

Received 20.10.2024
Revised 10.11.2024
Accepted 21.11.2024



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

**МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОМ И ТРЕТЬЕМ КУРСАХ
ФАКУЛЬТЕТА КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДИАТРИЧЕСКОГО МЕДИЦИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Е.Р. Зинкевич, О.С. Кульбах, Н.А. Яцевич

Аннотация

Современная образовательная ситуация в учреждениях высшего образования характеризуется тенденцией к понижению учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация обусловлена актуальными образовательными потребностями, целевыми, мировоззренческими установками субъекта учебной деятельности, его личностной направленностью и рядом условий организации процесса обучения. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему изучения структуры и иерархии мотивов учебной деятельности обучающихся, в частности, на первом и третьем курсах, и поиска дидактических подходов, активных и интерактивных методов обучения, обеспечивающих развитие этого феномена.

В 2023-2024 учебном году в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете на факультете клинической психологии обучающиеся старших курсов организовали исследование, которое предполагало изучение мотивов учебной деятельности обучающихся первого и третьего курсов.

Цель исследования. Изучить структуру и иерархию мотивов учебной деятельности обучающихся первого и третьего курсов.

Материалы и методы. Участниками исследования стали 60 студентов факультета клинической психологии, средний возраст – 20.16±1.05

лет. Респондентами исследования являлись 30 человек – обучающиеся первого курса и 30 человек – обучающиеся третьего курса, они подписали согласие на участие в диагностических процедурах. Администрацией факультета клинической психологии было получено разрешение Локального этического комитета Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета на проведение исследования.

Методы эмпирического исследования включали в себя: психодиагностический метод (методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т. И. Ильиной, методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, методика изучения мотивация учебной деятельности А.А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой) и математико-статистический метод: сравнительный анализ с непараметрическим критерием Манна-Уитни. Обработка результатов осуществлялась посредством пакета программы «IBM SPSS Statistics 27».

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить преобладающие мотивы учения у обучающихся первого и третьего курсов, динамику изменения внутренней учебной мотивации на первом и третьем курсах. Наряду с этим удалось определить уровень выраженности у респондентов социально-психологических установок личности и роль профессиональных мотивов в учебной деятельности.

Заключение. В процессе проведенного исследования изучена структура и иерархия мотивов учебной деятельности обучающихся первого и третьего курсов. Полученные результаты доказывают, что отсутствуют отличия в структуре мотивационной сферы учебной деятельности у обучающихся первого и третьего курсов, внутренняя учебная мотивация студентов не снижается с переходом на старший курс и преобладает над внешней, у респондентов не наблюдается тенденция к увеличению роли профессиональных мотивов. Все сказанное служит основанием для разработки методических рекомендаций для преподавателей педиатрического медицинского университета по развитию роли учебных и профессиональных мотивов в учебно-познавательной деятельности обучающихся младших курсов.

Область применения результатов. Полученные результаты могут использоваться в области высшего медицинского образования.

Ключевые слова: мотивация; учебная мотивация; мотивы учебной деятельности; учебная деятельность; профессиональные мотивы; клиническая психология

Для цитирования. Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С., Яцевич Н.А. Мотивы учебной деятельности обучающихся на первом и третьем курсах факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 351-369. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-728

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

MOTIVES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE FIRST AND THIRD YEARS OF THE FACULTY OF CLINICAL PSYCHOLOGY OF THE ST. PETERSBURG STATE PEDIATRIC MEDICAL UNIVERSITY

E.R. Zinkevich, O.S. Kulbakh, N.A. Yatsevich

Abstract

The current educational situation in higher education institutions is characterized by a tendency to reduce the educational motivation of students. Educational motivation is conditioned by the current educational needs, goal-oriented, worldview attitudes of the subject of educational activity, his personal orientation and a number of conditions for the organization of the learning process. The current situation actualizes the problem of studying the structure of educational motivation of students, in particular, in the first and third years, and the search for didactic approaches, active and interactive teaching methods that ensure the development of this phenomenon.

In the 2023-2024 academic year at the Faculty of Clinical Psychology at the St. Petersburg State Pediatric Medical University, senior students orga-

nized a study that involved studying the structure and hierarchy of motives for the educational activity of first- and third-year students.

Purpose. To study the structure and hierarchy of motives of educational activity of students of the first and third years.

Materials and methods. The study participants were 60 students of the Faculty of Clinical Psychology, the average age was 20.16 ± 1.05 years. The respondents of the study were 30 first-year students and 30 third-year students, they signed a consent to participate in diagnostic procedures. The administration of the Faculty of Clinical Psychology received permission from the Local Ethics Committee of the St. Petersburg State Pediatric Medical University to conduct the study.

The methods of empirical research included: the psychodiagnostic method (the method of studying the motivation of learning at the university by T.I. Ilyina, the method of diagnosing the socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere by O.F. Potemkina, the method of studying the motivation of educational activity by A.A. Rean and V.A. Yakunin modified by N.Ts. Badmaeva) and the mathematical-statistical method: comparative analysis with the nonparametric Mann-Whitney test. The results were processed using the IBM SPSS Statistics 27 software package.

Results. The study made it possible to identify the prevailing motives for learning in students of the first and third years, the dynamics of changes in internal learning motivation in the first and third years. Along with this, it was possible to determine the level of expression of the respondents' socio-psychological attitudes of the individual and the role of professional motives in educational activity. Based on the results obtained, methodological recommendations for the teaching staff were developed, contributing to the development of educational motivation.

Conclusion. The results obtained prove that there are no differences in the structure of the motivational sphere of educational activity among students of the first and third years, internal educational motivation does not decrease with the transition to the senior year and prevails over external motivation among students of different courses, there is no tendency for respondents to increase the role of professional motives. All of the above serves as the basis for the development of methodological recommendations

for the teaching staff for the development of the role of professional motives in the educational and cognitive activity of students.

Scope of application of the results. The obtained results can be used in the field of higher medical education.

Keywords: motivation; learning motivation; motives of learning activity; learning activity; professional motives; clinical psychology

For citation. Zinkevich E.R., Kulbakh O.S., Yatsevich N.A. Motives of Educational Activity of Students in the First and Third Years of the Faculty of Clinical Psychology of the St. Petersburg State Pediatric Medical University. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 351-369. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-728

Введение

Одной из стратегических задач нашего государства является курс на модернизацию системы высшего образования, и способом ее решения, в частности, рассматривается разработка и последующее внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 4-го поколения, декларирующих необходимость подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых решать профессиональные задачи, обусловленные комплексом современных вызовов [14; 19]. Готовность выпускников образовательных учреждений высшего образования решать актуальные для развития России задачи напрямую связана с состоянием их учебной деятельности, успешность которой обусловлена учебной мотивацией [13; 17]. Мотивационно-потребностная сфера личности – это основа формирования социально-психологических установок, которые задают целевые приоритеты субъекта деятельности, и определяют, в конечном итоге, всю его жизненную траекторию [18]. Понятие «социально-психологические установки» отождествляется с психологической готовностью, в основе которой накопленный и отрефлексированный личностный опыт, оказывающий прямое влияние и на возникающее поведение субъекта.

Обращение к проблеме изучения мотивации учебной деятельности обучающихся учреждений высшего образования обусловлено

также пониманием роли, значения этого психологического феномена, оказывающим ключевое влияние на результативность и успешность процесса обучения и, в конечном итоге, на качество высшего профессионального образования, развитие которого осуществляется в условиях информационно-коммуникационных технологий и цифровизации [2; 21]. Современный преподаватель должен знать и применять различные способы, формы и средства, способствующие развитию учебной мотивации обучающихся [5]. Статистика, представленная в корпусе современных журналов по психологическим и педагогическим наукам, убедительно свидетельствует о снижении доли внутренних, интеллектуальных мотивов учебной деятельности в процессе обучения и особенно у обучающихся высших учебных заведений [6; 9; 15; 16].

В психологии мотивация (в переводе с латинского, *motus* – движение) рассматривается, прежде всего, как психофизиологический процесс, побуждающий человека к деятельности и управляющий его поведением, задающий целевую направленность и организованность действий субъекта, вызывающий активность, устойчивость, наконец, определяющий способность удовлетворять насущные потребности. Мотивация напрямую связана с целями субъекта деятельности, с уровнем развития его притязаний и сформированными идеалами, наконец, с внешней и внутренней мотивацией деятельности [10]. По мнению Е. П. Ильина, внешняя мотивация зависит от внешних по отношению к человеку факторов и обстоятельств, и деятельность вызывают внешние силы. В свою очередь, внутренняя мотивация обусловлена содержательным смыслом деятельности, а также личностными особенностями ее субъекта, к которым относятся его знания, сформированные умения, характер, способности, позволяющие принимать решения, делать выбор, формировать намерения [8].

В процессе мотивации центральное место занимает мотив, в связи с чем, логично дать содержательную характеристику этому понятию. В своем исследовании А. Н. Леонтьев отмечал, что понимание необходимости мотива возникает в процессе развития самой

личности, являясь для нее серьезной проблемой, так как постоянно происходит диверсификация мотивов, их изменение, обогащение. Мотив по сравнению с мотивацией понятие менее широкое, но в нем происходит сосредоточение психологического смысла деятельности, на котором строится все поведение человека, фактически – это стимул, благодаря которому осуществляется целенаправленная деятельность индивида. В нейрофизиологии мотивом называют стойкое намерение к осуществлению целенаправленной деятельности [12].

Особым видом мотивации рассматривается учебная мотивация (иначе мотивация учебной деятельности), которая в педагогической психологии отождествляется с совокупностью отношений обучающегося к процессу обучения и к его компонентам – цели, содержанию, методам обучения, контролю и результату [4]. Наряду с этим, учебная мотивация рассматривается в качестве средства, обеспечивающего решение задач в процессе обучения, связанных с познанием (познавательные внутренние мотивы), с избеганием наказаний и получением вознаграждений (прагматические внешние мотивы) [1].

В советской и российской психологии, педагогической психологии накоплен богатейший опыт исследований, посвященных учебной мотивации. К проблеме изучения учебной мотивации неоднократно обращались Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Е. П. Ильин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и многие, многие другие. Следует отметить тот факт, что только к концу прошлого столетия теория мотивации оформилась как самостоятельная область знаний, посвященных субъекту учебной деятельности. Традиционно в педагогической психологии закрепилось понимание того, что развитие учебной деятельности обусловлено, прежде всего, внешним воздействием, которое способствует формированию внешних мотивов учебной деятельности, но вопросы, связанные с изучением внутренней мотивации до настоящего времени, оставались мало изученными, как следствие, проблема недостаточно развитой учебной мотивации оставалась нерешенной [3].

В педагогической психологии большое внимание уделяется факторам развития учебной мотивации обучающихся. В частности,

выделяется ряд объективных факторов, к которым относят саму образовательную систему образовательного учреждения, его имидж, специфику дисциплин учебного плана. Также выделяется ряд субъективных факторов, среди которых индивидуально-личностные, социально-психологические особенности студентов, психологические проблемы их адаптации к условиям вуза, уровень сформированности у них учебно-профессиональной мотивации в довузовский период, а также личностные особенности преподавательского состава, его отношение к обучающимся и к своей профессии в целом [7; 20].

Остановимся подробнее на мотивах учебной деятельности. Российские исследователи выделяют среди мотивов учебной деятельности ведущие и второстепенные. Ведущие мотивы, фактически, обеспечивают направленность учебной деятельности для достижения ее цели, в свою очередь, второстепенные мотивы оказывают стимулирующее воздействие на нее. Центральное место среди ведущих мотивов учебной деятельности занимает учебный мотив. По мнению ряда авторов, учебный мотив студентов высших образовательных учреждений непосредственно связан с профессиональным мотивом учебной деятельности, в связи с чем в структуре мотивации учебной деятельности выделяются собственно мотивы учения, а также профессиональные мотивы [9; 11]. Формирование внутренней мотивации студентов высшей школы к учебной деятельности является основной проблемой образовательного процесса, так как от нее в большой степени зависят образовательный результат и личностное становление будущих специалистов.

Учитывая актуальность проблемы изучения мотивов учебной деятельности обучающихся, в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете на факультете клинической психологии обучающиеся старших курсов организовали исследование, предполагавшее изучение структуры и иерархии мотивов учебной деятельности обучающихся первого и третьего курсов.

Материалы и методы исследования

В 2023-2024 учебном году на факультете клинической психологии ФГБОУ ВО СПбГПМУ Министерства здравоохранения Российской

Федерации состоялось исследование структуры и иерархии мотивов учебной деятельности обучающихся первых и третьих курсов.

Участниками исследования стали 60 студентов факультета клинической психологии, их средний возраст – 20.16 ± 1.05 лет, среди респондентов – 30 человек – обучающиеся первого курса и 30 человек – обучающиеся третьего курса.

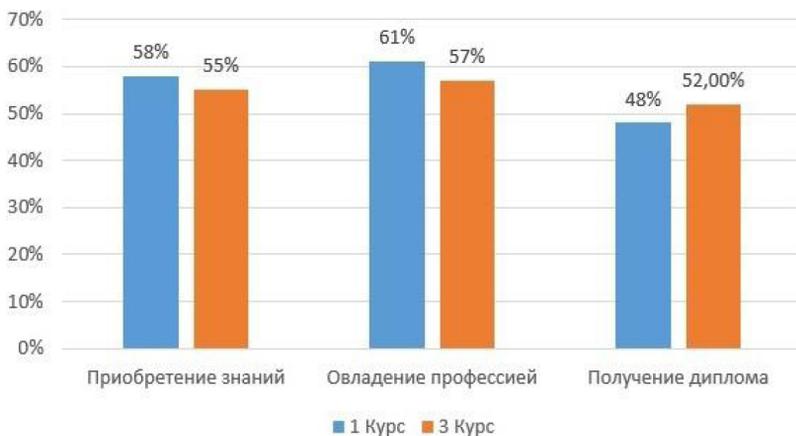
В качестве методов эмпирического исследования использовался психодиагностический метод, а именно методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т. И. Ильиной, также методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. Для изучения мотивации учебной деятельности применялась методика А. А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой. Полученные данные обрабатывались посредством математико-статистического метода сравнительного анализ с непараметрическим критерием Манна-Уитни. Обработка результатов осуществлялась посредством пакета программы «IBM SPSS Statistics 27».

Результаты исследования

Анализируя результаты исследования по методике изучения мотивации обучения в ВУЗе Т. И. Ильиной, удалось установить, что значимых различий между результатами, продемонстрированными обучающимися первого и третьего курсов, нет, и у всех обучающихся незначительно преобладает мотивация на овладение профессией по сравнению с мотивацией обучения. Это может быть свидетельством формирующегося стремления к овладению профессиональными знаниями и желания развивать профессионально важные личностные качества. Результаты исследования отражены на гистограмме 1.

Анализируя результаты, полученные посредством методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной, удалось выяснить, что у обучающихся первого курса преобладают значения по шкале «Ориентация на свободу» – 68%, что может служить иллюстрацией их стремления к независимости, самостоятельности, а также зна-

чения по шкале «Ориентация на процесс» – 67%, что может выступать свидетельством формирующейся тенденции к фокусированию на процессе учебной работы, но не на достижении ее результата.

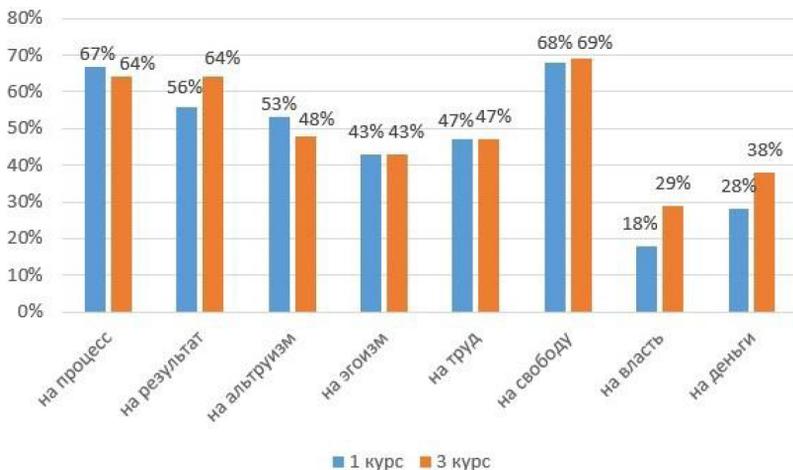


Гистограмма 1. Результаты исследования по методике изучения мотивации обучения в ВУЗе Т. И. Ильиной

В свою очередь, у обучающихся третьего курса также преобладают значения по шкале «Ориентация на свободу» – 69%, что также указывает на сохраняющееся стремление к независимости, характерное для периода пубертата. Обучающиеся третьего курса продемонстрировали высокие значения по шкале «Ориентация на процесс» – 64% и по шкале «Ориентация на результат» – 64%, что свидетельствует о равной значимости для них и самого процесса учебной деятельности, и его результатов. Значимые различия были обнаружены по шкале «Ориентация на власть» – $p=0,05$: для студентов третьего курса в большей степени характерно стремление к контролю над людьми и влиянию на них. По другим шкалам значимых различий не выявлено. Результаты исследования отражены на гистограмме 2.

Проводя анализ результатов, полученных по методике «Мотивация учебной деятельности», авторов А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой), удалось установить, что у обучающихся первого курса преобладают профессиональные моти-

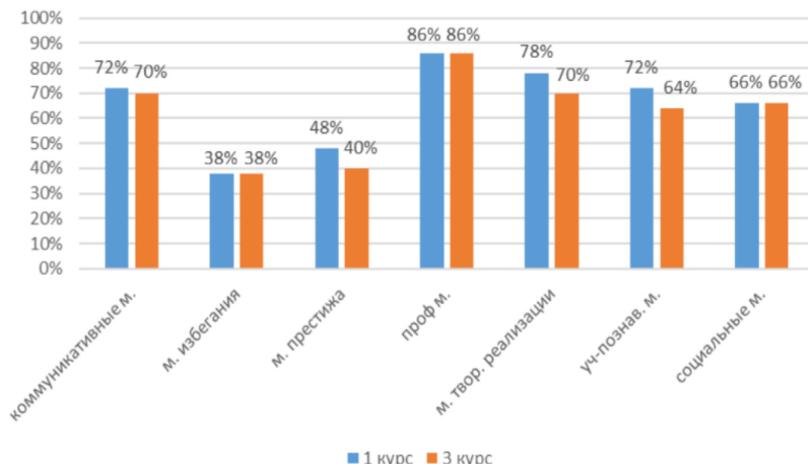
вы – 86%. Это может свидетельствовать об их стремлении овладеть профессиональными умениями в процессе учебной деятельности с целью их дальнейшего применения в профессии.



Гистограмма 2. Результаты исследования по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной

Наряду с этим, преобладают мотивы творческой самореализации – 78%, высокий уровень которых обусловлен особенностями профессиональной деятельности клинического психолога, в которой весьма велика роль творческой составляющей. У обучающихся третьего курса также преобладают профессиональные мотивы – 86%, мотивы творческой самореализации – 70%. Наряду с этим, значительные результаты респонденты продемонстрировали во шкале «Коммуникативные мотивы» – 70%: студенты осознают важность межличностного общения, необходимость сформированности коммуникативных умений и навыков. У обучающихся первого и третьего курсов среди полученных результатов самый низкий уровень значений по шкале «Мотив избегания» – 38%, что может свидетельствовать об их неумении адекватно идентифицировать проблему, связанную с учебной деятельностью. Достоверных различий в структуре мотивации учебной деятельности обучающихся

первого и третьего курсов обнаружено не было. Результаты исследования отражены на гистограмме 3.



Гистограмма 3. Результаты исследования по методике «Мотивация учебной деятельности», авторов А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой)

Результаты проведенного исследования служат основанием для следующего вывода: в период с первого по третий курс в структуре и иерархии мотивов учебной деятельности обучающихся существенных изменений не произошло. Ведущими мотивами у этих групп обучающихся являются преобладание ориентации на овладение профессией, свободу, на процесс учебной деятельности, но не на ее результат. Выявлено, что для обучающихся характерно наличие профессиональных мотивов и мотивов творческой реализации, роль профессиональных мотивов в процессе обучения не увеличивается от курса к курсу. Сказанное позволяет сделать предположение, что учебный процесс, организованный на первых и третьих курсах, не вызывает интереса у обучающихся, но привлекательными при этом для них являются различные виды практики, которые поддерживают формирование профессиональных мотивов учебной деятельности. Обращает на себя внимание социальная незрелость, инфантилизм обучающихся, о чем свидетельствуют высокие результаты шкалы «Мотив избега-

ния», указывающие на неумение обучающихся вовремя и адекватно выявлять проблемы, связанные с учебной деятельностью. У обучающихся сформирована иллюзия об их готовности к профессиональной деятельности клинического психолога, которая возможна, с их точки зрения, без усвоения соответствующих теоретических знаний.

Заключение

Результаты состоявшегося в 2023-2024 учебном году исследования, посвященного изучению структуры и иерархии мотивов учебной деятельности обучающихся первого и третьего курсов факультета клинической психологии, служат доказательством необходимости изменения подходов к организации процесса обучения студентов младших курсов, используя в работе с ними не только общедидактические принципы, но и принципы обучения взрослых с тем, чтобы сформировать систему знаний, интегрированную в будущую профессиональную деятельность клинических психологов. Большую роль в развитии учебной мотивации, в частности, мотива учебной деятельности, играет самостоятельная исследовательская работа с использованием различных типов и видов ее контроля и проверки. Немаловажное значение в развитии мотива учебной деятельности обучающихся имеет рефлексивный характер процесса обучения с опорой на имеющийся опыт субъектов учебной деятельности.

Результаты состоявшегося исследования выступают основанием для разработки методических рекомендаций для преподавателей по развитию роли учебных и профессиональных мотивов в учебно-познавательной деятельности обучающихся младших курсов.

Проведенное исследование имеет выраженную практическую направленность, так как его идеи поддерживают традицию российской педагогической психологии, заключающейся в необходимости развития ресурсов учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Заключение комитета по этике. Исследование было одобрено этической комиссией ФГБОУ ВО СПбГПМУ (Протокол № 1 от 30.09.2024 г.).

Информация о конфликте интересов. Авторы публикации заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Борзова Т. А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе // МНКО. 2023. No 5 (102). С. 11-13. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-11-13>
3. Булуева Ш.И., Кучмезов Р.А., Нальгиева Л.А. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов // МНКО. 2020. № 2 (81). С. 28-30. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00191>
4. Габеркорн И.И. Формирование мотивации учителей начальных классов // Проблемы современного пед. образования. 2014. № 43-2. С. 67-69.
5. Галкина Е.Н. Мотивация учебной деятельности // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11, № 1. С. 53-73. <https://doi.org/10.14529/ped190107>
6. Зарубина Ю.Н. Динамика мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров направления «Социальная работа» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. С. 157-160. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-157-161>
7. Захарова А.Н., Дулина Г.С., Петрунова С.А. Психологические проблемы адаптации студентов первого курса к условиям вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 328-331.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
9. Ильина М.С. Вильданова Э.М., Муллагаянова Г.С. Мотивация как один из факторов успешного обучения иностранному языку // Вестник Набережночелнинского филиала Казанского нац. исслед. техн. ун-та им. А.Н. Туполева. 2016. С. 82-84.
10. Калинин Н.В., Денисов В.Н., Белолипецкая А.В. Некоторые составляющие и факторы учебной мотивации студентов // МНИЖ. 2022. № 1-3 (115). С. 56-59. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.081>

11. Кустова В.В., Журавлев Д.С., Белоусова А.Ю. Психологические проблемы мотивации будущей профессиональной деятельности студентов вуза // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2019. № 12-1. С. 170-175. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11871>
12. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2016. № 2. С. 3-18. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.02.03>
13. Лимонова О.О. Мотивация студентов высшей школы к учебной деятельности // *Гуманитарные науки*. 2019. № 1 (45). С. 22-25.
14. Малахова О.Н., Мосина Л.С. Развитие учебной мотивации в высшей школе: исследовательские акценты // *Studia Humanitatis*. 2022. № 1. <https://doi.org/10.24412/2308-8079-2022-1-11>
15. Мальцева Л.В. Суслова Ю.А. Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе // *Вестник Курганского государственного университета*. 2017. № 3 (46). С. 63-68.
16. Мешков Н.И., Яшкова А.Н. Мотивация учебной деятельности студентов младших курсов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66-2. С. 331-335.
17. Осиповская А.В. К вопросу о мотивации учебной деятельности студентов // *Экономический журнал*. 2013. № 2 (30). С. 89-93.
18. Пирумян А.А., Денисова Е.Г., Куденцова С.Н. Особенности учебной и профессиональной мотивации слушателей программ переподготовки в процессе получения квалификации психолога // *Мир науки*. 2017. Т. 5, № 4. С. 4.
19. Указ Президента Российской Федерации от 13.05.2017 г. № 208 «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216629/ (дата обращения: 13.10.2024).
20. Рыспаева Ч.К. Учебная мотивация студентов как психолого- педагогическая проблема // *Наука и инновационные технологии*. 2020. № 2 (15). С. 165-173. <https://doi.org/10.33942/sit.ssh031>
21. Цыренова В.Б., Лумбунова Н.Б. Управление учебной мотивацией студентов в условиях цифровизации // *Вестник Томского госу-*

дарственного университета. 2021. № 470. С. 203-208. <https://doi.org/10.17223/15617793/470/24>

References

1. Bakshaeva N. A., Verbitskiy A. A. *Psikhologiya motivatsii studentov* [Psychology of student motivation]. Moscow: Logos, 2006, 184 p.
2. Borzova T. A. Motivatsiya studentov k obucheniyu v sovremennom vuze [Motivating students to study at a modern university]. *MNKO*, 2023, no. 5 (102), pp. 11-13. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-11-13>
3. Bulueva Sh. I., Kuchmezov R. A., Nal'gieva L. A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya uchebnoy motivatsii studentov [Theoretical foundations for the formation of educational motivation of students]. *MNKO*, 2020, no. 2 (81), pp. 28-30. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00191>
4. Gaberkorn I. I. Formirovanie motivatsii uchiteley nachal'nykh klassov [Formation of motivation of primary school teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2014, no. 43-2, pp. 67-69.
5. Galkina E. N. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti [Motivation for learning activities]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 53-73. <https://doi.org/10.14529/ped190107>
6. Zarubina Yu. N. Dinamika motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov-bakalavrov napravleniya «Sotsial'naya rabota» [Dynamics of motivation for educational activities of bachelor students in the direction of «Social work»]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2020, no. 1, pp. 157-160. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-157-161>
7. Zakharova A. N., Dulina G. S., Petrunova S. A. Psikhologicheskie problemy adaptatsii studentov pervogo kursa k usloviyam vuza [Psychological problems of adaptation of first-year students to university conditions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 58-2, pp. 328-331.
8. Il'in E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter, 2002, 512 p.
9. Il'ina M. S., Vil'danova E. M., Mullagayanova G. S. Motivatsiya kak odin iz faktorov uspehnogo obucheniya inostrannomu yazyku [Motivation as one of the factors of successful learning of a foreign language]

- vation as one of the factors for successful learning a foreign language]. *Vestnik Naberezhnochelninskogo filiala Kazanskogo nats. issled. tekhn. un-ta im. A.N. Tupoleva*, 2016, pp. 82-84.
10. Kalinin N. V., Denisov V. N., Belolipetskaya A. V. Nekotorye sostavlyayushchie i faktory uchebnoy motivatsii studentov [Some components and factors of educational motivation of students]. *MNIZh*, 2022, no. 1-3 (115), pp. 56-59. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.081>
 11. Kustova V. V., Zhuravlev D. S., Belousova A. Yu. Psikhologicheskie problemy motivatsii budushchey professional'noy deyatel'nosti studentov vuza [Psychological problems of motivation for future professional activities of university students]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnyykh i estestvennykh nauk*, 2019, no. 12-1, pp. 170-175. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11871>
 12. Leont'ev D. A. Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivatsii [The concept of motive in A.N. Leontiev and the problem of quality of motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2016, no. 2, pp. 3-18. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.02.03>
 13. Limonova O. O. Motivatsiya studentov vysshey shkoly k uchebnoy deyatel'nosti [Motivation of higher school students for educational activities]. *Gumanitarnye nauki*, 2019, no. 1 (45), pp. 22-25.
 14. Malakhova O. N., Mosina L. S. Razvitie uchebnoy motivatsii v vysshey shkole: issledovatel'skie aktsenty [Development of learning motivation in higher education: research emphasis]. *Studia Humanitatis*, 2022, no. 1. <https://doi.org/10.24412/2308-8079-2022-1-11>
 15. Mal'tseva L. V. Suslova Yu. A. Issledovanie motivatsionnoy sfery studentov v protsesse obucheniya v vuze [Study of the motivational sphere of students in the process of studying at a university]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 3 (46), pp. 63-68.
 16. Meshkov N. I., Yashkova A. N. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti studentov mladshikh kursov [Motivation of educational activities of junior students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 66-2, pp. 331-335.
 17. Osipovskaya A. V. K voprosu o motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov [On the issue of motivation for students' educational activities]. *Ekonomicheskiy zhurnal*, 2013, no. 2 (30), pp. 89-93.

18. Pirumyan A. A., Denisova E. G., Kudentsova S. N. Osobennosti uchebnoy i professional'noy motivatsii slushateley programm perepodgotovki v protsesse polucheniya kvalifikatsii psikhologa [Features of educational and professional motivation of students of retraining programs in the process of obtaining qualifications as a psychologist]. *Mir nauki*, 2017, vol. 5, no. 4, pp. 4.
19. Decree of the President of the Russian Federation from 13.05.2017. No 208 "On the Strategy of Economic Security of the Russian Federation for the period up to 2030". https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216629/
20. Ryspaeva Ch. K. Uchebnaya motivatsiya studentov kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Academic motivation of students as a psychological and pedagogical problem]. *Nauka i innovatsionnye tekhnologii*, 2020, no. 2 (15), pp. 165-173. <https://doi.org/10.33942/sit.ssh031>
21. Tsyrenova V. B., Lumbunova N. B. Upravlenie uchebnoy motivatsiey studentov v usloviyakh tsifrovizatsii [Managing student learning motivation in the context of digitalization]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, no. 470, pp. 203-208. <https://doi.org/10.17223/15617793/470/24>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Зинкевич Елена Романовна, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, доктор педагогических наук
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация
lenazinkevich@mail.ru

Кульбах Ольга Станиславовна, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, доктор медицинских наук
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация
os_koulbakh@mail.ru

Яцевич Наталья Анатольевна, ассистент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация

nyazevich@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena R. Zinkevich, MD, D.Sc., Professor

Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

2, Litovskaya Str., St. Petersburg, 194000, Russian Federation

lenazinkevich@mail.ru

SPIN-code: 6990-6164

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2630-3395>

Olga S. Kulbakh, MD, D.Sc., Professor

Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

2, Litovskaya Str., St. Petersburg, 194000, Russian Federation

os_kulbakh@mail.ru

SPIN-code: 6528-4250

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2502-2973>

Natalya A. Yatsevich, assistant

Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

2, Litovskaya Str., St. Petersburg, 194000, Russian Federation

nyazevich@gmail.com

Поступила 08.11.2024

После рецензирования 10.12.2024

Принята 15.12.2024

Received 08.11.2024

Revised 10.12.2024

Accepted 15.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-723

EDN: JQJVNХ

УДК 37.015.31



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ОСНОВЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Н.Е. Серебровская, М.П. Щербакова, Д.М. Гнездилова

Аннотация

Обоснование. Современные условия обучения, связанные, в том числе, с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс в ведомственных вузах системы МВД России, предъявляют новые требования к профессиональной подготовке курсантов. Психологическая вовлеченность становится ключевым фактором, определяющим успешность обучения, адаптацию к учебному процессу и дальнейшую профессиональную деятельность в органах внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД). В связи с этим особую актуальность приобретает изучение феномена «вовлеченность в образовательный процесс», напрямую связанного с мотивацией к обучению, формированием профессиональной идентичности и устойчивостью к стрессу, вызванному условиями усиленной дисциплины и повышенной ответственности в ведомственных вузах.

Цель – выявить ключевые факторы, определяющие уровень психологической вовлеченности курсантов ведомственных вузов, а также проанализировать их влияние на академическую успеваемость и профессиональное самосознание в целях разработки комплекса педагогических и воспитательных методов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса.

Материалы и методы. В рамках данного исследования использован комплексный психолого-педагогический подход, включающий

анкетирование, 175 курсантов Нижегородской академии МВД России, разделенных на три возрастные группы (18-19, 20-21, 22-23 года). Для анализа использовались методы количественного и качественного исследования, включая статистический анализ собранных данных, наблюдение и беседу с рецензентами. Внимание уделялось личностным характеристикам курсантов, их профессиональной мотивации, качеству образовательной среды и межличностным взаимодействиям в учебных группах. Все эти переменные были изучены в контексте их влияния на вовлеченность в учебный процесс.

Результаты. Полученные данные свидетельствуют о том, что психологическая вовлеченность курсантов варьируется в зависимости от возрастных и личностных факторов. На ранних этапах обучения (18-19 лет) наиболее высоко выражена мотивационная составляющая, связанная с новизной профессиональной деятельности и интересом к учебному процессу.

С возрастом наблюдается снижение значимости личностных факторов и повышение роли социальных и образовательных условий, таких как поддержка со стороны преподавателей и социальная интеграция в учебные группы. Наиболее вовлеченные курсанты демонстрируют высокий уровень успеваемости, уверенность в правильности профессионального выбора и позитивное отношение к службе в ОВД. Однако чрезмерная вовлеченность, также может приводить к риску эмоционального выгорания, что требует внедрения специальных программ психолого-педагогической поддержки курсантов на разных этапах обучения.

Ключевые слова: обучающиеся; психологическая вовлеченность; профессиональная идентичность; мотивация к обучению; эмоциональное выгорание; образовательная среда; ведомственные вузы МВД России

Для цитирования. Серебровская Н.Е., Щербакова М.П., Гнездилова Д.М. Психологическая вовлеченность в основе стимулирования активности обучающихся ведомственных вузов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 370-392. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-723

Original article |
Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

PSYCHOLOGICAL INVOLVEMENT AS A BASIS FOR STIMULATING THE ACTIVITY OF STUDENTS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES

N.E. Serebrovskaya, M.P. Shcherbakova, D.M. Gnezdilova

Abstract

Background. Due to the new requirements set forth towards professional preparation of cadets of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs, connected with but not limited to introduction of digital technology into the educational process, conditions of tuition has undergone significant change. Psychological engagement becomes the key-factor defining the success of tuition, adaptation to learning process and further professional activity in the ranks. Therefore, study of the phenomenon of educational process engagement becomes particularly relevant due to its direct correlation with motivation for studies, professional identity shaping and training of resistance to stress caused by the conditions of enforced discipline and enhanced responsibility in the institutions of the Ministry.

Purpose. The objective of the study is to detect key factors defining the psychological engagement of cadets in the educational institutions of the ministry as well as to analyze their influence on the academical success and professional self-conscience to develop a set of pedagogical methods of upbringing aimed at increasing the efficiency of educational process.

Materials and methods. The study included an elaborated psychological survey based on query of 175 cadets of the Nizhny Novgorod Academy of Internal Affairs, segmented into three age groups (18-19, 20-21, 22-23 years). The methods of qualitative and quantitative research including the statistical analysis of the collected data, observation and interview with reviewers were used. The attention was paid to personal traits of cadets, their professional motivation, quality of educational environment and in-

terpersonal interaction in study groups. All these variables were studied in the context of their influence on the engagement into the learning process.

Results. The results acquired provide evidence that psychological engagement of cadets varies depending on age and personal characteristics. The factor of self-motivation is mostly expressed at the earlier stages of education (18-19 years) which is related with the novelty of professional activity and interest to the learning process. The importance of personal factors decreases with age whereas the role of social factors and educational conditions such as tutor support and integration into the study group gains significance. Most engaged and committed cadets demonstrate high level of academic performance, confidence in the career choice and positive attitude to service in the ranks. High engagement, however, could increase the risk of emotional burn-out, which requires an introduction of special psychological support programs on various stages of tuition.

Keywords: students; psychological engagement; professional identity; learning motivation; emotional burn-out; educational environment; educational institutions of the ministry of internal affairs

For citation. Serebrovskaya N.E., Shcherbakova M.P., Gnezdilova D.M. Psychological Involvement as a Basis for Stimulating the Activity of Students of Departmental Universities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 370-392. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-723

Введение

Сегодня перед системой ОВД стоит серьезная проблема, связанная с высокой текучестью кадров и увольнением молодых сотрудников, не способных адаптироваться к условиям службы.

В этой связи возрастает потребность в улучшении системы профессионального обучения курсантов, а также в изучении факторов, которые влияют на отношение выпускников ведомственных образовательных организаций к дальнейшей службе в ОВД.

Реализация современной доктрины функционирования образовательных организаций ведомственных вузов требует разработки и реализации индивидуальных программ психологической вовлеченности

обучающихся на основе диагностического изучения социальных потребностей. Действующая информационно-телекоммуникационная поддержка курсантов и слушателей, а также психолого-педагогическое сопровождение на этапах становления личности формирует субъективную позицию их вовлеченности в процесс обучения.

Таким образом, становится актуальным исследование социально-психологических детерминант, в частности, мотивационного аспекта, уровня профессионального самосознания у обучающихся.

В контексте непрерывного развития информационных технологий, которые оказывают значительное влияние на социальные изменения, особую актуальность приобретает изучение аспектов психологической вовлеченности, привлекающей интерес как отечественных, так и зарубежных экспертов.

По мнению большинства ученых, вовлеченность можно описать как состояние или процесс, в котором человек активно участвует в определенных видах деятельности, проявляя при этом высокий уровень интереса, мотивации и ответственности. Процесс вовлеченности оказывает влияние на самоидентификацию, создание межличностных связей и, как следствие, на профессиональное самосознание.

Одним из наиболее изученных аспектов психологической вовлеченности является фактор «студенческой вовлеченности» в образовательное пространство. Данный термин, введенный выдающимся профессором Александром Астином (A. Astin), обладает устойчивостью и тщательно проработанной теоретической и методологической базой, что выделяет его среди множества других концепций, связанных с понятием «вовлеченность» [11]. Профессор определяет студенческую вовлеченность как «участие студентов в различных образовательных и социально-культурных мероприятиях, которые способствуют их развитию» [13].

Согласно А. Астину, студенты, активно участвующие в учебных и внеучебных мероприятиях, имеют более высокие шансы на успешное завершение образовательного заведения и достижения высоких результатов в области получения знаний. Данная концепция получила название «теория активного обучения», ее ключевыми прин-

ципами являются: активное участие в образовательном процессе и повседневной жизни учебного заведения; качество взаимодействия с преподавателями и сверстниками; эмоциональные и энергетические затраты; непрерывность процесса вовлеченности студентов.

В настоящее время научные исследования представляют множество подходов к содержанию понятия «вовлеченность». По мнению Н.В. Киселевой вовлеченность отражает определенную целенаправленную активность обучающегося и включает, в частности, субъективную оценку значимости образовательного процесса [4, с. 74-81; 5; 8]. Н.Г. Малошонок разделяет данный феномен на два типа: академическую вовлеченность студентов (или академическую интеграцию), подразумевающую под собой уровень активности и участия студентов в учебных процессах: посещаемость учебных занятий, участие в дискуссиях, выполнение домашних заданий и социальную вовлеченность (или социальную интеграцию), охватывающую жизнь студентов за пределами учебного процесса: во внеучебных мероприятиях, клубах, секциях. Н.Г. Малошонок делает акцент на том, что оба типа вовлеченности играют значительную роль в успешности обучения [9; 10].

Зарубежные исследователи, например, М. McAllister определяют вовлеченность, как когнитивное и эмоциональное участие индивида в деятельности. W.B. Schaufeli и A.B. Bakker конкретизируют подобное понимание и раскрывают вовлеченность как эмоционально-когнитивное и мотивационное состояние, которое детерминирует различные психические процессы. Данное состояние, по их мнению, отражает общее отношение человека к учебной или профессиональной деятельности, а не фокусируется только на отдельно взятых объектах, людях, ситуациях [1].

В то же время, несмотря на то, что вопрос вовлеченности в образовательный процесс является достаточно изученным, существует необходимость его адаптации к условиям обучения в ведомственных учебных заведениях.

В рамках проведенного исследования понятие психологической вовлеченности легло в основу разработки педагогических и воспитательных методов, направленных на стимулирование активности

обучающихся и совершенствование процесса обучения в ведомственных вузах.

Материалы и методы

Исследование факторов вовлеченности проводилось на базе ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации». Выборка составила 175 респондентов – курсанты 1-5 курсов, обучающиеся по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, направленность образовательной программы Организация деятельности предварительного расследования по уголовным делам в сфере экономической деятельности, в возрасте от 18 до 23 лет.

Сформированная гипотеза получена путем обработки первичных данных по результатам опросов и интервьюирования. Анализ массива данных проведен на основании статистических показателей с применением так методов статистического анализа социологических данных, как: корреляционная зависимость, дисперсия, факторный и кластерный анализы, функциональная зависимость.

Результаты и обсуждение

Психологическая вовлеченность учащихся характеризуется рядом особенностей, обусловленных определенным жизненным этапом, связанным с процессом становления идентичности, определением целей в жизни, выбором профессии, развитием межличностных связей и освоением новых социальных ролей. В этот период жизни молодые люди особенно чувствительны к внешним изменениям в социуме и к личным эмоциональным переживаниям.

Образовательный процесс в ведомственных вузах системы МВД России отличается от гражданских вузов не только содержанием учебных программ, но и организацией образовательного процесса. В ведомственных вузах акцент делается на подготовку курсантов к службе в условиях, сопряженных с риском, повышенной ответственностью, неопределенностью информации, дефицитом времени, физическими и психическими перегрузками в работе, что требует

особого подхода к формированию их психологической устойчивости и готовности к профессиональной деятельности. Курсанты находятся в условиях усиленной дисциплины и повышенной ответственности, что, с одной стороны, способствует формированию необходимых профессиональных качеств, с другой стороны – приводит к стрессу и преждевременному эмоциональному истощению.

С учетом специфики образовательных условий в ведомственных вузах нами были выделены факторы, влияющих на формирование психологической вовлеченности курсантов в образовательный процесс.

1. *Индивидуально-личностные характеристики курсантов.* Индивидуальные особенности личности, самооценка, уровень стрессоустойчивости, способность к саморегуляции, степень концентрации внимания.
2. *Наличие в профессиональном самосознании устойчивой профессиональной «Я-концепции»,* обозначающей готовность к усвоению определенных профессиональных ценностей, что является основополагающим элементом, определяющим активность индивида в качестве будущего специалиста [7, с. 18].
3. *Сформированная система нравственных ценностей* служит фундаментом, на котором строится восприятие индивидом окружающей действительности и последующая ориентация в ней [6, с. 10]. Именно ценностные ориентации выполняют регулирующую функцию и способны стимулировать деятельность субъекта и его отношения с окружающими людьми, являясь фундаментом образа «Я» [3, с. 20].

Когнитивный аспект вовлеченности обучающихся связан с осмыслением собственных ценностей, целей и жизненных установок, поэтому оказывает влияние на процессы восприятия, обработки информации и мышления, которые играют важную роль в образовательном процессе. Студенты, обладающие высоким уровнем когнитивной вовлеченности, более осознанно подходят к процессу самопознания и самоидентификации [19].

4. *Мотивация к учебе.* Мотивация является одним из ключевых факторов, влияющих на уровень вовлеченности. Вовлечен-

ность и мотивация к обучению тесно взаимосвязаны. Некоторые исследователи используют термины «вовлеченность» и «мотивация» как взаимозаменяемые, другие авторы полагают, что понятие «вовлеченность учащихся» включает в себя мотивацию, третьи утверждают, что это разные, но тесно связанные явления, мотивация представляет собой намерение, а вовлеченность – действие.

В нашем исследовании мы придерживаемся третьей точки зрения, рассматривая мотивацию и вовлеченность учащихся как взаимосвязанные, но разные психологические феномены.

Высокая мотивация связана с осознанием значимости будущей профессии, наличием четких профессиональных целей и желанием реализовать себя в выбранной сфере. У курсантов ведомственных вузов это может проявляться в виде стремления к профессиональному развитию.

5. *Интерес в основе мотивации.* Интерес представляет собой психологический феномен, оказывающий существенное воздействие на мотивационную сферу и поведенческую активность индивида, являясь ключевым источником внутренней мотивации, обеспечивающей устойчивость в осуществляемой деятельности.

6. *Качество преподавания* также оказывает влияние на вовлеченность [18]. Основным ориентиром современного высшего образования – это отход от авторитарной педагогики и переход к формированию свободной и ответственной личности, творчески относящейся к своей деятельности [2, с. 14].

Современный педагогический работник должен обладать: высоким уровнем профессиональной подготовки, богатым жизненным опытом, стремлением реализовать свои способности в педагогической деятельности, развитыми качествами, способствующими формированию общечеловеческих культурных ценностей, творческим подходом, стремлением к педагогическому мастерству, а также оптимальным сочетанием учебно-воспитательной и научно-

исследовательской работы в процессе профессиональной деятельности [12, с. 17].

7. *Использование современных технологий реализации образовательного процесса.* Использование цифровых инструментов и технологий делает образовательный процесс более гибким и доступным, способствуя развитию интерактивного взаимодействия между курсантами и педагогами. Онлайн-платформы для обучения, позволяют адаптировать образовательные программы под индивидуальные потребности обучающихся.
8. Одним из важных факторов вовлеченности является *образовательная среда*, формирующая у курсантов положительные эмоции. Эмоциональный фон оказывает значительное влияние на когнитивные процессы, такие как внимание, память, мышление и восприятие, что улучшает их скорость и качество. Таким образом, создание благоприятной атмосферы в учебном заведении, обеспечение поддержки от педагогов и курсовых офицеров, поощрение академических успехов и конструктивная обратная связь, основанная на взаимоуважении, напрямую влияют на мотивацию и вовлеченность обучающихся. Открытая и поддерживающая образовательная среда способствует не только повышению мотивации, но и укреплению эмоциональной связи с учебной деятельностью.

Исследования Н.Г. Малошонок подтверждают тот факт, что академическая успеваемость студентов, удовлетворенность процессом обучения, а также качество взаимодействия с преподавателями и однокурсниками играют значительную роль в формировании общей вовлеченности.

9. *Психологический климат в учебной группе.* Важным аспектом является поддержка со стороны одноклассников, включая эмоциональную поддержку, создание в группе дружелюбной атмосферы и отношений, построенных на взаимопомощи [16]. Такие условия способствуют более комфортной интеграции обучающихся в образовательную среду.

Эмоциональный аспект, отражающий чувства, которые слушатели испытывают по отношению к образовательной деятельности, педагогам и одноклассникам. Эмоциональные реакции и самооценка играют важную роль в процессе формирования идентичности, так как помогают людям интегрировать различные аспекты своего опыта в целостное представление о себе [15].

10. *Социальная вовлеченность*. Участие обучающихся в курсантских организациях, клубах, волонтерской деятельности. Слушатели, которые активно вовлечены в социальную жизнь вуза, лучше адаптируются к образовательной среде и легче устанавливают социальные связи [9; 10].

11. *Межличностные отношения в малых группах*. Курсанты, ощущающие поддержку со стороны одноклассников и преподавателей, склонны к открытому обмену идеями и активному обсуждению учебного материала. Кроме того, крепкие межличностные отношения в группе помогают снизить уровень конфликтов и способствуют созданию благоприятной атмосферы для обучения.

Рассмотренные факторы мы объединили в 4 группы: ценностно-личностные; мотивационно-поведенческие; образовательно-средовые; социальные, на примере которых провели исследование среди обучающихся Нижегородской академии МВД России с целью выявления определяющего влияния указанных факторов вовлеченности на успешность обучения, уровень стрессогенности и вероятность эмоционального выгорания.

По результатам анкетирования, проведенного среди курсантов 1-5 курсов Нижегородской академии МВД России, была выявлена дифференциация ответов в зависимости от возрастных категорий респондентов.

При анализе данных ответы обучающихся были разделены на три возрастные подгруппы: 18-19 лет, 20-21 год, 22-23 года (табл. 1).

Результаты анкетирования, представленные в Таблице 1, демонстрируют, как основные факторы вовлеченности проявляются в зависимости от возраста участников.

Таблица 1.

**Основные производные факторы вовлеченности обучающихся
в учебный процесс по возрастным категориям**

№ п/п	Факторы вовлеченности	Возрастные подгруппы			Коэффициент заинтересованности, %
		18-19	20-21	22-23	
1.	<i>Ценностно-личностные</i> (индивидуально-личностные характеристики, наличие профессиональной «Я-концепции», сформированная система нравственных ценностей)	40,7%	29%	17,9%	29,2%
2.	<i>Мотивационно-поведенческие</i> (мотивация, заинтересованность, целеустремленность)	47,2%	42,4%	37,2%	42,3%
3.	<i>Образовательно-средовые</i> (оценка качества преподавания, актуальность содержания учебных программ, концептуальность образовательной среды)	15,2%	41,8%	20,9%	38,3%
4.	<i>Социальные</i> (психологический климат, социальная вовлеченность, групповые межличностные отношения)	36,4%	36,1%	44,4%	25,6%

I. Ценностно-личностные факторы.

Наиболее выражены в группе 18-19 лет (40,7%), что объясняется прохождением периода адаптации в новых для курсанта социально-профессиональных условиях, способствующих активному процессу формирования профессиональной идентичности и зарождению моральных ценностей, ориентируясь на дальнейшую профессиональную деятельность с учетом недостаточного представления о содержании, условиях службы и специфики будущей профессии.

По мере взросления значимость данных факторов снижается, достигая минимума в группе 22-23 лет (17,9%). Это может свидетельствовать о том, что к старшему возрасту индивидуально-профессиональные качества обучающихся формируют профессиональную «Я-концепцию», так как для них более важную роль играют иные факторы, такие например, как социальные или средовые.

II. Мотивационно-поведенческие факторы.

Высокие показатели отмечаются во всех возрастных группах, но наибольший уровень вовлеченности наблюдается в группе 18-19 лет (47,2%), что может быть связано с высоким интересом к учебе в начале обучения.

По мере взросления показатель сокращается до 37,2%, что может указывать на снижение энтузиазма и мотивации по мере приближения к завершению обучения в вузе, также влияет наличие большого количества стресс-факторов, связанных со спецификой обучения в ведомственных вузах.

Формирование мотивационной готовности зачастую осложняется внутренней позицией обучающихся, обусловленной личностными качествами, достаточно поздним осознанием значения таких ценностей, как активная деятельная жизнь, общественное признание, интересная профессия, творческое развитие, познание и самопознание.

III. Образовательно-средовые факторы.

Резкий рост значимости этих факторов наблюдается в группе 20-21 года (41,8%), что может объясняться важностью академической среды и качества преподавания в период, когда студенты уже адаптировались к обучению, когда уровень должностного соответствия будущих выпускников достаточно высок.

В младшей группе (18-19 лет) этот показатель гораздо ниже (15,2%), что может свидетельствовать о недостаточном восприятии образовательной среды как ключевого фактора вовлеченности на начальном этапе обучения.

У слушателей старшей возрастной группы (22-23 года) наблюдается снижение уровня вовлеченности в образовательный процесс до 20,9%, что, вероятно, связано с подготовкой к профессиональной деятельности и завершением обучения в вузе.

IV. Социальные факторы.

Социальные факторы оказывают наибольшее влияние на курсантов в возрасте 22-23 года, их доля составляет 44,4%, что превышает показатели более юных возрастных групп, таких как 18-19 лет – 36,4% и 22-23 года – 36,1%, что характеризует признаки интеграции, характеризующие социально-трудовые отношения.

Высокий уровень вовлеченности у старших курсов можно объяснить значимостью межличностных контактов и устойчивого психологического климата. На данном этапе курсанты уже сформировали крепкие отношения с одногруппниками и педагогами, освоили навыки работы в команде.

Возраст оказывает влияние на вовлеченность курсантов, что следует учитывать при разработке учебных программ и организации поддержки на разных этапах их обучения. На начальном этапе обучения учащиеся показывают высокий уровень мотивации и интереса к учебе. С течением времени мотивация становится более стабильной, и образовательные и социальные факторы начинают играть ключевую роль. На последних курсах снова возрастает уровень социальной вовлеченности, что можно связать с развитием навыков межличностного общения и готовностью к профессиональной деятельности в подразделениях МВД России.

Мотивационно-поведенческие и социальные аспекты играют важную роль на протяжении всего периода обучения, что подчеркивает значимость создания поддерживающей образовательной среды. Курсанты старших курсов чаще проявляют активность в социальных взаимодействиях благодаря эмоциональной зрелости и развитым коммуникативным навыкам.

Данные исследования показывают, что низкий уровень вовлеченности у части обучающихся связан с их возрастными особенностями и недостаточным социально-психологическим опытом. Вовлеченность курсантов также меняется под воздействием возрастных, личностных и ситуативных факторов.

В ходе беседы с анкетирруемыми было выявлено, что активное участие в учебной и социальной жизни способствует повышению эмоциональной устойчивости и удовлетворенности выбранной профессией. Это связано с тем, что вовлечение в значимые для курсантов проекты помогает укрепить самооценку, позитивно воспринимать жизнь и адаптироваться к переменам.

Однако чрезмерная вовлеченность может приводить к эмоциональному выгоранию. Стресс из-за больших учебных нагрузок может снизить интерес к учебе. Важно поддерживать баланс между активным участием в учебном процессе и эмоциональной стабильностью, что требует внимания как со стороны студентов, так и преподавателей. Когда студенты выполняют академические задания с целью понимания, освоения новой информации, они подходят к

выполнению данных заданий более глубоко и осмысленно, используя стратегии саморегуляции в процессе обучения и демонстрируя более высокий уровень психологического благополучия [14; 21].

Для повышения вовлеченности курсантов необходимо учитывать вышеперечисленные факторы и применять в образовательном процессе следующие психолого-педагогические методы.

1. Поддержание интереса через создание условий для профессионального развития. Организация встреч с представителями правоохранительных органов, которые делятся успешным опытом службы.

2. Обеспечение психологической поддержки и создание комфортной образовательной среды. Одним из ключевых факторов является формирование благоприятного психологического климата, проведение сотрудниками отдела психологического обеспечения тренингов по командообразованию (тимбилдингу), развитию коммуникативных навыков, обучению методам тайм-менеджмента.

3. Совершенствование образовательных программ. Следует акцентировать внимание на применении передовых технологий и современных тенденций, характерных для молодежной среды, сохраняя при этом приоритет классических методов воспитания, российских культурных ценностей и устоявшихся традиций в системе ведомственных подразделений. Использовать в образовательном процессе инновационные методы обучения, например, кейс-технологии, игровые, проектные, дискуссионные технологии, а также интерактивные технологии (электронные образовательные ресурсы, виртуальные лаборатории).

В контексте современности приобретает особую значимость способность обучающихся к квалифицированному осмыслению информации, ее аналитическому рассмотрению и пониманию воздействия на общество. Одним из самых эффективных средств совершенствования мыслительных навыков и развития критического мышления являются технологии проблемного обучения, а также различные варианты игрового моделирования, например, кейс-технологии.

Интерактивные методы обучения позволяют не только закрепить теоретические знания, но и развить профессиональные навыки, необходимые в реальных условиях службы.

4. Поддержка со стороны курсового и педагогического состава. Важно развивать систему наставничества, помогающую проще адаптироваться к учебе в ведомственном вузе.

В ситуациях, когда обучающиеся выполняют домашнее задание, потому что чувствуют принуждение со стороны педагогов и, возможно, родителей, мотивацией является избегание наказания, весьма вероятно, что в данном случае ученик проявит низкий уровень вовлеченности и обучение будет неэффективным [20].

В качестве основы для исследований ученые используют различные теоретические подходы: теорию самоопределения, теорию ожидаемой ценности, теорию ориентации на цель и концепцию вовлеченности учащихся. Эти теоретические концепции в той или иной степени сходятся во мнении, что академическая мотивация зависит от контекста. Поддержка, оказываемая в контексте (в основном родителями и педагогами), играет ключевую роль в мотивации [17].

5. Регулярный и детализированный отклик необходим обучающимся для понимания достигнутых результатов и выявления сфер, требующих усиленной работы. Эффективные способы обеспечения обратной связи включают: рейтинговые системы (создание условий, в которых курсанты могут видеть свои успехи в сравнении с однокурсниками, что стимулирует их к улучшению результатов); индивидуальные консультации (личное общение с педагогическими работниками помогает курсантам глубже понять изучаемый материал, а также улучшить свои навыки и знания); наставничество (привлечение опытных специалистов для работы с курсантами).

Заключение

1. Психологическая вовлеченность в образовательный процесс является важным аспектом в успешной реализации профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов, в связи с этим повышение уровня вовлеченности курсантов в образовательный процесс является актуальной задачей для ведомственных образовательных организаций.

2. Выделены четыре группы факторов, влияющих на вовлеченность курсантов в образовательный процесс: ценностно-личностные; мотивационно-поведенческие; образовательно-средовые; социальные.

По результатам анкетирования сделан вывод о влиянии тех или иных факторов в зависимости от возраста (курса обучения в вузе) респондентов.

3. Вовлеченность в образовательный процесс способствует формированию профессиональной идентичности, оказывая влияние на достижение индивидуальных жизненных целей, помогая интегрировать различные аспекты своего опыта в целостное представление о себе, что, в конечном итоге, положительно отражается на готовности к эффективному исполнению должностных обязанностей по завершении обучения в специализированных высших учебных заведениях.

4. Для достижения высокой степени вовлеченности необходимо учитывать комплекс педагогических и воспитательных факторов, таких как: формирование мотивации к учебе, стремление привить курсантам любовь к избранной профессии, психологическое наблюдение в учебной группе, ориентация педагогического коллектива вуза на тесное сотрудничество в профориентационной работе с целью формирования профессионального призвания. Использование личностно-ориентированного подхода с применением инновационных методов и технических средств обучения, создание системы наставничества из числа курсовых офицеров, особенно необходимой на ранних этапах периода адаптации вновь поступивших слушателей, психологическая поддержка по формированию валеологической компетентности, социальной грамотности, помогут повысить уровень вовлеченности курсантов, и ориентированию в специфике выбранной профессии, что в конечном итоге скажется на их профессиональной готовности к службе в ОВД.

Список литературы

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3(152). С. 218-225. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.028>

2. Дмитриев С.В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно-смыслового содержания образовательных технологий: монография; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Нижегородский гос. пед. ун-т». Нижний Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т, 2012. 285 с.
3. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: автореферат дис. ... д-ра психологических наук. Курск, 2009. 41 с.
4. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2019. 179 с.
5. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и Психотехника. 2017. № 4. С. 74-81. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.4.24659>
6. Колягина Ю.Ю. Динамика ценностных ориентаций в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. 24 с.
7. Кочнева Л.В. Развитие профессионального самосознания студентов высшей школы : монография. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2013. 93 с.
8. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 5-17. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070301>
9. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37-44.
10. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследования и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 141-147.
11. Павлова Е.В. Психологические особенности выбора ниш вовлеченности вузовской молодежи в условиях различных образовательных форматов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 4(44). С. 181-196. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-181-196>
12. Тимофеева О.А. Формирование общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД России в ходе профессиональной

- подготовки: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2013. 22 с.
13. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education // *Journal of College Student Development*. 1999. Vol. 40(5). P. 518–529.
 14. Bouffard T., Boileau L., and Vezeau C. Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance // *European Journal of Psychology of Education*. 2001. Vol. 16. P. 589-604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>
 15. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 218-226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>
 16. Johnson D.W., Johnson R.T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning // *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38, No. 5. P. 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
 17. José C. Núñez, Bibiana Regueiro, Natalia Suárez, Isabel Piñeiro, María Luisa Rodicio, Antonio Valle. Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation // *Journal of Research in Personality*. 2019. Vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
 18. Kuh G.D. The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations // *New Directions for Institutional Research*. 2009, Is. 141. P. 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
 19. Schaufeli W.B., Bakker A.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study // *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25, No. 3. P. 293-315. <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
 20. Vallerand R.J., Fortier M.F., Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 72. P. 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>.
 21. Vansteenkiste M., Simons J., Lens, W., Soenens B., Matos L. Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon ear-

ly adolescents' academic achievement // Child Development. 2005. Vol. 76. P. 483-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

References

1. Abitov I.R. Involvement in educational activities as a cognitive mental state: research experience. *Kazan Pedagogical Journal*, 2022, no. 3 (152), pp. 218-225. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.028>
2. Dmitriev S.V. *Formation of consciousness and self-awareness of students based on the subject-semantic content of educational technologies*: Monograph. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 2012, 285 p.
3. Guslyakova N.I. *Psychological mechanisms of formation and development of professional consciousness of students of a pedagogical university*. Abstract of PhD dissertation. Kursk, 2009, 41 p.
4. Kiseleva N.V. *Social and psychological characteristics of involvement in lifelong education*. Abstract of PhD dissertation. Moscow, 2019, 179 p.
5. Kiseleva N.V. Involvement of students in lifelong education at different stages of the educational process. *Psychology and Psychotechnics*, 2017, no. 4, pp. 74-81. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.4.24659>
6. Kolyagina Yu. Yu. *Dynamics of value orientations in adolescence*. Abstract of PhD dissertation. Tambov, 2004, 24 p.
7. Kochneva L.V. *Development of professional self-awareness of higher education students*. Monograph. Nizhny Novgorod, 2013, 93 p.
8. Litvinova E. Yu., Kiseleva N.V. Structural model of student involvement in lifelong learning. *Social Psychology and Society*, 2016, vol. 7, no. 3, pp. 5-17. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070301>
9. Maloshonok N.G. Student involvement in the educational process in Russian universities. *Higher education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37-44.
10. Maloshonok N.G. Student involvement in the educational process: research methodology and measurement procedure. *Sociological research*, 2014, no. 3, pp. 141-147.
11. Pavlova E.V. Psychological features of the choice of niches of involvement by university youth in the context of various educational formats. *Scientific and pedagogical review*, 2022, no. 4 (44), pp. 181-196. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-181-196>

12. Timofeeva O.A. *Formation of universal cultural values among cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia during professional training*. Abstract of PhD dissertation. Yoshkar-Ola, 2013, 22 p.
13. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 1999, vol. 40(5), pp. 518–529.
14. Bouffard T., Boileau L., Vezeau C. Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 2001, vol. 16, pp. 589–604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>
15. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 2001, vol. 56, no. 3, pp. 218–226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>
16. Johnson D.W., Johnson R.T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 2009, vol. 38, no. 5, pp. 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
17. José C. Núñez, Bibiana Regueiro, Natalia Suárez, Isabel Piñeiro, María Luisa Rodicio, Antonio Valle. Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation. *Journal of Research in Personality*, 2019, vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
18. Kuh G.D. The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009, is. 141, pp. 5–20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
19. Schaufeli W.B., Bakker A.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 2004, vol. 25(3), pp. 293–315. <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
20. Vallerand R.J., Fortier M.F., Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, vol. 72, pp. 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>

21. Vansteenkiste M., Simons J., Lens, W., Soenens B., Matos L. Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 2005, vol. 76, pp. 483-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Серебровская Наталья Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики; профессор кафедры управления человеческими ресурсами *Нижегородская академия МВД России; Университет Лобачевского*
Анкудиновское шоссе, 3, г. Нижний Новгород, 603144, Российская Федерация; пр-т Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603022, Российская Федерация
serebrovskaya-n@yandex.ru

Щербакова Мария Павловна, кандидат социологических наук, начальник кафедры психологии и педагогики
Нижегородская академия МВД России
Анкудиновское шоссе, 3, г. Нижний Новгород, 603144, Российская Федерация
m100809shcher@yandex.ru

Гнездилова Дарья Михайловна, преподаватель кафедры психологии и педагогики
Нижегородская академия МВД России
Анкудиновское шоссе, 3, г. Нижний Новгород, 603144, Российская Федерация
m100809shcher@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalia E. Serebrovskaya, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy; Professor of the Department of Human Resource Management

*Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia; Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
3, Ankudinovskoe highway, Nizhny Novgorod, 603144, Russian Federation; 23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation*

serebrovskaya-n@yandex.ru

SPIN-code: 1358-3963

Maria P. Shcherbakova, PhD in Sociological Sciences, Head of the Department of Psychology and Pedagogy
Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

3, Ankudinovskoe highway, Nizhny Novgorod, 603144, Russian Federation

m100809shcher@yandex.ru

SPIN-code: 7232-2399

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0681-6935>

Darya M. Gnezdilova, Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

3, Ankudinovskoe highway, Nizhny Novgorod, 603144, Russian Federation

gnezdilova91@mail.ru

SPIN-code: 3096-3618

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5747-9210>

Поступила 20.10.2024

После рецензирования 07.11.2024

Принята 10.11.2024

Received 20.10.2024

Revised 07.11.2024

Accepted 10.11.2024



Научная статья |
Социальная психология, политическая и экономическая психология

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

И.В. Малышев

Аннотация

Обоснование. В статье раскрывается проблематика личности подростков с разными проявлениями наркотической зависимости с точки зрения копинг-стрессовых стратегий. В теоретической части статьи обосновывается актуальность проблемы в современных условиях действительности.

Подчеркивается необходимость изучения данных явлений. Раскрыты основные дефиниции: личность подростков, индивидуальные и социально-психологические особенности личности, преодолевающее поведение, копинг-стрессовые стратегии, наркотическая зависимость.

Цель. Изучение социально-психологических и индивидуальных характеристик личности и преодолевающего поведения подростков с разной степенью наркотической зависимости

Материалы и методы. В качестве методов психодиагностического исследования применены: личностный опросник Р.Кеттелла; методика на определение мотивов употребления наркотиков Аксуюнца; тест на определение копинг-механизмов Р. Лазаруса и С. Фолькмана. Выборку исследования составили подростки от 13 до 16 лет в количестве 90 испытуемых.

Результаты. Представлена характеристика индивидуальных и социально-психологических составляющих личности подростков с разным проявлением наркотической зависимости. Помимо этого, рассматриваются мотивационная составляющая личности подростков, а именно мотивы употребления наркотических веществ. Далее анализируются на эмпирическом уровне составляющие преодолевающего поведения у подростков с разным уровнем зависимости. После проведенного количественно-качественного анализа данных проведен статистический анализ с применением непараметрического критерия.

Выводы. В группе подростков с высоким уровнем наркотической зависимости ярко проявляются атарактические мотивы. Также в группах подростков с разным проявлением наркотической зависимости, а именно склонных к наркотической зависимости (не употребляющие систематически) и наркозависимых подростков, отмечается частая раздражительность, колебания настроения, импульсивность, в целом эмоциональная неустойчивость и низкая нормативность поведения.

Общение с окружающими носит поверхностный характер, социальные контакты и их эмоциональная составляющая связаны в основном с получением удовлетворения от употребления наркотиков и т.д. Для групп подростков с проявлениями зависимости характерно превалирование следующих копинг-стратегий: «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Дистанцирование», «Самоконтроль».

Ключевые слова: социально-психологические особенности личности; индивидуально-психологические характеристики; преодолевающее поведение; зависимость; наркотическая зависимость; личность подростков; копинг-стрессовые стратегии

Для цитирования. Малышев И.В. Социально-психологические составляющие личности и копинг-стратегии подростков с разной степенью наркотической зависимости // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 393-417. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-720

Original article | Social Psychology, Political and Economic Psychology

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF PERSONALITY AND COPING STRATEGIES OF ADOLESCENTS WITH VARYING DEGREES OF DRUG ADDICTION

I.V. Malyshev

Abstract

Background. The article reveals the problems of the personality of adolescents with different manifestations of drug addiction from the point of view of coping-stress strategies. The theoretical part of the article substantiates the relevance of the problem in modern conditions of reality. The need to study these phenomena is emphasized. The main definitions are revealed: the personality of adolescents, individual and socio-psychological characteristics of the personality, overcoming behavior, coping-stress strategies, and drug addiction.

Purpose. To study the socio-psychological and individual characteristics of personality and coping behavior of adolescents with varying degrees of drug addiction

Materials and methods. The following methods were used in the psychodiagnostic study: R. Cattell's personality questionnaire; Aksyuchits's method for determining motives for drug use; R. Lazarus and S. Folkman's test for determining coping mechanisms. The study sample consisted of 90 subjects of age 13 to 16.

Results. The characteristics of individual and socio-psychological components of the personality of adolescents with different manifestations of drug addiction are presented. In addition, the motivational component of the personality of adolescents, namely the motives for using drugs, is considered. Further, the components of coping behavior in adolescents with different levels of addiction are analyzed at the empirical level. After the quantitative and qualitative analysis of the data, a statistical analysis was carried out using a non-parametric criterion.

Conclusions. In the group of adolescents with a high level of drug addiction, ataractic motives are clearly manifested. Also, in groups of adolescents with different manifestations of drug addiction, namely those prone to drug addiction (who do not use drugs systematically) and drug addicts, adolescents are often irritable, mood swings, impulsive, generally emotionally unstable and have low normative behavior. Communication with others is superficial, social contacts and their emotional component are mainly associated with obtaining satisfaction from drug use, etc. For groups of adolescents with manifestations of addiction, the prevalence of the following coping strategies is characteristic: “Acceptance of responsibility”, “Escape-avoidance”, “Distancing”, “Self-control”.

Keywords: socio-psychological characteristics of personality; individual psychological characteristics; coping behavior; addiction; drug addiction; personality of adolescents; coping-stress strategies

For citation. Malyshev I.V. Social and Psychological Components of Personality and Coping Strategies of Adolescents with Varying Degrees of Drug Addiction. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 393-417. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-720

В современном мире с каждым днём растёт количество людей, страдающих зависимостью. Под наркотической зависимостью понимают влечение человека к употреблению наркотических веществ, сопровождающееся психическими расстройствами. В тоже время, молодые люди с проявлением наркотической зависимости по-разному социализируются, то есть приобщаются к современным нормам, морали и культуре поведения общества.

Все процессы, которые происходят в общественной жизни не могут не влиять на личность и ее внутренние процессы. Современный человек регулярно находится под влиянием разных факторов, влияющих на него, как в положительном, так и в отрицательном аспекте. Сегодня большую проблему в формировании высокого уровня социализации личности и способности её эффективно адаптироваться, преодолевать сложные жизненные ситуации определила пандемия и постоянные социально-экономические, геополитические изменения

в мире и российском обществе. Эти и другие социальные явления существенно повлияли, в первую очередь, негативным образом на индивидуальные и социально-психологические особенности личности современного молодого человека.

Изучение особенностей личности у подрастающего поколения с проявлениями наркотической зависимости является актуальной проблемой в современном обществе. Этот вопрос широко рассматривается многими авторами и исследователями. От возможностей всестороннего изучения личности подростков, условий её социализации во многом зависит успешная адаптация и возможности эффективной реабилитации наркозависимых молодых людей, то есть их нормальное существование в обществе, принятие самим обществом, ближайшим окружением. В этой связи существенное значение имеет изучение личности в подростковом возрасте во взаимосвязи с преодолевающим поведением.

Важное значение при изучении личности молодых людей с разными проявлениями наркозависимости имеет мотивационная сфера личности и возможности преодоления стрессов.

Под зависимостью (аддикция) ученые понимают навязчивую потребность, подвигающую человека к определенной деятельности. У этого термина существуют и другие значения. Термин «зависимость» распространен в самых разных сферах: психологии, медицине, философии. В связи с этим, у каждого специалиста есть свое понятие зависимости. По мнению М.А. Гулина: «Зависимость - термин, который чаще всего используется применительно к употреблению наркотиков; означает влечение человека к повторному употреблению наркотика» [5, с. 326].

Многие зарубежные и отечественные исследователи по-разному относились к проблеме понимания зависимости. Так, в словаре-справочнике М. Кордуэлла «Психология от А до Я» термин «зависимость» выражает разновидность расстройства личности, при которой человек настолько опирается на других людей, что не может принять даже простейшего самостоятельного решения, и в итоге «испытывает глубокое чувство неадекватности и беспомощности»

[8]. В отечественной психологической науке большинство ученых применяют термин «аддиктивное поведение» в отношении злоупотребления химическими веществами и рассматривают его как форму проявления девиантного (отклоняющегося) поведения, но еще не состояние зависимости.

Ситуационная зависимость проявляется в поведении при определенных условиях и длится непродолжительное время, и человек, как правило, самостоятельно справляется с ней. Психологическая зависимость – прежде всего, это эмоциональная зависимость, которая проявляется навязчивым состоянием человека, думающим и совершающим действия в отношении какого-то объекта или предмета. Психологическая зависимость является определяющей для большинства видов зависимости (например, химической). То есть, нехимическая зависимость лежит в основе психологической зависимости [4].

Так, несмотря на разное понимание понятия зависимости, многие авторы сходятся в мнении, что зависимость – это, прежде всего, несамостоятельность, неумение справиться со своим влечением к кому или чему-либо, болезнь.

Изучение личности современного молодого человека, включая ее индивидуальные и социально-психологические характеристики в настоящее время занимает важное место в психологических исследованиях и также не теряет свою актуальность. Согласно современным научным представлениям в психологической науке, А.Л. Журавлев понимает под дефиницией «личность» индивида – члена общества и определенной социальной группы, который способен к осознанной и активной деятельности в основных сферах общественной жизни в силу своего уровня социально-психического развития [7]. Проблематика личности в психологии значительно переключается с изучением ее социально-психологических составляющих. А.А. Реан рассматривает личность с позиции адаптационных составляющих как активный социальный процесс, который связан с изменением социальной среды и изменением самого себя [12]. Так, согласно представлениям А.Н. Сухова процесс социально-

психологической адаптации включает в себя овладение личностью определенной роли, когда происходит вхождение в новую социальную ситуацию [13].

Важный вклад в развитие теории личности внесли зарубежные ученые. Э. Эриксон отошел от более биологически ориентированных взглядов З. Фрейда, предложив психосоциальную теорию развития. Согласно его учению, личность человека развивается на протяжении всей жизни. В основе же развития лежат социальные отношения, которые важны на каждом этапе развития личности [20].

Согласно взглядам сторонников данной концепции, личность не зависит от внешней среды и является самодостаточной. Именно в самом индивиде кроется источник развития личностного потенциала. Первыми в русле данной концепции работали основоположники гуманистической психологии – К.Роджерс и А. Маслоу. Согласно К. Роджерсу, личность состоит из «организма» и «Я», а смысл существования заключается в поиске своего места в жизни – самоактуализация. По А. Маслоу, многосторонний феномен личности заключается в свойственном каждому стремлении к лучшему, при этом, присущие всем потребности имеют строгую иерархию. Состоянием личностного роста, стремлением к самоактуализации характеризуется высшая мотивация человека. Самоактуализирующаяся личность не только осознает свои психологические защитные барьеры, но и сознательно избавляется на них [14].

По мнению Г. Олпорта, личность включает в себя не только биологическое и социальное, но также духовный поиск и когнитивный стиль [11].

Другим важным явлением, которое требует особого внимания при изучении, так как имеет определённую связь с индивидуальными и социально-психологическими свойствами личности, является понятие копинг или преодолевающее поведение. Эта проблема особенно остро встаёт при изучении наркозависимых подростков. Копинг-стратегии занимают значимое место в психологических исследованиях, связанных с изучением проблемы стресса и направленных на выработку механизмов их преодоления [17].

Термином «coping» обозначают попытку трансформации существующей ситуации, угрожающей или опасной для человека, в новую ситуацию, которая не будет представлять угрозу для индивидуума. Впервые этот термин появился в работах Л. Мерфи в 1962 году, и понимался автором как стремление человека к решению определенных проблем. Копинг раскрывается в двух направлениях: врожденный и приобретенный [9]. В понятии «копинг» нашли свое отражение когнитивные, поведенческие и эмоциональные стратегии, используемые для того, чтобы человеку было легче справиться с разнообразными запросами обыденной жизни [15;16;19].

Различные научные школы по-разному интерпретируют понятие «копинг». Основоположники наиболее известного подхода к определению копинга, Р. Лазарус и С. Фолькман рассматривают копинг как динамический процесс, специфика которого определяется многими факторами и зависит не только от ситуации, но и от стадии развития конфликта [18].

Психологическое преодоление сложных, стрессовых ситуаций рассматривается психологами как когнитивные и поведенческие усилия личности. По мнению Л.И. Анцыферовой, поведение определяется не объективно заданной ситуацией, а зависит от субъективной оценки и восприятия ситуации [3].

Психологами выделяется ряд базовых копинг-стратегий. Также каждый из видов наделяется некоторыми основными характеристиками. Стратегия решения проблемы предполагает активные действия со стороны индивида, который использует свои личностные ресурсы для поиска возможных направлений и способов для максимально эффективного решения проблемы [1].

А. Бандурой отмечается, что не во всех случаях копинг-поведение детерминировано сложившейся ситуацией. Ученый полагает, что человеку доступны некоторые конструктивные копинг-механизмы, например, самоэффективность [6]. Еще одним исследователем, А.В. Либиним определяется, что копинг-поведение личности в затруднительной ситуации связывается с темпераментом и некоторыми личностными свойствами человека. Например, стратегия избегания

взаимодействует с высокой эмоциональностью и низкой предметной активностью [2]. Современные ученые в своих исследованиях рассматривают взаимосвязь личностных качеств и стратегий преодолевающего поведения. Так, Л.М. Митина полагает, что ведущая функция совладающего поведения заключается в предоставлении времени для подготовки других, более продуктивных способов совладания [10].

Таким образом, психологические особенности людей во многом определяют выбор копинг-стратегии. Анализ теоретических положений говорят о необходимости изучения личностных особенностей и преодолевающего поведения у подростков, страдающих наркотической зависимостью. Целью нашего исследования является изучение социально-психологических и индивидуальных особенностей личности и преодолевающего поведения подростков с разным проявлением наркотической зависимости.

Материалы и методы

В качестве методов психодиагностического исследования применены: личностный опросник Р.Кеттелла; методика на определение мотивов употребления наркотиков Аксючица; тест на определение копинг-механизмов Р. Лазаруса и С. Фолькмана. Выборку исследования составили подростки от 13 до 16 лет в количестве 90 испытуемых. Выборка разделена на 3 группы по 30 испытуемых в каждой. В первую группу вошли подростки, не употребляющие наркотики систематически (употреблявшие несколько раз), то есть имеющие склонность к наркотической зависимости; во вторую группу вошли наркозависимые подростки, употреблявшие наркотики систематически (находящиеся на реабилитации), и в третью группу вошли подростки, не употреблявшие наркотические средства. В статистическом анализе использован критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Исходя из результатов по методике «Мотивы употребления наркотиков» И. В. Аксючиц в трех исследуемых группах испытуемых (см. рис. 1) заметно, что практически по всем шкалам дынные выше

в группе наркотически зависимых подростков. Ведущая мотивация употребления наркотиков в данной группе представлена атарактическими мотивами (22,2), т.е. через наркотики испытуемые пытаются улучшить свое эмоциональное состояние.

Гедонистические мотивы (20,4) и мотивы гиперактивации поведения (20,3) выражены тоже достаточно высоко. Это говорит о том, что испытуемые через наркотики стремятся получить удовольствие, выйти из состояния скуки или повысить эффективность деятельности. Ведущая представленность этих трех групп мотивов употребления наркотиков указывает на явную компенсаторную функцию, наркотики выступают способом удовлетворения потребностей подростка. При этом результаты указывают на важность состояния эмоциональной сферы испытуемых, так как все три шкалы тесно с ней связаны.

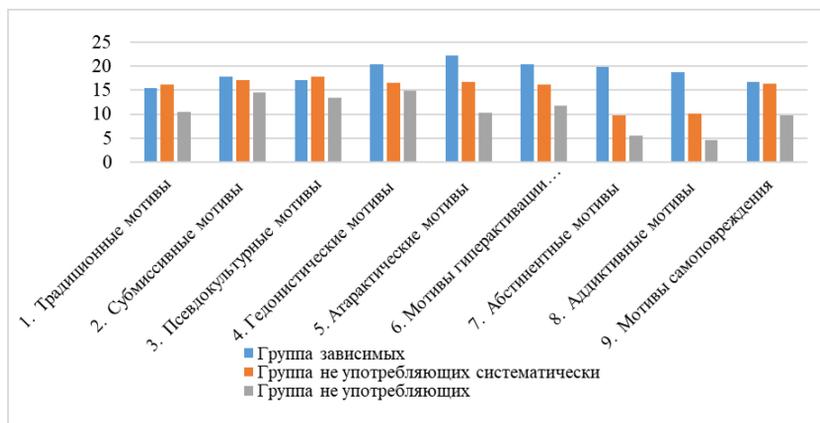


Рис. 1. Мотивы употребления наркотиков

Абстинентные мотивы (19,8) чуть менее выражены и, возможно, выступают как вторичный симптом, вызванный сформированной зависимостью и последствий употребления наркотиков. Впрочем, эмоциональное состояние при приеме наркотических средств также имеет свои особенности. Так, возможность получения положительных эмоций без наркотиков уже сильно осложняется, что также

подталкивает к продолжению употребления наркотиков. Данные подкрепляются и шкалой «Аддиктивные мотивы» (18,7), баллы по которой довольно высоки. Традиционные (15,5) и псевдокультурные мотивы (17,1) представлены намного меньше, если сравнивать с остальными шкалами. Это позволяет судить о том, что испытуемые в меньшей степени используют наркотики как средство социализации в какой-либо группе. Это согласуется с ранее описанными результатами и подчеркивает важность в рассмотрении именно внутренних мотивов подростков, связанных с их переживаниями и потребностью в получении удовольствия.

В группе подростков, которые пробовали наркотики, интерес представляют субмиссивные мотивы (17,1) и псевдокультурные мотивы (17,9). В данной группе употребление наркотиков – это скорее элемент социализации личности в референтной группе. В данном случае мы говорим как о стремлении самого человека приобщиться к обычаям группы, так и о подверженности давлению со стороны группы или отдельных людей. По сути, мы имеем желание человека приобщиться через наркотики к соответствующему сообществу. Атактические мотивы (16,8) в данной группе представлены намного меньше, чем в предыдущей, но по сравнению с данными в рассматриваемой группе имеют определенную выраженность. Таким образом, испытуемые этой группы также отличаются напряженностью в эмоциональной сфере, а наркотики и в большей степени среда, в которой они употребляются, могут выступать в виде эмоциональной разрядки. Стоит отметить, что испытуемые данной группы не отличаются регулярным употреблением наркотических средств, а лишь несколько раз их употребляли.

В группе испытуемых, которые никогда не употребляли наркотики, результаты оказываются наименее выраженными. Субмиссивные (14,6) и гедонистические мотивы (14,8) несколько выражены. В данном случае мы скорее имеем дело с тем, что подростки в некотором роде могут проявлять симпатию относительно людей, употребляющих наркотики. Образ человека, употребляющего наркотики, может быть как резко негативным, так и привлекательным, интересным (в

кино, сериалах). В жизни образы могут перекликаться, быть может, не так значительно. Человек (возможно сверстник), который употребляет наркотики, может себе позволить большее в плане своего поведения, больше открыт к получению удовольствия. Это может отзываться у испытуемых данной группы как самой возможностью появления нового способа получения удовольствия, так и вышеописанным образом. Не будем забывать, что выраженность мотивов невелика, а тяга к нарушению общепринятых норм и большая свобода действий может быть актуальна для подростков и людей других возрастов ввиду наличия этих самых норм.

Обратимся к интегральному показателю данной методики: «Общее мотивационное напряжение» (см. рис. 2).

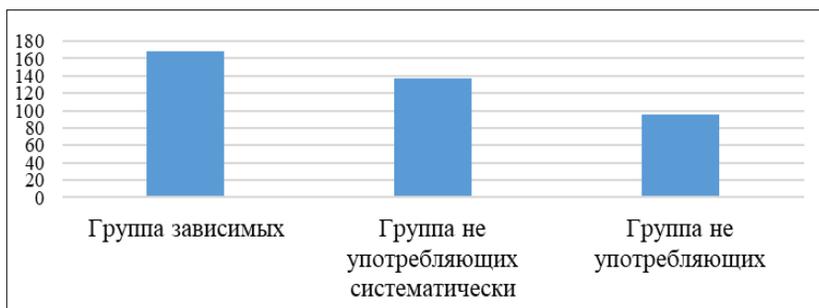


Рис. 2. Показатель общего мотивационного напряжения

Интегральный показатель еще раз позволяет понять, что в группе наркотически зависимых мотивы употребления наркотиков более выражены.

Рассмотрим результаты по 16-ти факторному опроснику Р. Кеттелла (адаптация А.Г. Шмелева, В.И. Похилько, А.С. Соловейчика) в трех исследуемых группах испытуемых. На рисунке 3 и 4 представлены результаты по всем факторам опросника Кеттелла, в том числе дополнительным.

Группа зависимых отличается выраженностью следующих шкал: «Эмоциональная нестабильность – стабильность» (8,9), «Сдержанность – экспрессивность» (7,1), «Низкая – высокая нормативность

поведения» (2,8), «Доверчивость – подозрительность» (8,3), «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (3,2).

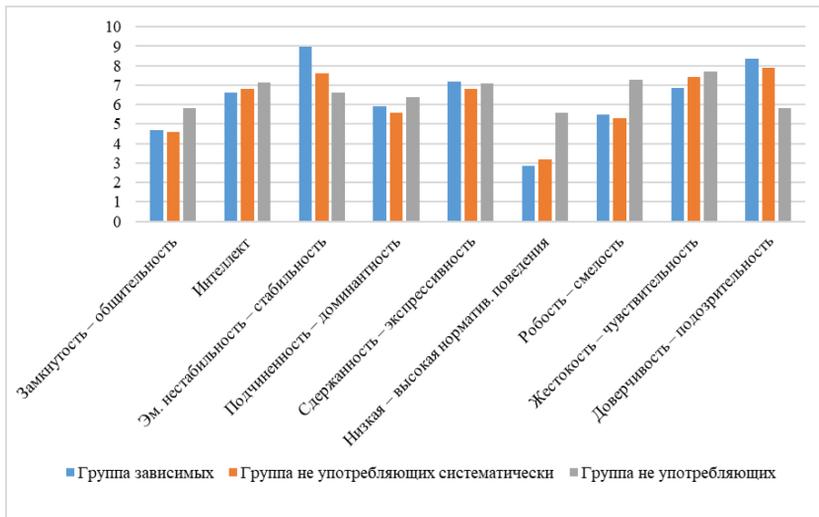


Рис. 3. Личностный профиль подростков с разными проявлениями зависимости (по результатам опросника Р. Кеттелла)

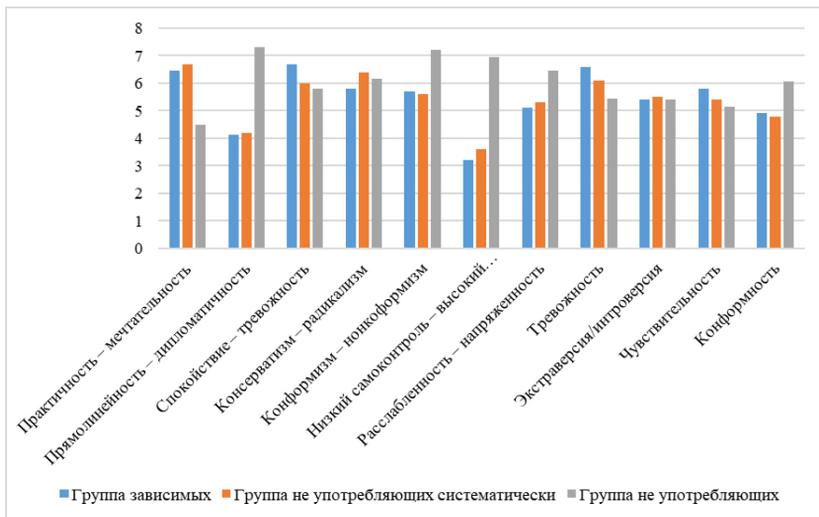


Рис. 4. Личностный профиль подростков с разными проявлениями зависимости (по результатам опросника Р. Кеттелла)

Исследуемые зависимые подростки характеризуются преобладанием прямолинейности в межличностном общении, что может быть как инструментом отталкивания от себя людей, так и недостаточной сформированностью коммуникативных навыков. Оба варианта объяснения данной характеристики подростков сопряжены с возможными сложностями при социальных контактах и последующей отчужденности испытуемых. Баллы по шкале «Замкнутость-общительность» (4,7) близки к средним, но все-таки несколько снижены, что указывает на дистанцирование испытуемых, концентрации на собственных мыслях, некоторую ригидность в отношениях с другими людьми, скептичность и замкнутость. Интеллект (6,6) в выборке зависимых выше среднего, а шкала «Подчиненность – доминантность» (5,9) указывает на некоторую неуступчивость, категоричность испытуемых, но данные не относятся к резко выделяющимся, если мы обратимся ко всем представленным шкалам личностного опросника Кеттелла. Шкала «Робость – смелость» (5,5) находится в диапазоне средних значений между двумя полюсами, а параметр «Жестокость – чувствительность» (6,8) напротив склоняется к полюсу большей чувствительности. Полученный результат интересен в сочетании с ранее описанными шкалами, которые характеризуют испытуемых как закрытых и прямолинейных. Выявленная чувствительность, тяга к вниманию от других, поиск сочувствия и готовность проявлять сочувствие к другим могут быть фрустрированы, а дистанцирование и закрытость могут выступать как защитный механизм.

Шкала «Практичность – мечтательность» (6,4) находится в положительном полюсе, т.е. испытуемые характеризуются богатым воображением, погружены в себя, в поиск жизненных смыслов, могут быть неосмотрительными в хозяйстве и в социальном взаимодействии, проявлять некоторую истеричность. Согласно шкале «Спокойствие – тревожность» (6,7) испытуемые в нашей выборке довольно ранимы, беспокойны, склонны к самобичеванию, недовольству собой, ипохондричны и часто могут накручивать свои мысли, подкрепляя тревожное состояние.

Параметр «Консерватизм – радикализм» (5,8) более приближен к средним значениям, чем предыдущий. Испытуемые могут проявлять и некую ригидность в своих взглядах и действиях, но также могут быть открыты к новым идеям и мыслям, относиться с недоверием к авторитетам. Также довольно близки к среднему значению баллы по шкале «Конформизм – нонконформизм» (5,7), т.е. по каким-то вопросам испытуемые могут проявлять конформность, а по другим склонны отстаивать свою точку зрения. Данная дихотомия может быть связана не только с конкретными вопросами и проблемами, но и с определенных ситуативными факторами, которое оказывают влияние на проявление конформности или нонконформизма.

Очень интересны и несколько противоречивы практически ровно средние значения по шкале «Расслабленность – напряженность» (5,1). Это может быть связано с тем, что испытуемые, оценивая свое состояние могли иногда отвечать, ориентируясь на свое трезвое состояние, а иногда давать ответ, обращаясь к воспоминаниям о наркотическом опьянении. Мы делаем такой вывод в связи с тем, какие результаты были выявлены по методике исследования мотивов употребления наркотиков.

Обратимся теперь ко вторичным факторам методики Кеттелла, которые выводятся из предыдущих шкал. Из вторичных факторов больше всего выделяется «Тревожность» (6,6), которая указывает на неудовлетворенность испытуемых своим состоянием, наличие тревожности несколько нарушает продуктивность деятельности и может приводить к психосоматическим расстройствам или же приводить подростков к поиску успокоения через наркотические средства, что в данной выборке и происходит. Шкала «Чувствительность» (5,8) уже не так выражена, но тем не менее обращает на себя внимание. В данном контексте мы говорим о том, что испытуемые склонны действовать в связи с очевидными внешними фактами действительности, им сложнее вчувствоваться в суть событий и переживаний других людей, также отметим, что для данных подростков может быть характерной чертой быстрое принятие решение, которое не сопровождается глубокими размышлениями. Отметим, что баллы по данной шкале не являются завышенными.

Показатель «Конформность» (4,9) находится в рамках средних значений, с совершенно незначительным отклонением в сторону более конформных качеств, а шкала «Экстраверсия/интроверсия» (5,4) чуть ближе к полюсу экстраверсии, но данные практически не выражены.

В группе подростков, которые пробовали наркотики, следует отметить, что вышеуказанные шкалы актуальны и для данной группы, но не с такой же интенсивностью: «Эмоциональная нестабильность – стабильность» (7,6), «Сдержанность – экспрессивность» (6,8), «Низкая – высокая нормативность поведения» (3,2), «Доверчивость – подозрительность» (7,9), «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (3,6). Проявляется также шкала «Жестокость – чувствительность» (7,4). В данной группе испытуемые достаточно впечатлительны, склонны к сопереживанию и чувствительности. Подростки из данной выборки более эмоционально стабильны, спокойные, более работоспособны, экспрессивность выражена менее сильно, уже более усреднены параметры между сдержанностью и экспрессивностью, т.е. испытуемые могут быть менее импульсивными и эмоционально привязанными к окружающим. Данные результаты согласуются и с большей эмоциональной стабильностью в данной группе, самоконтроль несколько выше, но результаты все-равно снижены. Данная группа вполне выступает как группа риска не только в связи с фактом употребления наркотиков однажды, но и в связи с личностными особенностями, указанными выше. Интересно, что данные в этой группе несколько схожи с тенденциями группы зависимых, но выражены не так остро.

В группе подростков, которые не употребляли наркотики, преобладают следующие шкалы: «Интеллект» (7,1), «Сдержанность – экспрессивность» (7,1), «Робость – смелость» (7,3), «Жестокость – чувствительность» (7,7), «Прямолинейность – дипломатичность» (7,3), «Эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность» (6,6). В данной группе испытуемые более гибкие, в некоторой степени более прагматичны, расчет-

ливы. Испытуемых данной группы можно охарактеризовать как более эмоционально устойчивых, имеющих оптимальный уровень доверия к миру и более высокий самоконтроль. Подростки из данной группы могут проявлять большую инициативность, легче знакомятся с людьми и отличаются меньшей эмоциональной напряженностью.

Далее проанализируем результаты по методике определения копинг-механизмов Р. Лазаруса, С. Фолькман (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). Так, для группы зависимых характерно превалирование следующих копинг-стратегий: «Дистанцирование» (13,4), «Принятие ответственности» (12,6), «Бегство-избегание» (12,7), «Самоконтроль» (13). Получившиеся результаты крайне интересны. Следует отметить, что шкала «Дистанцирование» и шкала «Самоконтроль» находятся в экстремальных значениях и свидетельствует о выраженной дезадаптации. Два других способа совладания с трудностями граничат с экстремальными значениями. Полученные результаты интересным образом перекликаются с результатами методики «Мотивы употребления наркотиков», так как при подобном положении копинг-стратегий негативные эмоции вполне актуальны, а прием наркотиков сам по себе является средством бегства от реальности и проблем, которые с ней сопряжены. Высокие значения обнаружены и по шкале «Поиск социальной поддержки» (12,1), что также указывает на поиск ресурса во вне, а не внутри своей личности.

В группе подростков, не употребляющих систематически, нет выраженных дезадаптивных тенденций, все шкалы характеризуются средним адаптационным потенциалом. Отметим результаты можно по следующим шкалам: «Конфронтационный копинг» (10,5), «Поиск социальной поддержки» (10,6), «Принятие ответственности» (11,8). В целом картина копинг-стратегий в данном случае выглядит более позитивно, также социально направлено – и в сторону получения поддержки от людей, и в плане проявления напористости, отстаивания своих границ и некоторой агрессивности в сторону окружающих.

Группа подростков, которые не употребляли наркотики, также отличается средним адаптационным потенциалом по всем копинг-стратегиям, но баллы ниже, чем у остальных групп, что указывает на большую адаптивность данной группы. Шкалы «Дистанцирование» (9,1), «Бегство-избегание» (8,3) намного ниже в данной группе. Выраженность копинг-стратегий довольно равномерна, без сильных акцентов.

Далее проведен статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни по шкалам методик между группами испытуемых. Обнаружены статистически значимые различия по большинству показателей личности и преодолевающего поведения между группами подростков с высокой степенью проявления наркотической зависимости и не имеющих наркотической зависимости. Значимые результаты по шкалам методик представлены в таблицах 1- 4.

Таблица 1.

Статистически значимые результаты по критерию Манна-Уитни

	Традиционные мотивы	Псевдокультурные мотивы	Гедонистические мотивы	Атарактические мотивы	Мотивы гиперактивации поведения	Абстинентные мотивы	Аддиктивные мотивы	Мотивы самоповреждения	Общее мотивационное на- пряжение
U Манна-Уитни	13,000	82,500	42,5	0,000	0,000	0,000	0,000	49,000	0,000
Степень значимости	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Группа зависящих (средние значения)	15,5	17,1	20,4	22,2	20,3	19,8	18,7	16,8	168,7
Группа не употребляющих (средние значения)	10,4	13,5	14,8	10,2	11,7	5,5	4,6	9,7	95

Таблица 2.

**Статистически значимые результаты по критерию Манна-Уитни
(факторы Кеттелла)**

	Замкнутость – об- щительность	Эмоциональная нестабильность – стабильность	Низкая – высокая норматив. пове- дения	Робость – смелость	Жестокость – чув- ствительность	Доверчивость – по- дозрительность	Практичность – мечтательность	Прямолинейность – дипломатичность	Спокойствие – пре- взможность
U Манна-Уитни	290,5	70,5	79,5	158,5	311,5	81,5	167	84,5	302
Степень значимости	,016	,000	,000	,000	,037	,000	,000	,000	,025
Группа зависи- мых (средние значения)	4,7	8,9	2,8	5,5	6,8	8,3	6,4	4,1	6,7
Группа не упо- требляющих (средние значе- ния)	5,8	6,6	5,5	7,3	7,7	5,8	4,5	7,3	5,8

Таблица 3.

**Статистически значимые результаты по критерию Манна-Уитни
(факторы Кеттелла)**

	Конформизм – неконфор- мизм	Низкий самоконтроль – вы- сокий самоконтроль	Расслабленность – напря- женность	Тревожность	Конформность	ВСК	Настойчивость	Самообладание	Дистанцирование
U Манна-Уитни	224,5	38,5	223	242,5	190,5	127	260,5	169	46,5
Степень значимости	,001	,000	,001	,002	,002	,000	,004	,000	,000
Группа зависимых (средние значения)	5,7	3,2	5,1	6,6	4,9	16,8	9	7,7	13,4
Группа не употре- бляющих (средние значения)	7,2	6,9	6,4	5,4	6	19,4	10,1	9,3	9,1

Таблица 4.

**Статистически значимые результаты по критерию Манна-Уитни
(копинг-стратегии)**

	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка	Избегание неудач	Самоконтроль
U Манна-Уитни	196,5	175	110	38,5	289,5	307,5	264	196,5
Степень значимости	,000	,000	,000	,000	,015	,032	,006	,000
Группа зависимых (средние значения)	13	12,1	12,6	12,7	9,4	9,5	13	12,1
Группа не употребляющих (средние значения)	10,5	9,4	9,4	8,3	10,5	10,5	10,5	9,4

Выводы

В группе подростков с высоким уровнем наркотической зависимости ярко проявляются атарактические мотивы. Возможно, что посредством употребления наркотиков подростки стремятся улучшить свое эмоциональное состояние. В группах подростков с разным проявлением наркотической зависимости, а именно склонных к наркотической зависимости (не употребляющие систематически) и наркозависимых подростки отмечается частая раздражительность, колебания настроения, импульсивность, в целом эмоциональная неустойчивость и низкая нормативность поведения. Общение с окружающими носит поверхностный характер, социальные контакты и их эмоциональная составляющая связаны, в основном, с получением удовлетворения от употребления наркотиков и т.д. В поведении данных групп подростков присутствует явное отклонение от общепринятых социальных норм, неорганизованность, потворство своим желаниям. Подростки в данной выборке склонны к подозрительности, более насторожены, чем нормальные дети. В целом отмечается гедонистическая и эгоистическая направленность личности. Для групп подростков с проявлениями зависимости характерно превалирование следующих копинг-стратегий: «Принятие ответственности»,

«Бегство-избегание», «Дистанцирование», «Самоконтроль». Крайние две стратегии находятся в очень высоких значениях, что может свидетельствовать о признаках дезадаптации личности. Таким образом, из результатов анализа особенностей личности и преодолевающего поведения испытуемых следует, что подростки с разной степенью проявления наркотической зависимости характеризуются снижением адаптационных возможностей или дезадаптацией личности, а также выбором неэффективных и неконструктивных копинг-стратегий. Всё это в целом создает предпосылки для дальнейшей дисгармонии личности, потери Я и полной деградации. Обнаружены статистически значимые различия по большинству показателей личности и преодолевающего поведения между группами подростков с разной степенью проявления наркотической зависимости.

Полученные результаты изучения социальных и индивидуально-психологических особенностей личности и стратегий преодолевающего поведения наркозависимых подростков, сравнительный анализ трёх групп испытуемых указывают на поиск нестандартных путей реабилитации наркозависимых молодых людей. Результаты исследования во многом отражают те особенности личности, её мотивы, которые создают предпосылки для отсутствия удовлетворения в жизни подростков, а также качества, которые препятствуют поиску более адаптивной стратегии при столкновении с негативными переживаниями, фрустрированными потребностями, неустойчивым настроением и фоновой тревожностью и т.д..

Список литературы

1. Акименко А.К. Стратегии адаптивного поведения молодежи и их характеристика // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 1. С. 63-74. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2014-3-1-63-74>
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т.15. №1. С. 3-19.

4. Галяутдинова Е.В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями / С. И. Галяутдинова, Е. В. Ахмадеева // Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18. №1. С. 232-235.
5. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Дементий, Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. №3. С. 20-25.
7. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.О. Социальная психология: Учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Форум; Инфра-М, 2006. 416 с.
8. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
9. Малышев И.В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. Вып. 3(7). С. 267-273. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2013-2-3-267-273>
10. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал // Психологические проблемы. М.: «Дело», 1994. 216 с.
11. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности. Избранные труды. М.: «Смысл», 2002. С. 166-216.
12. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
13. Сухов А. Н., Бодалев А.А., Казанцев В.Н. и др. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 600 с.
14. Фризен М.А., Плотницкая М.Р., Кузьмина М.В. Психологические характеристики саморазвития формирующейся личности // Вестник ЧГПУ. 2015. №10. С. 166-172.
15. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // J. of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. P. 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

16. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion // Monat A. and Lazarus R. S. Stress and Coping. N.Y., 1991. P. 207-227. <https://doi.org/10.7312/mona92982-018>
17. Lazarus R. S., Folkman S. The concept of coping // Monat A., Lazarus R. S. Stress and Coping. N.Y., 1991. P. 189-206. <https://doi.org/10.7312/mona92982-017>
18. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping. N.Y.: Springer Publ., 1984. 141 p.
19. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotions and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // European Journal of Personality. 1987. Vol. 1. P. 141. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
20. McCrae R. R., Costa Jr. P. T. Personality Trait Structure as a Human Universal // American Psychologist. 1997. Vol. 52. P. 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>

References

1. Akimenko A.K. Strategies of adaptive behavior of young people and their characteristics. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija* [Bulletin of the Saratov University. New series. Series Acmeology of education. Developmental psychology], 2014, vol. 3, issue. 1, pp. 63-74. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2014-3-1-63-74>
2. Ananyev B.G. *Man as an object of knowledge*. St. Petersburg: Piter, 2001, 288 p.
3. Antsyferova L.I. Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3-19.
4. Galyautdinova S.I., Akhmadeeva E.V. On the problem of understanding addiction and dependence by domestic and foreign researchers. *Izvestija Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of Bashkir University], 2013, vol. 18, no. 1, pp. 232-235.
5. Gulina M.A. *Dictionary and reference book on social work*. St. Petersburg: Piter, 2008, 400 p.
6. Dementiy L.I. On the Problem of Diagnostics of Social Context and Coping Behavior Strategies. *Zhurnal prikladnoj psihologii* [Journal of Applied Psychology], 2004, no. 3, pp. 20-25.

7. Zhuravlev A.L., Sosnin V.A., Krasnikov M.O. *Social Psychology: A Textbook for Higher Education Institutions*. Moscow: Forum; Infra-M, 2006, 416 p.
8. Cordwell M. *Psychology. A - Z: Dictionary and reference book*. M.: FAIR-PRESS, 2000, 448 p.
9. Malyshev I.V. Adaptation Capabilities of School Graduates in a Changing Society. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija* [Bulletin of the Saratov University. New series. Acmeology of education. Developmental psychology], 2013, vol. 2, no. 3(7), pp. 267-273. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2013-2-3-267-273>
10. Mitina L.M. Teacher as a person and professional. *Psichologicheskie problemy* [Psychological problems]. Moscow, Delo, 1994, 216 p.
11. Allport G. *Formation: the main provisions of personality psychology. Selected works*. Moscow: Smysl, 2002, pp. 166-216.
12. Rean A.A., Kudashev A.R., Baranov A.A. *Psychology of Personality Adaptation. Analysis. Theory. Practice*. St. Petersburg: Prime-Evroznak, 2006, 479 p.
13. Sukhov A.N., Bodalev A.A., Kazantsev V.N. et al. *Social Psychology: A Textbook for Students of Higher Education Institutions*. Moscow: Academy Publ., 2001, 600 p.
14. Friesen M.A., Plotnitskaya M.R., Kuzmina M.V. Psychological characteristics of self-development of the developing personality. *Izvestija ChSPU* [Bulletin of ChSPU], 2015, no. 10, pp. 166-172.
15. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *J. of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 56, pp. 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
16. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion. *Monat A. and Lazarus R. S. Stress and Coping*. N.Y., 1991, pp. 207-227. <https://doi.org/10.7312/mona92982-018>
17. Lazarus R. S., Folkman S. The concept of coping. *Monat A., Lazarus R. S. Stress and Coping*. N.Y., 1991, pp. 189-206. <https://doi.org/10.7312/mona92982-017>
18. Lazarus R.S. *Stress, appraisal and coping*. N.Y.: Springer Publ., 1984, 141 p.

19. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotions and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. *European Journal of Personality*, 1987, vol. 1, p. 141. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
20. McCrae R. R., Costa Jr. P. T. Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 1997, vol. 52, pp. 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Малышев Иван Викторович, доцент кафедры, кандидат психологических наук, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Педагогический институт *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*
ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Российская Федерация
iv.999@list.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ivan V. Malyshev, Associated Professor, Candidate of Psychological Sciences, Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnosics, Faculty of Psychological-Pedagogical and Special Education, Pedagogical Institute
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevskiy
83, Astrakhanskaja Str., Saratov, 410012, Russian Federation
iv.999@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>

Поступила 02.11.2024

После рецензирования 10.11.2024

Принята 12.11.2024

Received 02.11.2024

Revised 10.11.2024

Accepted 12.11.2024

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОТЦА
В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
А.А. Соколова, Н.Д. Елисеева 7
- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ
РИГИДНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ ГОСПИТАЛЯ ДЛЯ ВETERANОВ
ВОЙН, ВЕРНУВШИХСЯ ИЗ ЗОНЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ
**Ю.В. Живаева, Е.И. Алыджи, М.А. Лисняк,
Я.А. Коркунов** 23
- ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКЕ
«ДОМ-ДЕРЕВО-ЧЕЛОВЕК»
Ю.Т. Антонова, А.И. Винокурова, Д.И. Пермякова 42
- ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
К.Ю. Галушак 65
- ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ И ТИПОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
А.А. Маковская 80
- МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ
В РАБОТЕ ТРЕНЕРА И ПСИХОЛОГА СО СТУДЕНЧЕСКИМИ
СПОРТИВНЫМИ КОМАНДАМИ
М.А. Козлова, А.В. Козлов, А.В. Тарасов, В.П. Косихин 114

ИССЛЕДОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ М.И. Каргин, О.Н. Анашкина	131
ИГРОВЫЕ МОДЕЛИ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ С ПОЗИЦИИ ТРАНСАКЦИОННОГО АНАЛИЗА И.В. Малимонов, Л.Г. Король, П.П. Томкус	144
ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ИЗОБРАЖЕНИЙ ИЗРАЗЦОВ ДРЕВНЕРУССКИХ ХРАМОВ Н.А. Киселева, В.Н. Галяпина	163
СИМВОЛЫ СРЕДНЕВЕКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ Н.А. Киселева	187
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ (ВETERАНОВ) СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ Р.И. Кадиева, А.Р. Давудова	205
ЛАТЕНТНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ Е.В. Славутская	233
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ С.В. Велиева, Т.Ю. Четверикова	250
ЖИЗНЕСТОЙКОЕ СОВЛАДАНИЕ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В.В. Гагай, Е.И. Алферова	274

САМООЦЕНКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ А.Н. Яшкова, С.Е. Иневаткина, А.А. Антыгина, О.А. Морозова, Л.Н. Симакова	298
ВОСПРИЯТИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ Н.В. Калинина	314
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ С.В. Ланцова	332
МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОМ И ТРЕТЬЕМ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТА КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДИАТРИЧЕСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Е.Р. Зинкевич, О.С. Кульбах, Н.А. Яцевич	351
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ОСНОВЕ СТИМУЛИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ Н.Е. Серебровская, М.П. Щербакова, Д.М. Гнездилова	370
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ И.В. Малышев	393
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	418

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL STUDIES

THE IMPORTANCE OF THE FATHER'S EDUCATIONAL FUNCTION IN THE FORMATION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF A PRESCHOOL CHILD A.A. Sokolova, N.D. Eliseeva	7
PSYCHOLOGICAL STUDY AND CORRECTION OF RIGIDITY IN PATIENTS OF A HOSPITAL FOR WAR VETERANS WHO RETURNED FROM A SPECIAL MILITARY OPERATION ZONE Yu.V. Zhivaeva, E.I. Alydzh, M.A. Lisnyak, Ya.A. Korkunov	23
STUDY OF THE PERSONALITY OF A CHILD WITH MENTAL DEVELOPMENTAL DELAY USING THE HOUSE-TREE-PERSON PROJECTIVE TECHNIQUE Yu.T. Antonova, A.I. Vinokurova, D.I. Permyakova	42
FEATURES OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT K.Yu. Galuschak	65
THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK MOTIVATION AND TYPOLOGICAL PERSONALITY CHARACTERISTICS A.A. Makovskaia	80
METAPHORICAL ASSOCIATIVE MAPS IN THE WORK OF A COACH AND PSYCHOLOGIST WITH STUDENT SPORTS TEAMS M.A. Kozlova, A.V. Kozlov, A.V. Tarasov, V.P. Kosikhin	114
A STUDY OF THE «I-CONCEPT» OF SCHOOLCHILDREN WITH DEVIANT BEHAVIOR M.I. Kargin, O.N. Anashkina	131

GAME MODELS OF MARITAL BEHAVIOR IN THE SYSTEM OF INTERPERSONAL RELATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS I.V. Malimonov, L.G. Korol', P.P. Tomkus	144
PECULARITIES OF VISUAL PERCEPTION OF IMAGES OF ANCIENT RUSSIAN TEMPLES' TILES N.A. Kiseleva, V.N. Galiapina	163
SYMBOLS OF MEDIEVAL CULTURE IN THE PERCEPTION OF MODERN YOUTH N.A. Kiseleva	187
MODERN APPROACHES AND TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILIES OF PARTICIPANTS (VETERANS) OF A SPECIAL MILITARY OPERATION Kadieva R.I., Davudova A.R.	205
LATENT RELATIONSHIPS BETWEEN ADOLESCENTS' PERSONAL TRAITS UNDER SOCIAL SITUATION DEVELOPMENT CHANGES E.V. Slavutskaya	233
BULLYING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE S.V. Velieva, T.Yu. Chetverikova	250
RESILIENT COPING AS A PERSONAL RESOURCE FOR OVERCOMING SUICIDAL RISK IN OLDER ADOLESCENTS V.V. Gagay, E.I. Alferova	274
SELF-ESTEEM AS AN INDICATOR OF SELF-AWARENESS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS A.N. Yashkova, S.E. Inevatkina, A.A. Antygina, O.A. Morozova, L.N. Simakova	298

THE STUDENTS' PERCEPTION OF QUALITY OF LIFE AND VALUE ORIENTATIONS N.V. Kalinina	314
PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE SHAPING OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN MIXED REALITY S.V. Lantsova	332
MOTIVES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE FIRST AND THIRD YEARS OF THE FACULTY OF CLINICAL PSYCHOLOGY OF THE ST. PETERSBURG STATE PEDIATRIC MEDICAL UNIVERSITY E.R. Zinkevich, O.S. Kulbakh, N.A. Yatsevich	351
PSYCHOLOGICAL INVOLVEMENT AS A BASIS FOR STIMULATING THE ACTIVITY OF STUDENTS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES N.E. Serebrovskaya, M.P. Shcherbakova, D.M. Gnezdilova	370
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF PERSONALITY AND COPING STRATEGIES OF ADOLESCENTS WITH VARYING DEGREES OF DRUG ADDICTION I.V. Malyshev	393
RULES FOR AUTHORS	418

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology

are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 30.12.2024. Дата выхода в свет 30.12.2024. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 30,63. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP156-2/024. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская» (ИП Давгуненко А.А. ИНН 344210747590). Адрес типографии: ул. Проезд Добролюбова 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия.