

Журнал по психологическим  
и когнитивным наукам

Психология.  
Историко-критические  
обзоры и современные  
исследования

Том 12, № 10А, 2023.  
С. 1-421.



---

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

Journal of Psychology  
and Cognitive Science

Psychology.  
Historical-critical  
Reviews and Current  
Researches

October 2023, Volume 12, Issue 10A.

Pages 1-421.



---

ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

# «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» Том 12, № 10А, 2023

Выпуски журнала издаются в двух частях: А и В. Периодичность части А – 12 номеров в год. Периодичность части В – 12 номеров в год.

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редсовета и редколлегии, а также другими ведущими учеными.

**Семёнов Игорь Никитович**, доктор психологических наук (5.3.1), профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, *Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ)* – главный редактор журнала.

**Савина Надежда Николаевна**, доктор психологических наук (5.3.1), доктор педагогических наук, профессор – заместитель главного редактора.

В журнале публикуются результаты фундаментальных и прикладных исследований в области психологии и когнитивистики. Материалы открывают дискуссии по проблемам общей, возрастной, педагогической, социальной, коррекционной, клинической психологии и смежных наук. Журнал также пропагандирует идеи символизма и коннекционизма и содействует распространению знаний о моделировании когнитивных систем. В статьях формулируются научно обоснованные выводы, предложения и рекомендации, направленные на совершенствование психодиагностической и психокоррекционной деятельности.

Авторами статей являются ведущие специалисты в области психологии и когнитивной науки, а также исследователи, работающие над диссертациями по проблемам психологических наук и междисциплинарных исследований мозга и языка.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» включен в **«Перечень рецензируемых научных изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» в соответствии с приказом Минобрнауки России от 25 июля 2014 г. № 793 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 03 июня 2015 г. № 560 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33863), вступившим в силу 1 декабря 2015 года.

Генеральный директор издательства	Е.А. Лисина
Главный редактор	И.Н. Семенов, доктор психологических наук (5.3.1)
Зам. главного редактора	Н.Н. Савина, доктор психологических наук (5.3.1), доктор педагогических наук
Научный редактор и переводчик	К.И. Кропачева
Дизайн и верстка	М.А. Пучков
Адрес редакции и издателя	142412, Московская область, Ногинск, ул. Рогожская, 7
Телефоны редакции	+7 (495) 210 0554; +7 985 7689176
E-mail	info@publishing-vak.ru
Сайт	http://www.publishing-vak.ru

Журнал издается с января 2012 г. Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС77-43674 от 24.01.2011.

**ISSN 2223-5477.**

**Учредитель и издатель: Общество с ограниченной ответственностью «АНАЛИТИКА РОДИС».**

Индекс по Каталогу периодики «Урал-Пресс»:

**43049** «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования».

Цена договорная. Печ. л. 55. Формат 60x90/8.

Дата выхода в свет: 30.12.2023.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 12 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 7501.

Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сушевский вал, 49.

# "Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches" October 2023, Volume 12, Issue 10A

The issues of the journal are published in two parts: A and B. The publication frequency of part A is 12 times a year. The frequency of part B is 12 times per year.

All articles published in the journal are reviewed by the members of the editorial board and editorial staff as well as by other leading scientists.

**Semenov Igor' Nikitovich**, Doctor of Psychology (5.3.1), Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; *Moscow City University* – editor-in-chief.

**Savina Nadezhda Nikolaeвна** – Doctor of Psychology (5.3.1), Doctor of Pedagogy, Professor – deputy editor-in-chief.

The journal publishes the results of theoretical and applied research in the field of psychology and cognitive science. The materials stimulate discussions on the problems of general, developmental, educational, social, correctional, clinical psychology and related sciences. The journal also promotes the ideas of symbolism and connectionism and contributes to the dissemination of the knowledge of cognitive modeling. The articles formulate scientifically grounded conclusions, proposals and recommendations aimed at improving psychodiagnostic and psychocorrective activities.

The articles are written by leading experts in the field of psychology and cognitive science, as well as researchers working on dissertations devoted to the problems of psychological sciences and interdisciplinary studies of the brain and language.

The views and opinions of the publisher do not necessarily coincide with those of the authors.

The journal "Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches" ("*Psikhologiya. Istorikokriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*") was included in the "**List of the peer-reviewed scientific journals**, in which the major scientific results of dissertations for obtaining Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees should be published" in accordance with Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 793 of July 25, 2014 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 560 of June 3, 2015 that was registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2014 (registration No. 33863) and entered into force on December 1, 2015).

CEO of the publishing house	E.A. Lisina
Editor-in-chief	I.N. Semenov, Doctor of Psychology (5.3.1)
Deputy editor-in-chief	N.N. Savina, Doctor of Psychology (5.3.1), Doctor of Pedagogy
Science editor and translator	K.I. Kropacheva
Styling and make-up	M.A. Puchkov
Address of the Publisher and the Editorial Board	P.O. Box 142412, 7 Rogozhskaya str., Noginsk, Moscow region, Russian Federation
Phones of the Editorial Board	+7 (495) 210 0554; +7 985 7689176
E-mail	info@publishing-vak.ru
Website	http://www.publishing-vak.ru

The journal is issued since January 2012. The publication is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).

Mass media registration certificate: PI No. FS77-43674 of 24.01.2011.

**ISSN 2223-5477.**

**Founder and Publisher: Limited liability company "ANALITIKA RODIS".**

Subscription index of the Catalog of periodicals "Ural-Press":

**43049** "Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches".

Contract price. 55 printed sheets. Format 60x90/8.

Date of release: 30.12.2023.

Offset printing. Offset paper. Periodicity: 12 issues per year. Circulation 1,000 issues. Order No. 7501.

Printed from make-up page in the "Kniga po Trebovaniyu" printing house.

P.O. Box 127918, 49 Sushchevskii val, Moscow, Russian Federation.

# Редакционный совет

## по направлению: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

**Мазилев Владимир Александрович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского.

**Савина Надежда Николаевна** – заместитель главного редактора, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор.

**Семёнов Игорь Никитович** – главный редактор журнала, доктор психологических наук, профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ).

## по направлению: 5.3.2. Психофизиология

**Балин Виктор Дмитриевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

**Каменская Валентина Георгиевна** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии, психофизиологии и, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.

**Котова Светлана Аркадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, директор Института Психологии, РГПУ им. А.И. Герцена.

**Черноризов Александр Михайлович** – доктор психологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

## по направлению: 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

**Лысаков Николай Дмитриевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры № 920, Национальный исследовательский университет – Московский авиационный институт.

**Моргунов Евгений Борисович** – доктор психологических наук, доцент, декан факультета практической психологии, ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук».

**Сокольская Марина Вячеславовна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения РФ.

## по направлению: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

**Борзова Татьяна Владимировна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Тихоокеанский государственный университет.

**Зеер Эвальд Фридрихович** – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет.

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина.

## по направлению: 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

**Клейберг Юрий Александрович** – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, президент АНО «Академия Национального образования и науки», Международная ассоциация девиантологов, лауреат Государственной премии Правительства Российской Федерации в области образования.

**Козлов Владимир Васильевич** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

**Миронова Оксана Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, Деаартамент психологии, Высшая школа экономики.

#### **по направлению: 5.3.6. Клиническая психология**

**Баранская Людмила Тимофеевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психиатрии, психотерапии и наркологии, Уральский государственный медицинский университет.

**Фотекова Татьяна Анатольевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общепрофессиональных дисциплин, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова.

**Шаповалова Ольга Евгеньевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема.

#### **по направлению: 5.3.7. Возрастная психология**

**Белов Василий Георгиевич** – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

**Волковская Татьяна Николаевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет.

**Зеер Эвальд Фридрихович** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, член-корреспондент Российской академии образования.

**Плаксина Любовь Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии, Московский государственный педагогический университет.

**Плугина Мария Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин, Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ.

#### **по направлению: 5.3.8. Коррекционная психология и дефектология**

**Волкова Ирина Павловна** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

**Волковская Татьяна Николаевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет.

**Плаксина Любовь Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии, Московский государственный педагогический университет.

**Шаповалова Ольга Евгеньевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема.

#### **по направлению: 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов**

**Бурлина Елена Яковлевна** – доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, профессор кафедры философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет.

**Докучаев Илья Игоревич** – доктор философских наук, профессор по кафедре философии, заведующий кафедрой Онтологии и теории познания, Санкт-Петербургский государственный университет, профессор Российской Академии образования.

**Лысаков Николай Дмитриевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры № 920, Национальный исследовательский университет – Московский авиационный институт.

**Моргунов Евгений Борисович** – доктор психологических наук, доцент, декан факультета практической психологии, ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук».

**Семёнов Игорь Никитович** – главный редактор журнала, доктор психологических наук (5.3.1), профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ).

#### **по направлению: 5.12.2. Междисциплинарные исследования мозга**

**Балин Виктор Дмитриевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

**Белов Василий Георгиевич** – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

**Ишанов Сергей Александрович** – доктор физико-математических наук, доцент, профессор ОНК «Институт высоких технологий», Балтийский Федеральный университет им. И. Канта.

**Солодов Александр Александрович** – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики и программирования, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина.

**Черноризов Александр Михайлович** – доктор психологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой психофизиологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

#### **по направлению: 5.12.3. Междисциплинарные исследования языка**

**Бурлина Елена Яковлевна** – доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, профессор кафедры философии и культурологии, Самарский государственный медицинский университет.

**Семёнов Игорь Никитович** – главный редактор журнала, доктор психологических наук (5.3.1), профессор, академик АПСН, академик Международной академии Гуманизации образования, действительный член Европейской академии естествознания (Лондон), лауреат Премии Президента РФ в области образования, создатель научной школы Рефлексивной психологии и педагогики творчества, профессор Департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (при Министерстве науки и высшего образования РФ).

**Сердечная Вера Владимировна** – доктор филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы и сравнительного культуроведения, Кубанский государственный университет.

#### **по направлению: 5.12.4. Когнитивное моделирование**

**Докучаев Илья Игоревич** – доктор философских наук, профессор по кафедре философии, заведующий кафедрой Онтологии и теории познания, Санкт-Петербургский государственный университет, профессор Российской академии образования.

**Ишанов Сергей Александрович** – доктор физико-математических наук, доцент, профессор ОНК «Институт высоких технологий», Балтийский Федеральный университет им. И. Канта.

**Солодов Александр Александрович** – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики и программирования, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина.

#### **по направлению: 3.2.5. Медицинская психология**

**Балин Виктор Дмитриевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

**Баранская Людмила Тимофеевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психиатрии, психотерапии и наркологии, Уральский государственный медицинский университет.

**Белов Василий Георгиевич** – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

**Плугина Мария Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин, Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ.

**Фотекова Татьяна Анатольевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общепрофессиональных дисциплин, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова.

# Editorial board

## 5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology

**Mazilov Vladimir Aleksandrovich** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Russia).

**Savina Nadezhda Nikolaevna** – Deputy Chief Editor, Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor (Russia).

**Semenov Igor' Nikitovich** – Journal's Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; Moscow City University (Russia).

## 5.3.2. Psychophysiology

**Balin Viktor Dmitrievich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University (Russia).

**Kamenskaya Valentina Georgievna** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, Psychophysiology; Bunin Yelets State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia).

**Chernorizov Aleksandr Mikhailovich** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia).

**Kotova Svetlana Arkad'yevna** – PhD in Psychology, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia).

## 5.3.3. Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics

**Lysakov Nikolai Dmitrievich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of Department No. 920, Moscow Aviation Institute (Russia).

**Morgunov Evgenii Borisovich** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Practical Psychology, Moscow School of Social and Economic Science (MSEES) (Russia).

**Sokol'skaya Marina Vyacheslavovna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work, Pirogov Russian National Research Medical University (Pirogov Medical University) (Russia).

## 5.3.4. Educational psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

**Borzova Tat'yana Vladimirovna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Pacific National University (Russia).

**Zeer Eval'd Fridrikhovich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology of Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University; Honored Scientist of the Russian Federation, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation in Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education (Russia).

**Symanyuk El'vira Eval'dovna** – Doctor of Psychology, Professor, Director of the Ural Humanitarian Institute, Ural federal University; Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia).

## 5.3.5. Social psychology, political and economic psychology

**Kozlov Vladimir Vasil'evich** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University (Russia).

**Klayberg Yurii Aleksandrovich** – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor, President of Academy of National Education and Science, International Association of Deviantologists, Laureate of the State Prize of the Government of the Russian Federation in Education (Russia).

**Mironova Oksana Ivanovna** – Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Higher School of Economics (Russia).

## 5.3.6. Clinical psychology

**Baranskaya Lyudmila Timofeevna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology, Ural State Medical University (Russia).

**Fotekova Tat'yana Anatol'evna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Professional Disciplines, Khakass State University (Russia).



**Shapovalova Ol'ga Evgen'evna** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy, Sholem Aleichem Priamursky State University (Russia).

#### **5.3.7. Age psychology**

**Belov Vasilii Georgievich** – Doctor of Psychology, Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Counseling Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Russia).

**Volkovskaya Tat'yana Nikolaevna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, at the Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Russia).

**Zeer Eval'd Fridrikhovich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology of Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University; Honored Scientist of the Russian Federation, Laureate of the Prize of the Government of the Russian Federation in Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education (Russia).

**Plaksina Lyubov' Ivanovna** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

**Plugina Mariya Ivanovna** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Special Disciplines, Stavropol State Medical University (Russia).

#### **5.3.8. Correctional psychology and defectology**

**Volkova Irina Pavlovna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia).

**Volkovskaya Tat'yana Nikolaevna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, at the Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Russia).

**Plaksina Lyubov' Ivanovna** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Fundamentals of Defectology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

**Shapovalova Ol'ga Evgen'evna** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy, Sholem Aleichem Priamursky State University (Russia).

#### **5.12.1. Interdisciplinary research on cognitive processes**

**Burlina Elena Yakovlevna** – Doctor of Philosophy, PhD in History of Arts, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Samara State Medical University (Russia).

**Dokuchaev Il'ya Igorevich** – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Philosophy, Head of the Department of Ontology and Theory of Knowledge, Saint Petersburg State University; Professor of the Russian Academy of Education (Russia).

**Lysakov Nikolai Dmitrievich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of Department No. 920, Moscow Aviation Institute (Russia).

**Morgunov Evgenii Borisovich** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Practical Psychology, Moscow School of Social and Economic Science (MSSES) (Russia).

**Semenov Igor' Nikitovich** – Journal's Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; Moscow City University (Russia).

#### **5.12.2. Interdisciplinary brain research**

**Balin Viktor Dmitrievich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University (Russia).

**Belov Vasilii Georgievich** – Doctor of Psychology, Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Counseling Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Russia).

**Ishanov Sergei Aleksandrovich** – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Professor of the Institute of High Technologies, Immanuel Kant Baltic Federal University (Russia).

**Solodov Aleksandr Aleksandrovich** – Doctor of Engineering, Professor, Professor of the Department of Applied Mathematics and Programming, Moscow State University of Design and Technology (Russia).

**Chernorizov Aleksandr Mikhailovich** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Head of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Russia).

#### **5.12.3. Interdisciplinary language studies**

**Burlina Elena Yakovlevna** – Doctor of Philosophy, PhD in History of Arts, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Samara State Medical University (Russia).

**Semenov Igor' Nikitovich** – Journal's Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Academy of Social Sciences, Academician of the International Academy for the Humanization of Education, Full Member of the European Academy of Natural Sciences (London), Laureate of the Presidential Prize in Education, Founder of the of Reflective Psychology and Pedagogy of Creativity Scientific School, Professor of the Department of General and Experimental Psychology; Moscow City University (Russia).

**Serdechnaya Vera Vladimirovna** – Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Literature and Comparative Cultural Studies, Kuban State University (Russia).

#### **5.12.4. Cognitive modeling**

**Dokuchaev Il'ya Igorevich** – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Philosophy, Head of the Department of Ontology and Theory of Knowledge, Saint Petersburg State University; Professor of the Russian Academy of Education (Russia).

**Ishanov Sergei Aleksandrovich** – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Professor of the Institute of High Technologies, Immanuel Kant Baltic Federal University (Russia).

**Solodov Aleksandr Aleksandrovich** – Doctor of Engineering, Professor, Professor of the Department of Applied Mathematics and Programming, Moscow State University of Design and Technology (Russia).

#### **3.2.5. Medical psychology**

**Balin Viktor Dmitrievich** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University (Russia).

**Baranskaya Lyudmila Timofeevna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology, Ural State Medical University (Russia).

**Belov Vasili Georgievich** – Doctor of Psychology, Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of General and Counseling Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Russia).

**Plugina Mariya Ivanovna** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Special Disciplines, Stavropol State Medical University (Russia).

**Fotekova Tat'yana Anatol'evna** – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Professional Disciplines, Khakass State University (Russia).

# Содержание

## *Общая психология, психология личности, история психологии*

<b>Ахмедова Валерия Эдуардовна</b> Особенности самопрезентации личности в социальных сетях .....	9
<b>Жарук Иван Антонович</b> <b>Баиндурашвили Алексей Георгиевич</b> <b>Залетина Анна Владимировна</b> История формирования и начало развития подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1880-х – 1900-х годов .....	20
<b>Жарук Иван Антонович</b> <b>Баиндурашвили Алексей Георгиевич</b> <b>Залетина Анна Владимировна</b> Развитие подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1910-х – 1930-х годов .....	40
<b>Свитюк Светлана Юрьевна</b> Я-концепция билингвальной личности: исследования зарубежных ученых .....	60
<b>Кибыш Анатолий Иванович</b> Развитие польской психологической мысли во второй половине XIX – первой половине XX века .....	70
<b>Радзион Наталья Геннадьевна</b> Психологическое содержание параллельной карьеры как условия самореализации личности.....	80

## *Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика*

<b>Абдуллаева Алия Салаватовна</b> <b>Горяева Светлана Николаевна</b> Оценка агрессии и агрессивного поведения у клинических ординаторов разных специальностей.....	87
<b>Казымов Вугар Радис оглы</b> <b>Абдуллаева Алия Салаватовна</b> <b>Горяева Светлана Николаевна</b> Оценка личностных свойств ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» .....	95
<b>Башкина Ольга Александровна</b> <b>Шаповалова Марина Александровна</b> <b>Абдуллаева Алия Салаватовна</b> Особенности ценностных ориентаций и профессиональной мотивации ординаторов стоматологических специальностей .....	103
<b>Иконникова Дарья Михайловна</b> Временная компетентность как условие успешной профессиональной самореализации студентов-педагогов .....	112
<b>Курилов Сергей Николаевич</b> <b>Родин Алексей Борисович</b> <b>Сергеева Ольга Александровна</b> Эмоциональная культура как основа профессиональной компетентности PR-специалиста.....	121

<b>Шкугаль Яна Александровна</b> Исследование взаимосвязи жизнестойкости, эмоционального интеллекта и карьерных ориентаций сотрудников в эпоху повышенной неопределённости.....	128
<b>Евенко Сергей Леонидович</b> <b>Барановский Максим Витальевич</b> <b>Климова Елена Михайловна</b> Психологические факторы готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях.....	138
<b>Великова Светлана Анатольевна</b> Эмоциональное выгорание у сотрудников общепита: методы оценки и предотвращения.....	151
<b>Никонорова Марина Анатольевна</b> Основные трудности внедрения метода АСПО (тренингов) в работу социальных служб.....	163
<b>Паашка Дэлгэрмаа</b> Эмпирическое исследование психологических особенностей адаптации монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах.....	170
<b>Рязанцев Алексей Алексеевич</b> <b>Рязанцева Наталья Алексеевна</b> <b>Джандильдяева Диана Кайратовна</b> Влияние сна на здоровье и производительность: оценка последствий депривации сна и механизмов сонного цикла.....	184

*Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред*

<b>Гордин Александр Иннокентьевич</b> <b>Гордина Ольга Васильевна</b> Психолого-педагогические подходы к формированию информационной гигиены человека.....	192
<b>Каткова Елена Николаевна</b> Динамика представлений школьников об идеальном и реальном образе современного учителя.....	200
<b>Шукшина Людмила Викторовна</b> <b>Шукшина Татьяна Александровна</b> Исследование взаимосвязи социальной тревожности и локуса контроля в ситуациях неопределенности у студентов.....	214
<b>Шукшина Людмила Викторовна</b> <b>Шукшина Татьяна Александровна</b> Изучение особенностей агрессивности и устойчивых мотивов личности у молодых специалистов.....	223
<b>Каменова-Любавская Евгения Николаевна</b> <b>Борзова Татьяна Владимировна</b> Развитие навыков понимания научного текста как путь успешного андрагогического обучения.....	233
<b>Смирнов Денис Викторович</b> Субъектно-психологические характеристики будущих офицеров при прохождении профессионального отбора.....	245

<b>Зак Анатолий Залманович</b>	
Формирование рефлексивных действий в начальной школе .....	255
<b>Николаенко Мария Игоревна</b>	
Влияние перфекционизма на эмоциональное состояние студентов, занимающихся художественно-проектной деятельностью.....	269
<b>Роднина Кристина Андреевна</b>	
Конфликты в детско-родительских отношениях и их роль в формировании эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	275
<b>Санаев Алишер Комилжон углы</b>	
<b>Устин Павел Николаевич</b>	
Диагностика поведенческой саморегуляции студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации.....	282
<b>Шахматов Олег Дмитриевич</b>	
Исследование мотивов к занятию волонтерской деятельностью у студентов педагогических направлений подготовки.....	290

### *Социальная психология, политическая и экономическая психология*

<b>Белова Анна Михайловна</b>	
<b>Кобазова Юлия Владимировна</b>	
Влияние родительских установок на межличностные взаимоотношения мужчины и женщины .....	300
<b>Кобазова Юлия Владимировна</b>	
Особенности развития родительской компетентности в процессе психолого- педагогической поддержки и сопровождения семей «групп риска» .....	309
<b>Крылов Андрей Юрьевич</b>	
Выявление, измерение и оценка креативности личности в сфере образования .....	317
<b>Александрова Елена Сергеевна</b>	
Взаимосвязь личностных ценностей индивида, проэкологического поведения и целей устойчивого развития.....	328
<b>Бахшиев Эльшан Ровшан оглы</b>	
<b>Овсяник Ольга Александровна</b>	
Социально-психологическое взаимодействие личности с обществом, и специфические культурные особенности, потенциально влияющие на формирование и развитие гендерной идентичности индивида.....	335
<b>Кулешова Оксана Викторовна</b>	
Взаимосвязь типа межличностных отношений с уровнем сформированности понятийных способностей в юношеском возрасте .....	344
<b>Бронская Инна Дмитриевна</b>	
Теоретический обзор психологии стресса .....	353
<b>Грейсман Мария Олеговна</b>	
Актуальность социальных услуг как необходимого компонента ресоциализации молодежи, имеющей опыт употребления психоактивных веществ .....	364
<b>Романова Анастасия Алексеевна</b>	
<b>Осинская Алена Александровна</b>	
К вопросу о стрессах студенческой жизни .....	369

<b>Распопин Евгений Владимирович</b> Психологическая коррекция суицидального поведения .....	375
<b>Новиков Алексей Валерьевич</b> Психолого-педагогические характеристики вовлеченности в процесс непрерывного образования.....	385
<b>Беловол Елена Владимировна</b> <b>Малафеева Марина Алексеевна</b> Личностные детерминанты предрасположенности к социально- психологическому воздействию в юности.....	393

### ***Возрастная психология***

<b>Глибина Екатерина Сергеевна</b> Формирование образного мышления школьников через понимание изобразительного искусства .....	405
<b>Широких Борис Артурович</b> Динамика детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции .....	411

# Contents

## *General psychology, personality psychology, history of psychology*

**Valeriya E. Akhmedova**

Features of self-presentation of personality in social networks .....9

**Ivan A. Zharuk**

**Aleksei G. Baidurashvili**

**Anna V. Zaletina**

History of formation and the beginning of development of approaches to the concept of psychical trauma. Based on the works of Sigmund Freud in the 1880s-1900s.....20

**Ivan A. Zharuk**

**Aleksei G. Baidurashvili**

**Anna V. Zaletina**

Development of approaches to the concept of psychical trauma. Based on the works of Sigmund Freud in the 1910s-1930s.....40

**Svetlana Yu. Svityuk**

Self-concept of a bilingual personality: literature review of foreign scientists' studies .....60

**Anatolii I. Kibysh**

The development of polish psychological thought in the second half of the XIX – first half of the XX century.....70

**Natal'ya G. Radzion**

Psychological content of parallel career as a condition for self-realization of an individual.....80

## *Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics*

**Aliya S. Abdullaeva**

**Svetlana N. Goryaeva**

Evaluation of aggression and aggressive behavior in clinical residents of different specialties .....87

**Vugar R. Kazymov**

**Aliya S. Abdullaeva**

**Svetlana N. Goryaeva**

Assessment of personal characteristics of residents of the specialty "Cardiovascular Surgery".....95

**Ol'ga A. Bashkina**

**Marina A. Shapovalova**

**Aliya S. Abdullaeva**

Features of value orientations and professional motivation of dental residents.....103

**Dar'ya M. Ikonnikova**

Temporary competence as a condition for successful professional self-realization of student teachers .....112

**Sergei N. Kurilov**

**Aleksei B. Rodin**

**Ol'ga A. Sergeeva**

Emotional culture as the basis of professional competence of a PR specialist .....121

<b>Yana A. Shkugal'</b> Study of the relationship between hardiness, emotional intelligence and career orientations of employees in an age of increased uncertainty .....	128
<b>Sergei L. Evenko</b> <b>Maksim V. Baranovskii</b> <b>Elena M. Klimova</b> Psychological factors of military personnel's readiness to act in extreme situations .....	138
<b>Svetlana A. Velikova</b> Emotional burnout among catering staff: assessment and prevention methods .....	151
<b>Marina A. Nikonorova</b> The main difficulties of implementing the ASF (training) method in the work of social services .....	163
<b>Paashka Delgermaa</b> Empirical study of psychological characteristics of adaptation of Mongolian cadets studying in Russian military universities .....	170
<b>Aleksei A. Ryazantsev</b> <b>Natal'ya A. Ryazantseva</b> <b>Diana K. Dzhandil'dyaeva</b> The impact of sleep on health and productivity: assessment of the effects of sleep deprivation and the mechanisms of the sleep cycle .....	184

*Educational psychology, psychodiagnostics of digital educational environments*

<b>Aleksandr I. Gordin</b> <b>Ol'ga V. Gordina</b> Psychological and pedagogical approaches to the formation of information human hygiene .....	192
<b>Elena N. Katkova</b> Dynamics of schoolchildren's ideas about the ideal and real image of a modern teacher .....	200
<b>Lyudmila V. Shukshina</b> <b>Tat'yana A. Shukshina</b> The study of the relationship between social anxiety and the locus of control in situations of uncertainty among students .....	214
<b>Lyudmila V. Shukshina</b> <b>Tat'yana A. Shukshina</b> Studying the features of aggressiveness and sustainable personal motives among young professionals .....	223
<b>Evgeniya N. Kameneva-Lyubavskaya</b> <b>Tat'yana V. Borzova</b> Development of scientific text comprehension skills as a way of successful andragogical learning .....	233
<b>Denis V. Smirnov</b> Subjective psychological characteristics future officers during professional selection .....	245
<b>Anatolii Z. Zak</b> Formation of reflective actions in primary school .....	255
<b>Mariya I. Nikolaenko</b> The influence of perfectionism on the emotional state of students engaged in artistic and project activities .....	269



**Kristina A. Rodnina**  
Conflicts in parent-child relationships and their role in the formation of emotional intelligence in children of preschool and primary school age .....275

**Alisher K. Sanaev**  
**Pavel N. Ustin**  
Diagnostics of behavioral self-regulation of foreign students from Central Asian countries in the process of adaptation .....282

**Oleg D. Shakhmatov**  
Research of motives for engaging in volunteer activity among students of pedagogical training areas .....290

*Social psychology, political and economic psychology*

**Anna M. Belova**  
**Yuliya V. Kobazova**  
The influence of parental attitudes on the interpersonal relationships of men and women .....300

**Yuliya V. Kobazova**  
Features of the development of parental competence in the process of psychological and pedagogical support and support of families of "risk groups" .....309

**Andrei Yu. Krylov**  
Identifying, measuring and assessing individual creativity in the field of education .....317

**Elena S. Aleksandrova**  
The relationship between an individual's personal values, pro-environmental behavior and sustainable development goals .....328

**El'shan R. Bakhshiev**  
**Ol'ga A. Ovsyanik**  
Socio-psychological interaction of the individual with society, and specific cultural characteristics that potentially affect the formation and development of an individual's gender identity .....335

**Oksana V. Kuleshova**  
Relationship of the type of interpersonal relations with the level of development of cognitive abilities in adolescence .....344

**Inna D. Bronskaya**  
Theoretical review of stress psychology .....353

**Mariya O. Greisman**  
The relevance of social services as a necessary component of the re-socialization of young people with experience in the use of psychoactive substances .....364

**Anastasiya A. Romanova**  
**Alena A. Osinskaya**  
To the question of the stresses of student life .....369

**Evgenii V. Raspopin**  
Psychological correction of suicidal behavior .....375

**Aleksei V. Novikov**  
Psychological and pedagogical characteristics of involvement in the process of lifelong education .....385

**Elena V. Belovol**

**Marina A. Malafeeva**

Personality determinants of predisposition to socio-psychological influence in teenage years.....393

*Age psychology*

**Ekaterina S. Glibina**

Formation of imaginative thinking of schoolchildren through the understanding of fine art.....405

**Boris A. Shirokikh**

Dynamics of child-parent relations in conditions of forced migration.....411

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.80.21.001

## Особенности самопрезентации личности в социальных сетях

**Ахмедова Валерия Эдуардовна**

Кандидат физико-математических наук,  
магистрант РУДН,  
Российский университет дружбы народов,  
117198, Москва, Российская Федерация, ул. Миклухо-Маклая, 6;  
e-mail: valeria-58@yandex.ru

### Аннотация

Данная статья посвящена анализу особенностей самопрезентации личности в социальных сетях на основе обзора проведенных эмпирических исследований за рубежом. Актуальность выделенной в статье проблемы состоит в том, что в российской научно-исследовательской среде данная тема остаётся не до конца проработанной, поэтому она изучается и анализируется в соответствии с результатами зарубежных работ. Представленные в статье результаты анализа научно-исследовательских работ зарубежных авторов позволяют выявить особенности самопрезентации личности в социальных сетях, взаимосвязи влияющих факторов на психологический феномен самопрезентации и самоинтерпретации в виртуальном пространстве, которое представляет собой динамично развивающуюся социально-инновационную среду, в которой одна личность может коммуницировать, взаимодействовать с другими людьми без территориальных и временных границ. Посредством социальных сетей любая личность может сформировать собственный бренд-бук для продвижения профессиональных навыков, увеличения эффективности блоггерства, а также найти единомышленников, презентовать себя в качестве эксперта в деловой сфере или увлекаться иными вещами на досуге (просматривать видео, прослушивать музыкальные композиции, коммуницировать с близкими людьми и знакомыми). Виртуальное пространство предоставило обществу множество возможностей, которые привели к тому, что активные пользователи с помощью социальных сетей демонстрируют личные совершенства, а также осуществляют определенные стратегии самопредъявления и самопрезентации.

### Для цитирования в научных исследованиях

Ахмедова В.Э. Особенности самопрезентации личности в социальных сетях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2023.80.21.001

### Ключевые слова

Самопрезентация личности, социальные сети, стратегия самопредъявления, виртуальное пространство, самовыражение, идентичность личности в онлайн-среде.

## Введение

В современных академических исследованиях приводятся результаты анализа особенностей самопрезентации личности через социальные интернет-медиа с точки зрения разных научно-исследовательских сфер и перспективных направлений. Прежде всего, виртуальное пространство исследуется в качестве динамично развивающейся прогрессивной технологии, особого общественного пространства, где личности могут коммуницировать с различными людьми.

Через социальные медиа личность может сформировать свой виртуальный прототип, найти единомышленников, презентовать себя в качестве эксперта в деловой сфере или увлекаться иными вещами (просматривать видео, прослушивать музыкальные композиции, коммуницировать с близкими людьми и знакомыми). Кроме того, комплекс возможностей, который предоставил личностям Интернет, способствует тому, что активные пользователи социальных медиа всё чаще занимаются демонстрацией своих совершенств, а также осуществляют определенные стратегии самопредъявления.

## Основная часть

Значительное и возрастающее воздействие электронных ресурсов и социальных сетей обусловило существенные изменения в информационном потоке и реализации культурных норм в общественных коммуникациях. Следует заметить, что электронные, цифровые технологии предоставили глобальные возможности любой личности для самопрезентации, свободного доступа к информационной базе данных, её демонстрации, а также создания собственной сетевой модели пользователя, поддержания коммуникаций с различными людьми.

Несмотря на то, что в различных университетах стремительное развитие виртуальных сетей и сообществ способствует появлению широких возможностей для обучающихся в налаживании электронных коммуникаций и общения, педагоги обеспокоены существенной открытостью информации, способствующей отрицательным последствиям стратегических направлений самопредъявления и самопрезентации в онлайн-пространстве.

В соответствии с информацией, размещённой в онлайн-новостях от различных СМИ, посты некоторых деятелей в виртуальном пространстве применялись компаниями-работодателями в целях оценки их репутации и профессиональной квалификации в процессе приёма на трудовое место, при этом определённые граждане даже подверглись административным штрафам в связи с размещением отдельных фотографий и текстовых постов [Christofides, Muise, Desmarais, 2019].

Особой ценностью среди информационных источников для научно-исследовательского и предпринимательского сообществ обладают электронные ресурсы и социальные сети, где личность демонстрирует собственное поведение. При этом социальные сети и виртуальные сообщества дают определённые возможности молодежи (студентам, школьникам) представлять публике многообразие факторов гендерной идентичности и демонстрации, а также формировать собственный поведенческий опыт, обусловленный гендерной идентичностью.

В одной из рассматриваемых зарубежных работ авторы применили концептуальные идеи Гоффмана, которые способствовали раскрытию интерактивного подхода к виртуальной самопрезентации людей в социальных сообществах и сетях, представленная данным исследователем теория явилась основой анализа онлайн-самопрезентации личности.

Авторами был уточнён дизайн и структура исследования, основанного на последовательном применении смешанного эмпирического метода. В процессе анализа осуществлено анкетирование более 100 обучающихся колледжей, а в последующем были проведены качественные интервью внутри учебной группы, включающей 30 обучающихся 4 университетов на территории ОАЭ, которые применяют виртуальные сообщества с целью реализации стратегических направлений самопредъявления особенностей гендерной идентичности.

Итоговые выводы исследователей отражают такой момент, что виртуальное пространство выступает одним из социокультурных драйверов самопредъявления и онлайн-самопрезентации людей, поскольку классические правила современного общества изменяются, а молодёжь представляет собой основного субъекта происходящих в настоящее время изменений [Christofides, Muise, Desmarais, 2019].

Виртуальные сообщества и социальные сети – это цифровой канал межличностных коммуникаций и взаимодействий на современном этапе инновационно-цифрового развития, поэтому в научных трудах можно встретить оценку их достоинств и слабых сторон, среди которых выделяется привычка применения в жизнедеятельности человека виртуальных сообществ и групп.

Детерминанты возникновения привычки в жизнедеятельности человека виртуальных сообществ и электронных ресурсов подразумеваются внутренними психологическими различиями, а также стимулами применения возможностей виртуального пространства.

Электронный опрос более 1000 пользователей виртуального пространства Германии имел целью выявление взаимосвязи аспектов личности анкетированных респондентов – психопатия, нарциссизм и макиавеллизм – со стимулами применения возможностей виртуального пространства.

Проведенный исследователями параллельный анализ медиакоммуникаций некоторых пользователей из общей выборки позволил установить, что каждый указанный выше аспект личности в определённой степени взаимосвязан с привычкой применения в жизнедеятельности человека виртуальных сообществ и групп, особую роль играют мотивы межличностной коммуникации, досуга и развлечений, а также самопредъявления и выражения собственного мнения.

Имеется многообразие косвенных ассоциативных связей посредством стимулов поддержания возникшей коммуникации, в данном случае авторы установили отрицательную опосредующую корреляцию с аспектом нарциссизма, а также положительную опосредующую корреляцию с аспектом психопатии, однако не было обнаружено взаимосвязей с личностным аспектом макиавеллизма. В данном случае полученный результат позволяет наилучшим образом отразить специфику стимулов к поддержанию и налаживанию коммуникационных связей, учитывая выявленную корреляцию между привычкой применения в жизнедеятельности человека виртуальных сообществ и групп и аспектами личности, участвующими в аналитической работе [Tang, Reer, Quandt, 2022].

Онлайн-самопрезентация обладает достаточно высокой ценностью для современного сообщества, поэтому, как правило, человек прилагает многообразие усилий, для того чтобы в виртуальном пространстве четко и положительно для самого себя выразить собственную позицию. Авторский анализ, отражённый в источнике [Orehek, Human, 2017], позволил найти ответ на такой актуальный вопрос, как: может ли самовыражение людей в виртуальном пространстве (на примере Twitter) вызвать в социальной группе чёткое и положительное

содержание собственной позиции. Оценка свыше 100 пользователей в разрезе 11 психолого-эмоциональных характеристик проводилась по степени импульсивности поведения, выражения в виртуальном пространстве собственной позиции, целям выражения, стилю и уровню самооценки, базируясь только на той информации, которая была приведена в твитах, отвечающих концепции онлайн-самопрезентации.

Средние значения целевых индикаторов были восприняты экспертами нормативно, однако отчётливо выделенное соотношение между двойственными характеристиками отражало чёткое и положительное содержание собственной позиции, изложенной в твитах. Были обнаружены индивидуальные различия в чётком и положительном содержании собственной позиции, однако авторы пришли к мнению, что такой результат определяется разным употреблением концептов и языковых единиц, например, в твитах большинство слов положительной окраски, либо личность пыталась с помощью текста ориентировать другого пользователя только на свою персону в отличие от других людей, включенных в обучающую выборку.

Представленные результаты обозначенного исследования показывают, что онлайн-самопрезентация может обуславливать чёткое и положительное содержание собственной позиции, изложенной в виртуальном пространстве, при этом целесообразно понимать специфику управления при онлайн-самопрезентации социальным восприятием сообщений.

Онлайн-пользователи теперь становятся потребителями информационной продукции, возникающей в связи с онлайн-самопрезентацией других людей. Используя психологический феномен соотношения в системе «вознаграждение – потребление», в научном труде были подведены итоги изучения процесса использования отобранными людьми виртуального пространства TikTok в рамках потребительского онлайн-поведения, принятия активного участия в среде самопрезентации, а также производства информации, кроме того, анализировалась роль характера и стимулов личности как прогнозирующих детерминантов комбинированного поведения личности в виртуальном пространстве.

Осуществлено онлайн-анкетирование около 400 пользователей виртуального пространства TikTok с применением методологии составления обучающей выборки посредством электронных ресурсов данной сети.

Результат, приведенный исследователями, отразил то, что стимулы пользователей виртуального пространства в существенной мере воздействуют на применение электронных ресурсов сети TikTok. Помимо этого, самовыражение, архивирование информации, сообщений, общественные коммуникации, а также эскапизм выступают важнейшими детерминантами пользовательского поведения респондентов, однако они отличаются между собой по степени воздействия и уровню онлайн-самопрезентации.

Данное аналитическое исследование позволяет более глубоко понять теоретические и прикладные аспекты применения виртуального пространства, медиаресурсов, в которых размещается информационная продукция в связи с самопрезентацией и самопредъявлением своей личности [Omar, Dequan, 2020].

В течение последних десяти лет концепция системы «вознаграждение – потребление» трансформировалась и планомерно стала значительным драйвером аналитических исследований экспертов, посвященных стимулам применения виртуального пространства. Как правило, оцениваются такие мотивы: поиск дополнительной информации, досуг и развлечение, а также поддержка межличностных коммуникаций и взаимоотношений.

Цель следующего рассматриваемого эмпирического исследования заключалась в проработке и валидации количественной шкалы стимулов применения виртуального

пространства, индикатора, способствующего оценке многообразия стимулов применения виртуального пространства, чего не было сделано до этого. Авторы использовали комбинированный дизайн для прикладного исследования, сформировав несколько групп статистических выборок школьников и студентов.

Для того чтобы создать перечень вопросов для проведения анализа, авторы проанализировали существующие источники литературы, а также осуществили прикладное исследование на основе формирования фокус-групп, в которых приняли участие 48 школьников и студентов, достигших возраста от 16 до 21 лет.

В целях уменьшения и уточнения предметной области прикладного исследования эксперты реализовали пилотный проект, в котором приняли участие 168 школьников и студентов, достигших возраста от 14 до 24 лет.

В последующем авторы сосредоточились на анализе валидации предложенной научно-исследовательскому сообществу количественной шкалы, в прикладном исследовании приняли участие 1102 человека, достигших возраста от 13 до 25 лет.

Дополнительно проведенный перекрестный анализ с применением математического инструментария CFA и EFA способствовал выявлению свыше 20 положений, которые были распределены между включенными детерминантами: академические цели, свидания в период влюбленности, общественные коммуникации, построение новых дружеских взаимоотношений, мониторинг за действиями других людей, досуг и развлечения, самовыражение, поиск социального признания в социальных сетях, а также дополнительной информации.

На достаточно высоком уровне была выявлена внутренняя статистическая согласованность детерминантов, к тому же эксперты доказали, что половая и гендерная идентичность не оказывает существенного воздействия на стимулы онлайн-самопрезентации, при этом ключевым из них выступает внутреннее самовыражение. Индикаторы количественной шкалы стимулов в существенной степени взаимосвязаны с иными включенными в прикладной анализ показателями, например полом, возрастом, общественной поддержкой, микроэкономической удовлетворенностью и одиночеством [Pertegal, Oliva, Rodríguez-Meirinhos, 2019].

Люди, использующие электронные ресурсы, могут столкнуться с проблематикой соотношения аутентичного и идеального образа личности. В данном случае эксперты решили проанализировать, каким образом ранжирование личностных приоритетов может воздействовать на психологическое благополучие личности в рамках онлайн-самопрезентации.

Оценка уровня аутентичности и самоидеализированного самовыражения проводилась с учётом близкого по смыслу содержания между внутренней самооценкой и автоматизированным субъективным мнением на основе обновления пользовательского статуса и сделанных лайков на посты, размещенные в Facebook [социальная сеть запрещена в РФ]. Анализ информационных данных свыше 10 тыс. людей, использующих электронные ресурсы Facebook, показал, что наиболее высокая степень аутентичности соответствует личностям, обладающим максимальной микроэкономической удовлетворенностью.

Подобный эффект, вероятно всего, аналогично согласуется с психологическим профилем личности, что отвергает гипотезу о том, что личность, обладающая идеализированным образом в современном сообществе, получает какую-либо выгоду от подлинной демонстрации собственного поведения по сравнению с другими людьми.

В рамках прикладного исследования эксперты расширили отраженное выше суждение, реализовав предварительный лонгитюдный эксперимент, результат которого отразил

логическую взаимосвязь между положительным настроением и аффектом людей и аутентичными репостами.

Рассмотренные результаты обуславливают такой момент, что уровень применения личностями виртуальных сообществ в определённой мере взаимосвязан с положительными эмоциями и чувствами, при этом данная корреляция зависит от личностного самовыражения [Bailey, Matz, Youyou, Iyengar, 2020].

В предыдущих прикладных исследованиях особое внимание акцентировалось на доминирующей роли личностных и психологических конструктов, которые развиваются в процессе привычки применения в жизнедеятельности человека виртуальных сообществ и групп. Тем не менее, до настоящего времени отсутствуют такие работы, где отражена взаимосвязь между идеализированным образом человека в онлайн-презентации и аутентичностью и риском психологической зависимости от виртуальных сообществ.

Для того чтобы указанная проблематика была изучена, в рассматриваемой зарубежной работе авторы протестировали концепцию РАТН, подразумевающую наличие опосредующего и прямого воздействия параметров аутентичности через призму виртуального пространства с возможностью приобретения психологической зависимости в контексте личностного эгоизма. Респонденты в количестве около 500 человек, являющиеся школьниками, студентами и педагогами, в ходе анкетирования анализировались на предмет наличия у них самообмана и психологической зависимости от виртуальной среды.

В целом, авторы привели аргументы в пользу предложенных мероприятий по онлайн-презентации людей. Опосредующее и прямое влияние на психологическую зависимость личности от виртуального пространства было отражено посредством интеграции нескольких компенсаторных механизмов, обусловленных индивидуальными чертами, с идеализированным образом личности, использующей электронные ресурсы, а также аутентичностью, проявившейся при внешнем самовыражении людей через внутренний эгоизм.

Одновременно с этим эксперты обнаружили, что опосредующее и прямое положительное воздействие на повышение вероятности приобретения психологической зависимости от виртуального пространства оказывает фактор самоотчуждения. Помимо этого, аутентичное поведение и человеческая склонность к восприятию общественного мнения обусловили опосредующее воздействие на аддиктивные проявления онлайн-презентации [Monacis, Griffiths, Limone, Sinatra, 2021].

При этом виртуальное пространство может менять внутреннюю идентичность личности, тем самым человек становится склонным размещать о самом себе максимальный массив информации именно в социальных сетях, в отличие от иных коммуникационных каналов [Christofides, Muise, Desmarais, 2019].

Анализ академических источников позволяет утверждать, что виртуальные сообщения, посты людей можно признать честными и крайне реалистичными, в особенности при обзоре электронных ресурсов Twitter и Facebook [социальная сеть запрещена в РФ] [Hew, 2021], так как личность осознает, что неправдивая информация, обман будут восприняты обществом с негативной стороны. Тем не менее, не отрицается склонность личности в некоторой степени преувеличивать действительное положение вещей в процессе виртуальной самопрезентации, в том числе при размещении фотографий, которые можно отредактировать в специализированных программах фотошопа.

Концептуальная парадигма, определяемая классическим пониманием межличностных коммуникаций, настроена на то, что уровень честности и откровенности личности в ходе



размещения о себе информации зависит от генеза межличностных коммуникаций, расширения потенциальных возможностей для информационного обмена, развития частных взаимосвязей.

Таким образом, взаимодействие людей, которое характеризуется долгосрочными и частыми связями, обычно способствует максимально честному и глубокому раскрытию информационной продукции о своей личности. В соответствии с этим, предварительно можно отразить, что расширение межличностной коммуникации и относительная анонимность сообщений могли бы способствовать сокращению правдивости и откровенности онлайн-презентации в виртуальном пространстве.

Тем не менее, так как подавляющее число людей, использующих электронные ресурсы виртуального пространства, например, VK, Twitter, как коммуникационные и отношенческие инструменты [Hew, 2021], подразумевается, что интернет-коммуникации и классическое общение в формате физического контакта не могут различаться в зависимости от глубины коммуникации и её длительности.

В процессе анализа виртуальных сетевых сообществ можно наблюдать, что позитивная онлайн-презентация личностных качеств и поведения для современного общества достигается посредством индивидуальной неприкосновенности и сохранения приватности отношений. Помимо этого, кибербезопасность, конфиденциальность сообщений выступают важнейшими причинами размещения людьми онлайн-продукции информационного обмена, происходит это в основном в сообществах социальных сетей [Bailey, Matz Youyou, Iyengar, 2020].

Современные аналитические исследования обуславливают такой вывод, что личность в ходе онлайн-презентации себя беспокоится о конфиденциальности сообщений, а также прилагает усилия к фильтрации информационной продукции с целью положительного впечатления в современном сообществе о себе, в том числе на членов семьи, педагогов, компании-работодателей [Christofides, Muise, Desmarais, 2019].

Таким образом, вероятность применения и изучения неизвестными лицами размещенной личностью информационной продукции сокращается под влиянием раскрытия некоторыми людьми онлайн-информации с помощью виртуальных сообществ, другими словами, уменьшить онлайн-презентацию. Аналогично этому подобный мониторинг не осуществлялся бы при условии более высокого количества физических контактов, тем самым, личность не размещает о жизнедеятельности онлайн-записи.

В современном исследовательском сообществе появилась концепция о взаимозависимых и автономных самопрезентациях, в соответствии с чем автономная самопрезентация подчёркивает отделение человека от социокультурных детерминантов и одновременно с этим выступает частной и общественной, при этом взаимозависимая самопрезентация обуславливает глубокую взаимосвязь личности с общественным мнением, поэтому анализируется как публичная. Такой взгляд аналогичен такому выводу, что здесь присутствует соответственно аллоцентризм и идиоцентризм, которые также обозначаются как коллективное и индивидуальное.

Индивидуализм – это культурное мировоззрение, которое проявляется в формировании тенденций к отделению, изоляции и отчуждению «Я»-образа, стремлении управлять своим окружением и превалировании «Я»-образа над коллективом; коллективизм проявляется в формировании тенденций к контакту, открытости и единению, стремлении сотрудничать с другими окружающими людьми и ставит коллектив выше отдельной личности.

Подобные внутренние мнения по поводу своей личности не исключают друг друга, при этом в литературе можно встретить аргументы того, что концептуальная модель личностной

самопрезентации может быть значимой, на это оказывают воздействие внешние детерминанты, включаемые в Я-концепцию. Иначе говоря, личность может оценивать себя в соотношении с поведением других людей, если они стали находиться в такой ситуации, когда участие в социальной группе стало более значимым, чем раньше. Данное положение имеет возможность обратного движения.

Таким образом, возникающие ситуации, одновременно подчёркивающие доминирующую роль коллективного в социокультурной среде, могут воздействовать на поведенческие паттерны личности. К тому же анализ взаимосвязи между ситуативными нормами и самопрезентацией в виртуальном пространстве позволил обнаружить, что идиоцентрики наиболее склонны к межличностным коммуникациям и партнёрству, однако личность несговорчива при появлении ситуации с преимущественной ролью индивидуального. Тогда это можно объяснить тем, что аллоцентрики готовы адаптироваться к возникшей ситуации и в последующем принять для себя решение, базирующееся на внутренних ожиданиях и стремлениях, опуская предпочтения [Orehek, Human, 2017].

Тогда в ситуации, где особую значимость приобретают коллективистские нормы, разница в поведении между аллоцентристами, которые приспособливают свое поведение к окружающей среде, и идиоцентристами, на которых окружающая среда с наименьшей вероятностью повлияет, вероятно, будет больше. Напротив, в индивидуалистической среде аллоцентристы могут корректировать свое поведение (снижать свою активность) в соответствии с факторами окружающей среды, тогда как поведение идиоцентристов может остаться менее затронутым.

Онлайн-среда, социальные сети, где вся информация публично записывается в электронном виде и доступна для любых пользователей обширной общественной аудитории, представляли бы ситуации с высокой степенью подотчетности или коллективизма. Как было указано выше, в такой (коллективистской) ситуации индивиды, придерживающиеся взаимозависимых самоинтерпретаций (аллоцентристы), вероятно, будут корректировать и контролировать свою самопрезентацию в большей степени, чем ситуации личной встречи с другими людьми. То есть, поскольку высокоответственная онлайн-среда в большей степени подчеркивала бы нормативные и публично оцениваемые стандарты поведения, аллоцентристы, скорее всего, раскрывали бы менее индивидуализирующую и более приемлемую с нормативной точки зрения информацию онлайн, а не лично.

С другой стороны, идиоцентристы, вероятно, будут в меньшей степени подвержены влиянию ситуационных норм и, таким образом, не будут демонстрировать большой разницы в поведении при самопрезентации онлайн по сравнению с личной встречей.

Экстраверсия особенно актуальна в контексте самопрезентации личности, поскольку она касается степени, в которой индивиды, вероятно, будут социально активны, социально адаптируемы и межличностно взаимодействовать. Интуитивно люди, которые социально и межличностно активны, с большей вероятностью будут делиться большим массивом информации, независимо от способа общения.

Однако в той мере, в какой общение, опосредованное социальными сетями, представляет собой среду с высокой степенью ответственности, характеризующуюся более жесткими общественными стандартами и нормами поведения, вполне вероятно, что люди, которые более сдержанны (то есть обладают относительно низкой экстраверсией), будут еще менее склонны к самопрезентации личности.

Это связано с тем, что среда социальных сетей может препятствовать раскрытию индивидуальной информации по своей природе ведения электронных и общедоступных записей

---

онлайн-взаимодействий. Люди, которые менее социально и межличностно активны, могут отреагировать тем, что раскроют в социальных сетях еще меньше информации, чем они сделали бы в другой ситуации, по сравнению с индивидами, имеющими более высокую экстраверсию.

Профессиональная деятельность в социальных сетях может стать эффективным инструментом самопрезентации личности и достижения карьерных целей. Однако при этом необходимо учитывать некоторые особенности, свойственные данному виду деятельности [Christofides, Muise, Desmarais, 2019; Hew, 2021].

Во-первых, в социальных сетях необходимо быть активным и постоянно обновлять свой профиль, публикуя свежие и интересные новости, информационные материалы, посты, делая репосты записей других людей, что позволит привлечь личности больше внимания к себе и осуществляемой профессиональной деятельности.

Во-вторых, целесообразно следить за тем, какая информация о себе размещается в социальных сетях, например, личные фотографии и информация о личной жизни могут негативно повлиять на репутацию в профессиональной сфере.

В-третьих, важно уметь грамотно использовать социальные сети для создания профессиональных связей, посредством активного участия в онлайн-дискуссиях, взаимодействия с профессиональным экспертным сообществом, подписки на релевантные профессиональным интересам виртуальные сообщества.

В-четвертых, необходимо следить за этикой поведения в социальных сетях.

В-пятых, следует учитывать, что социальные сети могут быть использованы работодателями для проверки кандидатов на работу. Следовательно, представляется важным мониторинг своей имиджевой составляющей в социальных сетях.

## Заключение

Обзор имеющихся источников академической литературы, раскрывающих выбранную предметную область для исследования, обуславливает отсутствие чёткого понимания того, может ли онлайн-презентация личности в виртуальном пространстве в целом быть честной, правдивой в отличие от сопутствующих стратегий общественного самопредъявления.

Онлайн-самопрезентация может обуславливать чёткое и положительное содержание собственной позиции, изложенной в виртуальном пространстве, при этом целесообразно понимать специфику управления при онлайн-самопрезентации социальным восприятием сообщений.

Взаимодействие людей, которое характеризуется долгосрочными и частыми связями, обычно способствует максимально честному и глубокому раскрытию информационной продукции о своей личности. В соответствии с этим, предварительно можно отразить, что расширение межличностной коммуникации и относительная анонимность сообщений могли бы способствовать сокращению правдивости и откровенности онлайн-презентации в виртуальном пространстве.

Вероятность применения и изучения неизвестными лицами размещенной личностью информационной продукции сокращается под влиянием раскрытия некоторыми людьми онлайн-информации с помощью виртуальных сообществ, другими словами, уменьшить онлайн-презентацию. Аналогично этому подобный мониторинг не осуществлялся бы при условии более высокого количества физических контактов, тем самым, личность не размещает о жизнедеятельности онлайн-записи.

В процессе анализа виртуальных сетевых сообществ можно наблюдать, что позитивная онлайн-презентация личностных качеств и поведения для современного общества достигается посредством индивидуальной неприкосновенности и сохранения приватности отношений. Помимо этого, кибербезопасность, конфиденциальность сообщений выступают важнейшими причинами размещения людьми онлайн-продукции информационного обмена, происходит это в основном в сообществах социальных сетей.

## Библиография

1. Bailey E.R., Matz S.C., Youyou W., Iyengar S.S. Authentic self-expression on social media is associated with greater subjective well-being // *Nature communications*. 2020. Vol. 11. No. 1. P. 4889.
2. Christofides E., Muise A., Desmarais S. Are they two sides of the same coin or two different processes? // *Cyber Psychology & Behavior*. 2019. Vol. 12(3). P. 341-345.
3. Hew K.F. Students' and teachers' use of Facebook // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 27(2). P. 662-676.
4. Monacis L., Griffiths M.D., Limone P., Sinatra M. The risk of social media addiction between the ideal/false and true self: Testing a path model through the tripartite person-centered perspective of authenticity // *Telematics and Informatics*. 2021. Vol. 65. P. 101709.
5. Omar B., Dequan W. Watch, share or create: The influence of personality traits and user motivation on TikTok mobile video usage // *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. 2020. Vol. 14. P. 121-137.
6. Orehek E., Human L.J. Self-expression on social media: Do tweets present accurate and positive portraits of impulsivity, self-esteem, and attachment style? // *Personality and social psychology bulletin*. 2017. Vol. 43. No. 1. P. 60-70.
7. Pertegal M.Á., Oliva A., Rodríguez-Meirinhos A. Development and validation of the Scale of Motives for Using Social Networking Sites (SMU-SNS) for adolescents and youths // *PloS one*. 2019. Vol. 14. No. 12. P. e0225781.
8. Tang W.Y., Reer F., Quandt T. The interplay of the Dark Triad and social media use motives to social media disorder // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 187. P. 111402.
9. Lewis M. A., Neighbors C. Self-determination and the use of self-presentation strategies // *The Journal of Social Psychology*. – 2005. – Т. 145. – №. 4. – С. 469-490.
10. Paulhus D. L., Bruce M. N., Trapnell P. D. Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure // *Personality and social psychology bulletin*. – 1995. – Т. 21. – №. 2. – С. 100-108.

## Features of self-presentation of personality in social networks

**Valeriya E. Akhmedova**

PhD in Physical and Mathematical Sciences,  
 master's student at RUDN University,  
 Peoples' Friendship University of Russia,  
 117198, 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation;  
 e-mail: valeria-58@yandex.ru

### Abstract

This article is devoted to the analysis of the characteristics of personality self-presentation in social networks based on a review of empirical studies conducted abroad. The relevance of the problem highlighted in the article is that in the Russian research environment this topic remains not fully developed, so it is studied and analyzed in accordance with the results of foreign works. The results of the analysis of scientific research works of foreign authors presented in the article make it possible to identify the characteristics of a person's self-presentation in social networks, the relationship of influencing factors on the psychological phenomenon of self-presentation and self-interpretation in virtual space, which is a dynamically developing social-innovative environment in

which one person can communicate, interact with other people without territorial and time boundaries. Through social networks, any person can create their own brand book to promote professional skills, increase the effectiveness of blogging, and also find like-minded people, present themselves as an expert in the business field, or get involved in other things in their spare time (watching videos, listening to music, communicating with loved ones people and acquaintances). The virtual space has provided society with many opportunities, which have led to active users using social networks to demonstrate personal excellence, as well as implement certain strategies of self-presentation and self-presentation.

### For citation

Akhmedova V.E. (2023) Osobennosti samoprezentatsii lichnosti v sotsial'nykh setyakh [Features of self-presentation of personality in social networks]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2023.80.21.001

### Keywords

Personal self-presentation, social networks, self-presentation strategy, virtual space, self-expression, personal identity in the online environment.

### References

1. Bailey E.R., Matz S.C., Youyou W., Iyengar S.S. (2020) Authentic self-expression on social media is associated with greater subjective well-being. *Nature communications*, 11 (1), pp. 4889.
2. Christofides E., Muise A., Desmarais S. (2019) Are they two sides of the same coin or two different processes? *Cyber Psychology & Behavior*, 12(3), pp. 341-345.
3. Hew K.F. (2021) Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), pp. 662-676.
4. Monacis L., Griffiths M.D., Limone P., Sinatra M. (2021) The risk of social media addiction between the ideal/false and true self: Testing a path model through the tripartite person-centered perspective of authenticity. *Telematics and Informatics*, 65, pp. 101709.
5. Omar B., Dequan W. (2020) Watch, share or create: The influence of personality traits and user motivation on TikTok mobile video usage. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14, pp. 121-137.
6. Orehek E., Human L.J. (2017) Self-expression on social media: Do tweets present accurate and positive portraits of impulsivity, self-esteem, and attachment style? *Personality and social psychology bulletin*, 43 (1), pp. 60-70.
7. Pertegal M.Á., Oliva A., Rodríguez-Meirinhos A. (2019) Development and validation of the Scale of Motives for Using Social Networking Sites (SMU-SNS) for adolescents and youths. *PloS one*, 14 (12), p. e0225781.
8. Tang W.Y., Reer F., Quandt T. (2022) The interplay of the Dark Triad and social media use motives to social media disorder. *Personality and Individual Differences*, 187, pp. 111402.
9. Lewis, M. A., & Neighbors, C. (2005). Self-determination and the use of self-presentation strategies. *The Journal of Social Psychology*, 145(4), 469-490.
10. Paulhus, D. L., Bruce, M. N., & Trapnell, P. D. (1995). Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure. *Personality and social psychology bulletin*, 21(2), 100-108.

УДК 159.9.01, 159.964.21, 159.964.26

DOI: 10.34670/AR.2023.50.70.002

## **История формирования и начало развития подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1880-х – 1900-х годов**

**Жарук Иван Антонович**

Научный сотрудник, психолог,  
Национальный медицинский исследовательский центр  
детской травматологии и ортопедии Минздрава России,  
196603, Российская Федерация, Пушкин, ул. Парковая, 64-68;  
e-mail: ivanzharuk@gmail.com

**Баиндурашвили Алексей Георгиевич**

Академик РАН,  
доктор медицинских наук, профессор,  
главный детский травматолог-ортопед Санкт-Петербурга,  
завкафедрой детской травматологии и ортопедии,  
СЗГМУ им. И.И. Мечникова,  
президент Национального медицинского исследовательского центра  
детской травматологии и ортопедии Минздрава России,  
196603, Российская Федерация, Пушкин, ул. Парковая, 64-68;  
e-mail: info@roturner.ru

**Залетина Анна Владимировна**

Кандидат медицинских наук,  
врач – травматолог-ортопед,  
руководитель научно-организационного отдела,  
Национальный медицинский исследовательский центр  
детской травматологии и ортопедии Минздрава России,  
196603, Российская Федерация, Пушкин, ул. Парковая, 64-68;  
e-mail: info@roturner.ru

### **Аннотация**

Тема психического травматизма является одной из самых дискуссионных тем в области психологии и смежных наук уже более ста лет. Явление, которое согласно некоторым из методологических подходов происходит в раннем детстве и имеет отголоски, и влияние на состояние психики, на протяжении всей оставшейся жизни, не может не вызывать внимания у представителей различных областей психологического знания. Тем интереснее, что, несмотря на всю историю изучения этого явления многими исследователями, так и не было сформировано единого представления о том, чем является психическая травма, и даже не был выработан единый методологический подход к этому явлению. В серии из двух работ мы попытаемся вернуться к одному из значимых путей понимания психического травматизма, на основе работ Зигмунда Фрейда. Новизна

исследования заключается в небольшом количестве научных публикаций освещающих логику подходов Фрейда к психической травме. В связи с этим, исследование его логики на дистанции более трех десятков публикаций, переведенных на русский язык, затрагивающих тему психического травматизма, а также нескольких непереведенных работ, выглядит актуальным. Это позволит сформировать приблизительное представление о материале, который остается без заслуженного внимания исследователей.

#### **Для цитирования в научных исследованиях**

Жарук И.А., Баиндурашвили А.Г., Залетина А.В. История формирования и начало развития подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1880-х – 1900-х годов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 20-39. DOI: 10.34670/AR.2023.50.70.002

#### **Ключевые слова**

Психическая травма, психосоматика, Фрейд, психоанализ, психотравматизм, ПТСР, МКБ-11.

## **Введение**

Специфика работ и подхода Фрейда состоит в том числе в том, что они будто не предполагают однозначного толкования и конкретных выводов, в отличие от научного подхода в котором главенствуют принципы верификации и фальсификации. Может показаться, что это недостаток, но это был бы однозначный вывод. Сам Фрейд в некоторых работах критиковал научный подход того времени за то, что тот брал целое – делил на части и противопоставлял одну часть другой: «В научном производстве очень любят выхватить одну часть правды, заменить ею целое, а затем в ее пользу бороться со всем остальным, не менее верным» [Фрейд, 2021, 352].

Трудно не согласиться, что такой способ не лишен недостатков. Следуя современной постнеклассической философии науки, мы попытаемся представить авторское исследование истории развития и формирования подходов Фрейда к психической травме, с целью прояснить основные теоретические методологические ходы, при этом постаравшись сохранить стилистику исследуемых работ.

Исследование не будет претендовать на окончательное и однозначное определение этих подходов, а скорее будет направлено на возврат к обсуждению значимых психических явлений, некоторые из подходов к которым заслуживают нового внимания.

Новизна исследования заключается в небольшом количестве научных публикаций освещающих логику подходов Фрейда к психической травме. В связи с этим, исследование его логики на дистанции более трех десятков публикаций, переведенных на русский язык, затрагивающих тему психического травматизма, а также нескольких непереведенных работ, выглядит актуальным. Это позволит сформировать приблизительное представление о материале, который остается без заслуженного внимания исследователей.

## **Основная часть**

История развития подходов к понятию психической травмы в работах Зигмунда Фрейда тесно переплетается с развитием психоаналитической концепции. Как сказал позднее о теории травмы французский психиатр и психоаналитик Жак Лакан: «Пресловутый травматизм,

послуживший было психоанализу отправной точкой...» [Лакан, 2002, 538]. Развитие понимания механизма психической травматизации при истерии, неврозе навязчивости и неврозе страха, а также при травматическом неврозе и травматической истерии, привело к формированию отдельного методологического направления пси-практики (от катартического метода и гипнотерапии к психоанализу и свободным ассоциациям). Также привело к формированию особого подхода к пониманию психосоматики, позволило сформировать концепцию «переноса» (как одного из инструментов психоаналитической практики), концепции «психической реальности», привело к открытию нового понимания бессознательного, нескольких топик структуры и расщепления психики, экономического подхода организации психики. Помимо этого, тесно связана с историей самого Фрейда, его отношения с коллегами и отношения к нему научного сообщества. В связи со всем этим достаточно трудно сформулировать подход к теории психической травмы в работах Фрейда, не затронув истории понимания других психических явлений, поскольку подход претерпевал изменения вместе с другими его идеями, при этом сохранив некоторые изначальные очертания.

Одной из первых трудностей прояснения подходов Фрейда к психической травме является то, что подходы отличаются в зависимости от типов невротической структуры или реакции психики, которые актуализировала психическая травма, в то время как в медицинском подходе теория психической травмы была и остается более универсальной.

В данном цикле работ, состоящем из двух публикаций, мы попытаемся проследить хронологию развития теории психической травмы от наиболее ранних работ Фрейда в 1880-х до наиболее поздних в 1930-х.

Для того чтобы начать рассмотрение изменяющихся подходов к понятию психической травмы в работах Фрейда, необходимо немного углубиться в контекст конца XIX века, чтобы понять с каким сопротивлением (медицинской в частности и научной в целом) общественности сталкивались даже самые первые идеи автора.

Сам Фрейд уже в начале своей карьеры ощутил неоднозначное отношение к своим идеям. Можно сказать, что врачебное сообщество приняло его холодно. Недоверие его идеям связывалось с представлениями о том, что у мужчин не может быть истерии, и что у психических расстройств не может быть неорганическая основа. Одним из поворотных моментов стал его доклад о случае мужской истерии с гемианестезией в 1886 году, сделанный в Венском обществе врачей. Позднее в своей автобиографии в 1925 году, он так описал тот опыт: «... я получил плохой прием. Влиятельные персоны, такие как председатель, терапевт Бамбергер, объявили то, что я рассказал, недостойным веры. Мейнерт попросил меня отыскать случаи, подобные описанным мною, в Вене и представить их обществу. Я попытался это сделать, но главврачи отделений, в которых я находил такие случаи, не разрешали мне их наблюдать и работать с ними. Один из них, старый хирург, прямо-таки воскликнул: “Господин коллега, как Вы можете нести такую чушь! Ведь *hysteron* (sic!) означает *uterus* (прим. перевод англ. – матка). Как может мужчина быть истеричным?” Я напрасно возражал, что мне нужен только случай болезни в мое распоряжение, а не одобрение моего диагноза. Наконец я раздобыл вне госпиталя случай классической истерической гемианестезии у мужчины, который продемонстрировал в “Обществе врачей”. На этот раз мне аплодировали, но больше мною не интересовались. Впечатление, будто великие авторитеты отклонили мои новинки, оставалось непоколебимым; я с мужской истерией и суггестивным порождением истерических параличей был отгеснен в оппозицию. Когда вскоре после этого лаборатория анатомии мозга оказалась для меня закрыта, и на протяжении семестра не было места, где я мог бы прочесть свою лекцию, я



ушел из академической жизни и из жизни союза. Я уже лет сто не посещал “Общество врачей”» [Фрейд, 1992, 91-148].

Так, развиваемые Фрейдом идеи суггестивного порождения истерических параличей, получившие подтверждение в его более поздних работах, с самого начала были восприняты резко отрицательно.

Решение, которое тогда принималось будущим основателем психоанализа, касалось вектора дальнейшего развития между неврологическим медицинским и психологическим направлением. Как пишут издатели в примечании к одной из его самых ранних работ: «Исторически, вероятно, такая ситуация обозначила выбор, который Фрейд должен был совершить: продолжать углубление в поиски анатомического субстрата психопатологии или направить усилия на развитие собственно психологических знаний о расстройствах нервной системы. Сделав свой выбор в пользу развития психологических концепций, Фрейд больше не появлялся в Обществе врачей» [Фрейд, 2016, 7].

Психофизиологический вопрос, является одним из нескольких неразрешенных и по сей день вопросов психологии. Подход к пониманию первичности телесного или психического, а также степень влияния одного на другое, является основой, разделяющей разные методологические подходы минимум на два лагеря. В 1890 году в работе «Психическое лечение (Лечение души)» Фрейд ясно прорабатывает развитие идей изучения влияния психики на тело, указывая также на аффективную составляющую мышления: «...воздействие душевного на тело, в прежние времена снискало мало милости у врачей. Похоже, они боялись предоставлять некоторую самостоятельность душевной жизни, как если бы тем самым они покинули почву научности ... было сделано открытие, что по меньшей мере у части этих больных симптомы недуга возникают исключительно в результате измененного влияния их душевной жизни на тело, что, стало быть, ближайшую причину расстройства надо искать в душевном... строго говоря, все душевные состояния, также и те, которые мы привыкли рассматривать как «мыслительные процессы», в известной степени являются «аффективными», и ни один из них не лишен телесных проявлений и способности изменять телесные процессы» [Фрейд, 1910, 25].

Несмотря на методологически противоположной медицине того времени подход, вплоть до поздней старости Фрейд придерживался стремления сохранить научность своего подхода. В единственной известной сохранившейся аудиозаписи интервью Фрейда в 1938 году в Лондоне, он говорит о научности своего метода: «Под влиянием старшего друга и благодаря моим собственным усилиям я открыл важные новые факты о бессознательном в психической жизни, роли инстинктивных желаний и так далее. Из этих открытий выросла новая наука, психоанализ – часть психологии и новый метод лечения неврозов. Я дорого заплатил за эту удачу. Люди не верили моим фактам и считали мои теории сомнительными. Спротивление было сильным и неослабевающим. Наконец мне удалось привлечь учеников и создать международную психоаналитическую ассоциацию. Но борьба еще не завершена» [BBC-Interview, 2001, 67].

Вследствие этого, его исследования продолжали иметь на тот момент этиологический характер и частично сохранили это качество, до конца его жизни т.к. само понятие травма – этиологическое, медицинское. Что подтверждает и сам Фрейд, описывая в своем письме к Брейеру в 1892 году нюансы их работы: «Возникновение постоянных истерических симптомов: сновидение, аутогипноз, аффект и воздействие абсолютной травмы. Три первых момента касаются диспозиции, последний – этиологии» [Фрейд, 2016, 2].

Последовавший с 1886 по 1896 этап развития идей сопровождался гипнотической терапевтической практикой и совместной работой с Йозефом Брейером, сформулировавшим

катартический метод, из которого в дальнейшем сформировался психоанализ. В соавторстве с Брейером было выпущено несколько работ, в т.ч. и «Исследования истерии», являющиеся одной из значительных работ, позволяющих понять базовые идеи концепции психической травмы в работах Зигмунда Фрейда.

В этом же периоде Фрейд делает открытие механизма «последствия» в психотравмирующих ситуациях, когда травма приобретает свое травмирующее значение в свете новых событий, становится травмой «задним числом», актуализирующим ее: «Везде обнаруживается, что было вытеснено какое-то воспоминание, которое лишь впоследствии (в последствии) стало травмой. Причиной такого положения вещей является запаздывание пубертата по отношению к остальному развитию индивидуума» [Фрейд, 2016].

Как раз открытие значения последствия оказало огромное значение и на понимание теории Фрейда. Если рассматривать работы Фрейда сквозь призму последствия, то составляющие его концепции приобретают диалектический характер, который позволяет интерпретировать концепцию из нескольких областей, исходя из:

- более ранних работ,
- более поздних,
- исходя из дальнейшего развития и толкования идей психоанализа Фрейда и других школ психоанализа.

В том числе и вышеуказанная цитата была написана Фрейдом в 1894, но увидела свет и была опубликована в работе «Набросок одной психологии» («Entwurf einer Psychologie») уже после смерти Фрейда в 1950-х. Так она одновременно и существовала (как рукопись) / и не существовала (как публикация) в работах Фрейда, и нашла свое историческое место в хронологии публикаций в 1894-м году в результате «последствия» ее обнародования в 1950-м. Так же как и изучаемый Фрейдом психический травматизм одновременно: не существует (в прошлом, пока не осознан и имеет лишь симптомы указывающие на вероятность его наличия) / и существует (в будущем, занимая хронологическое место в прошлом, если оказывается осознан и отреагирован).

## Соотношение с теориями травмы того времени

Сохранение такого неординарного подхода к этиологии неврозов и психической травмы вызывало необходимость соотношения с общепринятыми теориями того времени о «травматическом неврозе» и «травматической истерии», которые рассматривали психические расстройства, как результат физического повреждения, несчастного случая, переутомления, истощения. Сам Фрейд отдавал себе отчет в том, что его концепция является оппозиционной для этой общепринятой, «универсальной и безупречной» теории: «В качестве конкурирующих или дополнительных причин неврозов можно перечислить все банальные агенты, встречающиеся в других заболеваниях: моральные переживания, соматическое истощение, острые заболевания, интоксикации, травматические случаи, умственное переутомление и т. д.

Я придерживаюсь предположения, что ни один из них, даже последний, не входит регулярно или обязательно в этиологию неврозов, и я хорошо знаю, что заявить это мнение – значит поставить себя в прямую оппозицию теории, рассматриваемой в качестве универсальной и безупречной. С того времени, как Бирд заявил, что неврастения является плодом нашей современной цивилизации, он находил лишь верующих, но для меня невозможно согласиться с этим мнением» [Фрейд, 2016, 7].

В связи с этим еще одной трудностью в изучении подходов Фрейда к психической травме можно назвать оппонирование медицинским травматическим теориям того времени, которые также, как и идеи Фрейда, претерпели определенные изменения в ходе исторического развития, в том числе в результате оппонирования идеям Фрейда, признания и заимствования отдельных составляющих вне контекста.

В актуальной на данный момент XI международной классификации болезней (МКБХI) отсутствует понятие психической травмы. Присутствует лишь посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – Код в МКБХI – 6В40 (Включает – «травматический невроз»).

В рамках рассматриваемой темы присутствуют также группы диагнозов:

- Расстройства тревоги или страха – 6В00,
- Обсессивно-компульсивные расстройства – 6В20,
- Диссоциативные (конверсионные) расстройства – 6В60,

Однако в случае этих диагнозов травма, тем более психическая, не упоминается в какой-либо форме, как и влияние бессознательного, а также механизма вытеснения и экономической теории психики, предложенных Фрейдом, внесшим значительный вклад в исследования этих тем. Насколько достаточной является такая классификация? – это тема отдельного обсуждения.

Возвращаясь к работам Брейера и Фрейда конца XIX века, стоит отметить, что они изучали понятие травмы в большей степени в ее значении для формирования невротических расстройств (в том периоде – истерических). Большое внимание к этому понятию, кажется, привела двойственность его использования, как физической травмы, повлекшей за собой невроз, и как психической травмы, на что указывал Брейер: «Переживания, послужившие причиной возникновения исходного аффекта, вызвавшего возбуждение, которое было преобразовано путем конверсии в соматический симптом, мы называем психическими травмами, а сами симптомы болезни – истерическими симптомами травматического происхождения. (Термин «травматическая истерия» уже закреплен за симптомами, которые развиваются вследствие повреждения какой-либо части тела, то есть в результате травмы в узком смысле слова, и относятся к «травматическому неврозу»)» [Брейер, Фрейд, 2015, 99].

Еще раньше, в 1892 году, в совместной с Брейером работе «К теории истерического приступа» («Zur Theorie des hysterischen Anfalls») Фрейд пишет о развитии идей Шарко и предложении расширения значения термина «травматическая истерия» с целью включения в него значения психического травматизма: «Содержание истерического приступа образует не любое воспоминание, а то, которое является возвращением переживания, вызвавшего истерическую вспышку, – возвращением психической травмы».

Это обстоятельство опять же бросается в глаза в тех классических случаях травматической истерии, с какими Шарко познакомился у мужчин, в них ранее не истеричный индивид поддается неврозу после единственного большого испуга (несчастный случай на железной дороге, падение и т.д.). Здесь содержание приступа образует галлюцинаторную репродукцию этого сопряженного с опасностью для жизни события, возможно, наряду с ходами мыслей и впечатлениями органов чувств, которые были тогда у индивида при угрозе. Но эти случаи ведут себя не отлично от обычной женской истерии, а прямо-таки являются ее прообразом. Если намеченным путем исследовать содержание приступов при ней, мы столкнемся с переживаниями, равным образом по своей природе способными воздействовать как травма (испуг, обида, разочарование). Как правило, единичная большая травма здесь заменяется рядом более мелких травм, объединяемых однородностью или тем, что они образуют части одной истории страдания. Такие больные также часто имеют различные виды приступов, каждый вид

с особенным содержанием воспоминания. – Этот факт дает повод для большего расширения понятия травматической истерии» [Брейер, Фрейд, 2016, 7-8].

И вслед за этим предложением он дает одно из первых определений психической травмы в области истерии: «Если исходить из, впрочем, более значительного положения, что нервная система стремится сохранять константным нечто в своих функциональных отношениях, что можно было бы назвать «суммой возбуждения», и что она осуществляет это условие здоровья, ассоциативно улаживая или соответствующей моторной реакцией разряжая любой сенсительный прирост возбуждения, можно выйти на общее своеобразие тех самых психических переживаний, которые обнаруживаются в качестве содержания истерических приступов. Это сплошь впечатления, которым не была предоставлена адекватная разрядка, либо потому что больные из опасения мучительной душевной борьбы отменяют от себя улаживание, либо потому что (как при сексуальных впечатлениях) им запрещают это стыдливость и социальные отношения, либо, наконец, потому, что эти впечатления были получены в состояниях, в которых нервная система была неспособна справиться с задачей улаживания.

Таким путем получают также дефиницию психической травмы, пригодную для учения об истерии. Психической травмой становится любое впечатление, улаживание которого ассоциативной мыслительной работой или моторной реакцией доставляет трудности нервной системе» [Брейер, Фрейд, 2016, 10].

Еще одно, более краткое определение понятия психической травмы Фрейд дает в одной из сносок к переводу книги Ж. Шарко «Поликлинические лекции»: «Травму можно было бы определить как возрастание возбуждения в нервной системе, с которым последняя не может в достаточной мере справиться путем моторной реакции» [Freud, 1892-1894, 107].

Энергетический подход с идеей накопления возбуждения и стремления его разрядки, до максимально возможного низкого значения, сохранится в его теории вплоть до наиболее поздних работ.

В том же отрывке работы, далее раскрывает собственное представление понимания механизма психической травмы через, галлюцинаторное повторное проживание значимой сцены: «...ядром истерического приступа, в какой бы форме он ни представал перед нами, является воспоминание, галлюцинаторное повторное проживание значительной для заболевания сцены. Именно этот процесс проявляется в фазе “attitudes passionelles” доступным для восприятия образом, но он присутствует также там, где приступ, казалось бы, содержит только моторные феномены. Содержанием воспоминания, как правило, является психическая травма, которая по своей интенсивности либо пригодна для того, чтобы спровоцировать у больного истерического приступа, либо это событие, которое превратилось в травму из-за того, что пришлось на определенный момент. В случаях так называемой травматической истерии этот механизм очевиден для самого грубого наблюдения, но он выявляется также и при истерии без единичной большой травмы. Здесь тогда обнаруживаются неоднократные более мелкие травмы или возвеличенные при перевешивании фактора диспозиции к травмам, часто сами по себе индифферентные воспоминания» [там же].

Разрабатывая совместные идеи, Брейер и Фрейд оппонируют своей теорией психической травмы, развивающемуся в то время медицинскому направлению понимания травматического невроза, как результата физической травмы. Вслед за предложением расширения понятия «травматическая истерия» в 1892 году, в 1893-м они предлагают расширить и понятие «травматический невроз»: «... [Наши] наблюдения подтверждают сходство в патогенном отношении обычной истерии с травматическим неврозом и дают право расширить рамки

понятия «травматическая истерия». Ведь при травматическом неврозе причиной болезни является не ничтожная физическая травма, а сам испуг, травма психическая. Аналогичным образом, судя по результатам наших изысканий, поводом для появления многих, если не большинства, истерических симптомов служит то, что следует называть психическими травмами. Травматическое воздействие может оказать любое событие, которое вызывает мучительное чувство ужаса, страха, стыда, душевной боли, и, разумеется, от восприимчивости пострадавшего (равно как и от условий, указанных ниже) зависит вероятность того, что это происшествие приобретет значение травмы. Нередко при обычной истерии вместо одной крупной травмы обнаруживается несколько парциальных травм, образующих группу происшествий, которые лишь в совокупности могли оказать травматическое воздействие и связаны друг с другом потому, что отчасти являются фрагментами истории страданий» [Брейер, Фрейд, 2005, 3].

В результате соавторы приходят к выводу о травматической основе большинства истерических симптомов, и выделяют факторы способные оказать травматический эффект на психику:

- в первую очередь, сам испуг
- событие, вызывающее мучительное чувство ужаса, страха, стыда, душевной боли
- степень восприимчивости психики пострадавшего
- в некоторых случаях, совокупность происшествий.

Так были выделены первые критерии психической травмы истерических случаев в катартической концепции Брейера, Фрейда. Саму же травму авторы предполагали рассматривать как чужеродное тело, являющееся действующим фактором: «...следует утверждать, что психическая травма или воспоминание о ней действует подобно чужеродному телу, которое после проникновения вовнутрь еще долго остается действующим фактором...» [там же, 3-4].

В следующей большой работе – «Исследования истерии» Фрейд, вслед за Брейером, на развернутом описании нескольких клинических случаев, делает ряд выводов в теоретической части работы. Прежде всего, отмечает сложность истерического невроза относительно травматической истерии:

«Обычно все обстоит отнюдь не так просто, как в частных случаях, например в том случае, когда вследствие серьезной травмы возникает лишь один симптом. Чаще всего у пациента возникает не один истерический симптом, а множество симптомов, некоторые из которых не зависят друг от друга, а иные друг с другом связаны. Поэтому нельзя надеяться на то, что анализ ограничится поисками единственного травматического воспоминания и единственного патогенного представления, составляющего его ядро, нужно быть готовым к тому, что придется выуживать вереницы парциальных травм и цепи взаимосвязанных патогенных представлений. По сравнению с тяжелым истерическим неврозом, имеющим сложное строение, моносимптоматическая травматическая истерия напоминает простейшее, одноклеточный организм» [Брейер, Фрейд, 2005, 155]. Уже в этом моменте можно наблюдать различие понимания Фрейдом психической травмы в случаях «истерического невроза» и «травматической истерии».

Затем Фрейд описывает теорию структуры психического материала, при тяжелом истерическом неврозе. Выделяет трехмерную модель с дугообразными, прямыми и перпендикулярными линиями, лежащими вокруг патогенного ядра травматического переживания: «Психический материал, характерный для тяжелого истерического невроза, подобен многомерному, по меньшей мере, *трехслойному* изображению ... Подобные

воспоминания (о переживаниях или мыслях) обладают ядром, которое являет собой средоточие травматического переживания или чистейшую форму выражения патогенной мысли. Вокруг этого ядра располагается иной мнемонический материал, объем которого зачастую неимоверно велик, этот материал подлежит переработке в ходе анализа и организован, как уже отмечалось, на трех уровнях. Во-первых, он, несомненно, располагается в *хронологической линейной* последовательности в пределах каждой отдельной темы... в соответствии с еще одним принципом... – [организован] *концентрическими слоями вокруг патогенного ядра* ... Каждая тема проходит сквозь слои равного, возрастающего по мере приближения к ядру *сопротивления с полосами соответствующего изменения сознания* ... [все 3 плоскости] можно представить в виде трехмерной схемы с дугообразными, прямыми и перпендикулярными линиями» Также он выделяет еще одну организацию, выписывающую «беспорядочный и витиеватый маршрут» от периферии к центру «для решения задачи, рассчитанной на ход коня» [там же, 156].

Такая многослойность структуры может сопровождаться множественной детерминированности симптомов, выражающейся в наличии меняющихся запросов, что не позволяло совершить точную диагностику: «Логическая связь напоминает скорее разветвленную, чем витиеватую зигзагообразную линию, а точнее говоря, конвергентную линейную систему. В ней встречаются узлы, в которых сходятся две нити или несколько нитей, исходя оттуда соединенными, а в ядре сливается, как правило, множество разобщенных или местами сплетающихся нитей. Иначе говоря, примечательно то обстоятельство, сколь часто симптом бывает *многократно детерминирован, сверхобусловлен*» [там же, 156].

Объясняет эту особенность Фрейд наличием нескольких ядер. Вероятно, в этом моменте он продолжает разворачивать идею о том что травматические причины могут иметь множественный характер приобретая свое травмирующее значение в совокупности ситуаций составляющих историю страданий: «Иной раз в патогенном материале обнаруживается не одно ядро, а больше, так происходит, например, в том случае, когда необходимо проанализировать причины рецидива истерии, имеющего собственную этиологию, но связанного с первой вспышкой острой истерии, с которой удалось справиться несколько лет назад» [там же].

Отдельного внимания заслуживает изложение им «теории совращения», поскольку эта та теория, от которой Фрейд откажется через несколько лет и влияние сексуальности, как и пересмотр теории, создадут трудности изучения теории травмы исходя из более раннего и пересмотренного подхода. В представленных материалах клинических случаев действительно есть упоминания таких ситуаций со слов пациентов, об этом Фрейд пишет: «Благодаря упоминанию об этой сексуальной травме, перенесенной в юные годы, удалось не только обнаружить источник первоначальных патогенных представлений, но и выяснить, какая травма в дальнейшем оказывала на нее болезнетворное воздействие» [там же, 149]. Возможно, направленность изучения психических состояний через сексуальные травмы была перенята Фрейдом у одного из его учителей – невролога Жана Шарко, высказывавшегося о причинах истерических расстройств весьма конкретно: «Mais, dans des cas pareils c'est toujours la chose génitale, toujours... toujours... toujours (прим. перев. с фр. – «Но в подобных случаях всегда все объясняется гениталиями, всегда... всегда... всегда»)» [Freud, 1908, 78]. Эту гипотезу подтверждает и сам Фрейд в 1914-м, уже пересмотрев теорию психической травмы и отказавшись от «теории раннего соблазнения» в ней: «Под влиянием связанной с Шарко травматической теории истерии приходилось считать реальными и имеющими этиологическое значение рассказы больных которые приписывали пассивным сексуальным переживаниям в раннем детстве ... Когда эта этиология рухнула вследствие ее неправдоподобия и противоречия

с несомненно установленными фактами, то непосредственным следствием этого явился период полнейшей растерянности... Анализ приводил вполне правильным путем к этого рода детским сексуальным травмам, и тем не менее они оказывались ложью. Почва действительности была, таким образом, утеряна. В это время я охотно бросил бы всю работу, подобно моему почтенному предшественнику Брейеру после сделанного им неприятного открытия (случай с Анной О.). Может быть, я устоял только потому, что у меня не было выбора начинать что-либо другое. В конце концов я стал понимать, что никто не имеет права отчаиваться только потому, что обманулся в своих ожиданиях, но что следует проверить, не ошибся ли он в своих предположениях. Если истерики указывают на вымышленные травмы как на причину симптомов болезни, то сущность этого нового факта сводится к тому, что они фантазируют о таких сценах, и поэтому необходимо считаться с этой психической реальностью так же, как и с практической» [Фрейд, 1998, 11].

Таким образом, неудача, которая чуть не стала причиной для отказа от дальнейших исследований обернулась открытием «психической реальности», понятия, которое стало одной из ключевых идей психоаналитической концепции. Это подчеркнул и сам Фрейд в своей Автобиографии в 1924 году:

«...я сделал из своего опыта правильный вывод, что невротические симптомы связаны не прямо с действительными переживаниями, а с желательными фантазиями и что для невротиков психическая реальность значит больше материальной» [Фрейд, 1992].

Открытие большей значимости психической реальности, фантазирования пациентов о несуществовавшем в действительности соблазнении, открыли путь для интерпретации, что такое фантазирование связано с «желательными фантазиями» т.е. желанием субъекта. Так если человек фантазирует и говорит именно об этом, значит это соотносится с желанием говорить об этом так. Это направление также связано с развитием идеи Эдипового комплекса. Отсутствие нацеленности уличать пациента во лжи в пользу изучения повествуемого сюжета и его анализа, привели к этике следования за желанием анализанта говорить все что приходит в голову при помощи техники «свободных ассоциаций».

При этом Фрейд отказывается от «теории соблазнения» в качестве причины психической травмы, установил воображаемую природу первичной травмы, а также сохранил верность идее о сексуальности лежащей в основе этиологии невротиков, до наиболее поздних работ, назвав ее «инфантильной сексуальностью».

В тот момент, когда происходит переосмысление концепции, Фрейд пишет письмо своему другу и коллеге Вильгельму Флиссу от 21 октября 1897 года, где сообщает причины, которые привели к необходимости пересмотра теории:

Отсутствие доведенных до завершения анализов, т.к. пациенты сбегали, получив первое облегчение симптомов;

Удивление, что во всех случаях вина приписывалась отцу, что было не очень правдоподобным;

Убеждение, что в бессознательном нету «данной реальности», так что невозможно отличить правду от облеченного любовью вымысла;

Даже в самых глубоких психозах бессознательная память не пробивается, не раскрывается даже в самом запутанном состоянии бреда, что приводит его к выводу – раз бессознательное не преодолевает сопротивления сознания, то и сознание не должно приходить к полному контролю над бессознательным [Freud, 1897, www].

Так формировалось особое отношение к бессознательному, получить полный контроль, над

которым с тех пор не являлось задачей психоаналитика.

В последовавшем временном промежутке произошло расхождение путей Брейера и Фрейда, отказ последнего от гипнотерапии в пользу свободных ассоциаций и формирование идей собственного направления пси-практики – психоанализа.

В 1904-1905 годах, после нескольких публикаций в т.ч. знаковой работы – «Толкование сновидений» 1900 года, Фрейд возвращается к осмыслению теории психической травмы, отходя от медицинских теорий Л.Оппенгеймера и Ж-М.Шарко «В союзе с Й. Брейером ... мы пришли к заключению, позволившем провести мост от травматической истерии Шарко к обыкновенной, не травматической. Мы пришли к трактовке, что истерические симптомы являются стойкими воздействиями психических травм, относящаяся к которым величина аффекта особенными условиями была оттеснена от сознательной обработки и потому проторила себе ненормальный путь в телесную иннервацию. Термины «ущемленный аффект», «конверсия» и «отреагирование» обобщают характерное для этого воззрения» [Фрейд, 2018, 4-5].

В этом моменте он вводит термины, характеризующие воздействие психических травм и работу по избавлению от их влияния. Понятие «ущемленный аффект» рассматривается как аффект, который при особенных условиях был оттеснен от сознательной обработки, в связи с чем произошла «конверсия» в виде проторивания величиной этого аффекта себе ненормального пути в телесную иннервацию, и «отреагирование» как способ избавления от этого аффекта.

Также он продолжает определять факторы конституциональные и акцидентные (случайные) в отношении причин психической травмы: «Нелегко оценить действенность конституциональных и акцидентных факторов в их соотношении. В теории всегда склонны давать первым завышенную оценку, терапевтическая практика выделяет значимость последних. Ни в коем случае не следует забывать, что между ними существует отношение кооперации, а не исключения. Конституциональному моменту приходится ждать переживаний, которые сделают его значимым, акцидентный, чтобы прийти к воздействию, нуждается в примыкании к конституции. Для большинства случаев можно представить себе так называемый дополняющий ряд, в котором падающие интенсивности одного фактора выравниваются поднимающимися интенсивностями другого, однако нет оснований отречься от экзистенции крайних случаев на концах ряда. Психоаналитическому исследованию еще лучше соответствует, если среди акцидентных моментов привилегированное положение отдается переживаниям раннего детства. Тогда этиологический ряд раскладывается на два, которые можно назвать диспозициональным и дефинитивным. В первом конституция и акцидентные переживания детства взаимодействуют точно так же, как во втором диспозиция и более поздние травматические переживания. Все вредящие сексуальному развитию моменты проявляют свое воздействие тем, что вызывают регрессию, возвращение к более ранней фазе развития» [там же, 25].

Чтобы не уходить от этой темы, сделаем краткий комментарий – некоторые из современных авторов указывают на то, что вслед за ранней оппозиционностью взглядов, тема детской инфантильной сексуальности стала поворотным моментом в своеобразной «отмене» Фрейда научным сообществом того времени. Важно сказать, что эта тема и в наше время является табуированной, поэтому мы ограничимся лишь цитатами Фрейда по этой теме и оставим их без каких-либо дальнейших комментариев:

«...если при начатом Брейером и мною «катартическом» способе все дальше проследить



психические травмы, из которых выводятся истерические симптомы, в конце концов приходишь к переживаниям, относящимся к детству больного и касающимся его сексуальной жизни, причем также в тех случаях, когда поводом к вспышке болезни стала банальная эмоция несексуальной природы. Не приняв во внимание эти сексуальные травмы детского времени, невозможно было ни разъяснить симптомы, понять их детерминацию, ни предотвратить их возвращение. Так была установлена несомненность несравнимого значения сексуальных переживаний для этиологии психоневрозов, и этот факт до сегодняшнего дня остается одним из столпов теории... После ... корректуры «инфантильные сексуальные травмы» в известном смысле были заменены «инфантилизмом сексуальности». Недолго было и до второго видоизменения изначальной теории. Вместе с допущенной частотой совращения в детстве отпало и сверхбольшое значение акцидентного влияния на сексуальность, которому я отводил главную роль в вызывании болезни, не отвергая, однако, конституциональных и наследственных моментов... Там, где к причинам болезни приходится причислять банальную эмоцию, анализ регулярно выявляет, что патогенное воздействие оказал имеющийся сексуальный компонент травматического переживания» [там же, 10].

В результате ряда публикаций и клинических исследований в 1908 году Фрейд дает список определений истерического симптома:

«... включу ряд формул, в которых постараюсь исчерпывающе изложить сущность истерических симптомов. Они не противоречат друг другу, а соответствуют отчасти более полным и более точным формулировкам, отчасти приложению различных точек зрения.

1. Истерический симптом – это символ воспоминания об определенных действительных (травматических) впечатлениях и переживаниях.

2. Истерический симптом – это порожденная «конверсией» замена для ассоциативного возвращения этих травматических переживаний.

3. Истерический симптом – как и другие психические образования – является выражением исполнения желания.

4. Истерический симптом – это реализация служащей исполнению желания бессознательной фантазии.

5. Истерический симптом служит сексуальному удовлетворению и отображает часть сексуальной жизни персоны (соответственно одному из компонентов ее сексуального влечения).

6. Истерический симптом соответствует возвращению способа самоудовлетворения, который был реальным в инфантильной жизни и с тех пор был вытеснен.

7. Истерический симптом возникает как компромисс из двух противоположных порывов аффектов или влечений, из которых один старается выразить парциальное влечение или компонент сексуальной конституции, а другой – подавить их.

8. Истерический симптом может взять на себя замещение различных бессознательных несексуальных порывов, но не может обойтись без сексуального значения» [Фрейд, 2016, 7-8].

### **Особенности подходов к психической травме при obsessions и фобиях, в сравнении с истерическими случаями**

Еще одной особенностью и отдельным направлением рассмотрения подходов к психической травме в работах Фрейда является различное понимание этиологии психической травмы и ее картины, в зависимости от формы невроза, вызванного ею.

Само по себе уже это разделение подходов к психической травме заслуживает внимания, хотя и отсылается автором к истерическим симптомам: «Обсессии и фобии – это особые неврозы, с особым механизмом и этиологией, которую мне удалось выявить в определенном количестве случаев и которая, как я надеюсь, проявится также в достаточном количестве новых случаев ... Эти обсессии и фобии, которые можно назвать травматическими, связаны с симптомами истерии» [Фрейд, 2016, 3].

Также в одном из докладов в 1895 году он дает представление о 3-х группах навязчивостей и фобий: «1) группа травматических навязчивых представлений, 2) собственно навязчивых представлений или обсессий, 3) собственно фобий» [Freud, 1895, 352].

Уже в 1909 году в одном из классических клинических случаев (Заметки о случае невроза навязчивости), он дает более подробный комментарий по поводу различий подхода к психической травме, который заключается в отличиях забывания (амнезии) травматического эпизода при «истерии» и «неврозе навязчивости»: «При истерии существует правило, что недавние поводы к заболеванию подвергаются амнезии точно так же, как детские переживания, с помощью которых та их аффективная энергия преобразуется в симптомы. Если же полное забывание невозможно, недавний травматический повод все же подтачивается амнезией и лишается по меньшей мере самых важных своих составных частей. В такой амнезии мы усматриваем доказательство произошедшего вытеснения. Иначе обстоит дело при неврозе навязчивости. Инфантильные предпосылки невроза могут подвергнуться – зачастую только неполной – амнезии; недавние поводы к заболеванию, напротив, сохраняются в памяти. Вытеснение здесь воспользовалось другим, в сущности, более простым механизмом; вместо того чтобы забыть травматическую ситуацию, оно лишило ее аффективного катексиса, и поэтому в сознании остается безразличное содержание представления, расцениваемое как несущественное. Различие состоит в психическом событии, которое мы можем сконструировать, основываясь на феноменах; результат процесса почти одинаков, ибо безразличное содержание воспоминания воспроизводится лишь изредка и никакой роли в мыслительной деятельности человека не играет. Для различения двух видов вытеснения вначале мы можем использовать только заверение пациента, что, по его ощущениям, одно он знал всегда, а другое давно забыл» [Фрейд, 2006, 36].

Таким образом, отличие заключается в двух видах (механизмах) вытеснения воспоминаний о травматической ситуации:

при истерии забывание самой ситуации,

при неврозе навязчивости ее контекста, аффективного катексиса.

Далее он приводит пример того, как последнее может быть представлено: «Стало быть, нужно признать, что для невроза навязчивости имеется двоякого рода знание, и с тем же правом можно утверждать, что больной неврозом навязчивости «знает» о своих травмах, равно как и не «знает» о них. Он знает о них, поскольку их не забыл, он их не знает, поскольку не осознает их значения. Нередко точно так же обстоит дело и в нормальной жизни. Официанты, которые обычно обслуживали Шопенгауэра в своем кафе для завсегдатаев, в определенном смысле «знали» его в то время, когда он не был известен во Франкфурте и за его пределами, но не в том смысле, который мы сегодня связываем со «знанием» о Шопенгауэре» [Фрейд, 2006, 48].

При этом общим как для истерии, так и для невроза навязчивости является то, что вытеснение не устраняет влияние события, а делает его влияние бессознательным: «...обратное отношение между реальным переживанием и воспоминанием, кажется, содержит в себе психологическое условие вытеснения ... Детские травмы впоследствии воздействуют как

свежие переживания, но это воздействие бессознательно» [Freud, 1896, 163]. Таким образом, Фрейд определяет уникальные, относительно теорий других авторов, значения «вытеснения» и «бессознательного», которые будет продолжать концептуализировать на протяжении всего творческого пути.

В случае же невроза страха дело обстоит еще несколько иначе. Фрейд указывает на премоурбидное наличие страха в клиническом случае фобии пятилетнего мальчика (Анализ фобии одного пятилетнего мальчика «Маленький Ганс»), и говорит о том, что в сочетании со случайным эпизодом переживания – возводит объект испуга в объект страха: «Приписать случайному поводу слишком большое влияние на появление заболевания запрещают временные условия, так как намеки на страх наблюдались у Ганса задолго до того, как он присутствовал на улице при падении лошади.

Но во всяком случае невроз непосредственно опирается на это случайное переживание и сохраняет следы его, возводя лошадь в объект страха. Само по себе это впечатление не имеет «травматической силы»; только прежнее значение лошади, как предмета особой любви и интереса, и ассоциация с более подходящим для травматической роли переживанием в Гмундене, когда во время игры в лошадки упал Фриц, а затем уже легкий путь ассоциации от Фрица к отцу придали этому случайно наблюдавшемуся несчастному случаю столь большую действенную силу. Да, вероятно, и этих отношений оказалось бы мало, если бы, благодаря гибкости и многосторонности ассоциативных связей, то же впечатление не оказалось способным затронуть другой комплекс, затаившийся у Ганса в сфере бессознательного, – роды беременной матери. С этого времени был открыт путь к возвращению вытесненного, и по этому пути патогенный материал был переработан (транспонирован) в комплекс лошади и все сопутствующие аффекты оказались превращенными в страх» [Фрейд, 2022].

Лишь сочетание предпосылок (которые Фрейд назовет конституциональными) и случайного сильного переживания, обладающего ассоциативным значением к цепочке значимых представлений, становятся причиной образования травматического эффекта.

Подводя итоги первой из двух работ о подходах к понятию психической травмы, на основе работ Зигмунда Фрейда – стоит отметить, что была рассмотрена история формирования и начало развития подходов автора к психическому травматизму с 1880-х до 1900-х годов. Период наибольшего количества переосмыслений и разочарования в некоторых концепциях, приведший, как к новым (и до настоящего времени уникальным), подходам к психическому травматизму, рассматриваемому в контексте неврозов, предрасположение к которым диктует ход развитие травматических эффектов, так и к формированию уникального авторского теоретическо-практического метода Фрейда – психоанализа.

В трудах этого периода вырабатываются первые определения и наброски моделей психического травматизма, а также особый путь понимания формирования и травматических эффектов при истерии, неврозе навязчивости, фобиях и травматических неврозах.

При истерии симптом порождается «конверсией», заменяющей, но при этом ассоциативно отсылающей к травматическим переживаниям.

Таким образом, в логике подхода к психической травме при истерии, Фрейд отмечает, что аффективная энергия травмы преобразуется в симптомы, подвергая их полному или частичному забвению. Такое подтачивание амнезией, он предлагает рассматривать как доказательство состоявшегося вытеснения.

Несколько иным образом развиваются травматические последствия при неврозе навязчивости и страха. Фрейд выделяет 3 группы навязчивостей и фобий:

*1) группа травматических навязчивых представлений*

В этой группе речь идет о «травматической истерии» и «травматическом неврозе». Предложение о расширении представления, о «травматическом неврозе» Брейер и Фрейд выдвинули в 1893 году. Изначально он рассматривался другими авторами, как невроз вследствие физического повреждения, что считалось официальной медицинской позицией того времени. Под воздействием идей Брейера и Фрейда в теорию «травматического невроза» был добавлен компонент психического переживания ситуации угрожающей жизни, и в современной МКБ-11 имеется код – 6В40 (Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР)), включающий «травматический невроз» уже в значении психического переживания, которое воспринимается психикой, как угроза жизни. При этом, заимствовав часть теоретической концепции Фрейда, из представления о «травматическом неврозе» была исключена составляющая бессознательного и самого механизма историчности травматизма, отсылающего к ранним детским переживаниям. Эта ситуация может считаться одним из примеров заимствования идей Фрейда без ссылок на его труды и использования его идей в искаженном виде.

*2) группа навязчивых представлений или obsessions,*

Отличие травматических эффектов при неврозе навязчивости от истерии в том, что вытеснение пользуется более простым механизмом, вместо забвения (амнезии) всей травматической ситуации, оно лишает ее аффективного катексиса, сохраняя безразличное содержание ситуации. Различие сводится к обратной связи пациентов о том, что один знал это событие всегда (невроз навязчивости), а другой его давно забыл (истерия).

При этом общим как для истерии, так и для невроза навязчивости является то, что вытеснение не устраняет влияние события, а делает его влияние бессознательным. Такая структура, является уникальным подходом Фрейда. Она связывает разные возрастные исторические моменты психики в единый механизм, отсылая к прошлому, но при этом, сохраняя активное аффективное воздействие на восприятие ситуаций и их смысловое значение в настоящем.

*3) группа фобий*

Такая же преморбидная предрасположенность присутствует и при «неврозе страха», выражающаяся в наличии выраженных страхов еще до травматического события.

В этом подходе случайный травматический эпизод возводится в объект страха. Как и в других случаях, лишь в сочетании конституциональных предпосылок и случайного события, казалось бы, случайная ситуация испуга приобретает свое травматическое значение и эффекты.

Сложность рассмотрения «невроза страха» связана с изменением подхода Фрейда к этому явлению в более поздних работах, относительно первично введенных им положений о страхе и фобиях.

## Заключение

В заключение стоит отметить, что, несмотря на наличие нестыковок, пересмотра, диалектичности понимания, непринятия и заимствования части идей Фрейда, им была сформирована уникальная модель понимания психического травматизма на основе связи эпизодов из раннего возрастного периода (и сработавших в то время механизмов реакции) с более поздними периодами и случайными эпизодами испуга. Так Фрейд выделил «конституциональные» и «акцидентные» (случайные) факторы, влияющие на степень готовности выдерживать травматичность ситуации, в зависимости от потенциала покоящейся

психической энергии (либидо) и степени интенсивности испуга от угрозы случайной ситуации, способной или неспособной преодолеть индивидуальный потенциал защиты от раздражения.

Им была обнаружена связь и проведена параллель, соединяющая разные возрастные периоды – в том числе при помощи частичного или полного «вытеснения» значения ситуации психикой, через задействие «бессознательного», «оттеснения и ущемления аффекта» от ситуации, и последующего «бессознательного» воздействия смыслового контекста ситуации.

В полной мере теории Фрейда практически не рассматриваются в своей уникальности. Лишь в контексте соотношения с другими теориями, в которых не задействуется или не принимается одно или несколько критически важных, для понимания концепции, понятий.

## Библиография

1. Мещеряков Б. (ред.) Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 672 с.
2. Брейер Й., Фрейд З. Исследования истерии // Собрание сочинений в 26 томах. СПб., 2005. 464 с.
3. Брейер Й., Фрейд З. К теории истерического припадка (1892). Ижевск: ERGO, 2016. С. 5-10.
4. Брейер Й., Фрейд З. Предупреждение. О психическом механизме истерических феноменов (1893) // Собрание сочинений в 26 томах. СПб., 2005. 464 с.
5. Паффенгольц К.Н. (ред.) Геологический словарь. М.: Недра, 1973. 457с.
6. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. М.: София, 2001. 294 с.
7. Лакан Ж. Семинары. Книга 5. Образования бессознательного. М.: Гнозис, 2002. 608 с.
8. Лакан Ж. Семинары. Книга 10. Тревога. М.: Гнозис, Логос, 2019. 424 с.
9. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен посттравматического роста // Вестник ТГУ. 2009. Т.3. № 71. С. 111-117.
10. Фрейд З. Наблюдение гемианестезии высокой степени у истеричного мужчины: В 2 кн. (1886). Ижевск: ERGO, 2016. 27 с.
11. Фрейд З. Психическое лечение (Лечение души) (1890) // Здоровье, его сохранение, расстройство и восстановление. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1910. Т. 4. С. 25.
12. Фрейд З. Вклады в исследования об истерии 1892 года: В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 32 с.
13. Фрейд З. Письмо Йозефу Брейеру (1892). Ижевск: ERGO, 2016. С. 3-4.
14. Фрейд З. Заметка «III» (1892). Ижевск: ERGO, 2016. С. 13-14.
15. Фрейд З. набросок одной психологии [Набросок научной психологии] (1894/1950). Ижевск: ERGO, 2016. 190 с.
16. Фрейд З. Обсессии и фобии. Их психический механизм и этиология (1895): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 29 с.
17. Фрейд З. Наследственность и этиология неврозов (1896): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 36 с.
18. Фрейд З. Толкование сновидений (1900). СПб.: Фирма-СТД, 2004. 686 с.
19. Фрейд З. О психотерапии (1905): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 30 с.
20. Фрейд З. Три статьи о теории полового влечения [Три очерка по теории сексуальности] (1905) // Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. С. 123.
21. Фрейд З. Мои взгляды на роль сексуальности в этиологии неврозов (1906). Ижевск: ERGO, 2018. 37 с.
22. Фрейд З. Истерические фантазии и их связь с бисексуальностью (1908): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 19 с.
23. Фрейд З. Анализ фобии одного пятилетнего мальчика («Маленький Ганс») (1908) // Психоанализ детских страхов. СПб.: Азбука-классика, 2022. 288 с.
24. Фрейд З. Заметки о случае невроза навязчивости [«Крысин», «Человек-Крыса»] (1909) // Собрание сочинений. Т. 7. Навязчивость, паранойя и перверсия. М.: Фирма-СТД, 2006. С. 33-103.
25. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций (1909-1910) // История психологии (10-е-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. М., 1992. С. 207-243.
26. Фрейд З. К истории психоаналитического движения (1914) // Очерк истории психоанализа. СПб.: Алетейя, 1998. 11 с.
27. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ (лекции 1-15) (1916) // Собрание сочинений. Т. 20. СПб.: ВЕИП, 2021. С. 17-234.
28. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ (лекции 16-28) (1917) // Собрание сочинений. Т. 20. СПб.: ВЕИП, 2021. С. 247-453.
29. Фрейд З. Скорбь и меланхолия (1916-1917) // Художник и фантазирование (сборник работ). М.: Республика, 1995. С. 252-259.
30. Фрейд З. Введение в «Психоанализ военных неврозов» (1919) // К психоанализу военных неврозов: Сборник статей. Ижевск: ERGO, 2012. С. 11.

31. Фрейд З. Ребенка бьют (1919) // Венера в мехах (сборник работ). М.: Культура, 1992. С. 317-348.
32. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия (1920) // По ту сторону принципа удовольствия (сборник работ). М.: Прогресс, 1992. 567 с.
33. Фрейд З. Автобиография [Автопортрет] [Из Первых уст] (1925) // По ту сторону принципа удовольствия (сборник работ). М.: Прогресс, 1992. С. 91-148.
34. Фрейд З. Новый цикл лекций по введению в психоанализ (лекции 29-35) (1933) // Собрание сочинений. Т. 21. СПб.: ВЕИП, 2021. С. 469-621.
35. Фрейд З. Анализ конечный и бесконечный (1937) // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 2. 204 с.
36. Шредингер Э. Избранные труды по квантовой механике. М.: Наука, 1976. С. 335.
37. BBC-Interview. [Text der kurzen englischen Ansprache Freuds mit deutschem Schlußsatz, aufgenommen von der BBC am 7. Dez. 1938] // Stationen eines Lebens, Katalog zur Ausstellung im Sigmund-Freud-Zentrum des Fachkrankenhauses Uchtsprunge. Uchtsprunge, 2001. P. 67.
38. Calhoun L.G., Tedeschi R.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 1-18.
39. Freud S. «Selbstdarstellung» (1925d [1924]) // G. W. Bd. XIV. P. 31-96.
40. Freud S. Übersetzung mit «Vorwort des Übersetzers» und zusätzlichen Fußnoten (1892-94a) // J.-M. Charcot. Poliklinische Vorträge. Bd. I. Leipzig, Wien, 1892-94. P. 107.
41. Freud S. Cinq leçons sur la psychanalyse suivi de Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique. Petite Bibliothèque Payot, 1908. P. 78.
42. Freud S. Lettera a Wilhelm Fliess del 21 Settembre 1897. URL: <https://www.psiconline.it/autori-della-psicologia-frasi-e-citazioni-fondamentali/freud-lettera-a-wilhelm-fliess-del-21-settembre-1897-freud-1897.html>
43. Freud S. L'hérédité et l'étiologie des névroses // Revue Neurologique. 1896. Année 4. No. 6 (30 mars). P. 161-169.
44. Freud S. (Über den) Mechanismus der Zwangsvorstellung(en) und Phobien. Vortrag, gehalten im Verein für Psychiatrie und Neurologie in Wien am 15. Januar 1895(1895h) // G.W. Nachtr. 1895. P. 352, 354-357.

## **History of formation and the beginning of development of approaches to the concept of psychical trauma. Based on the works of Sigmund Freud in the 1880s-1900s**

**Ivan A. Zharuk**

Psychologist, Researcher,  
Turner National Medical Research Center for Children's Orthopedics  
and Trauma Surgery of the Ministry of Health of Russian Federation,  
196603, 64-68, Parkovaya str., Pushkin, Russian Federation;  
e-mail: ivanzharuk@gmail.com

**Aleksei G. Baidurashvili**

Full Member of the Russian Academy of Sciences,  
Doctor of Medicine, Professor,  
Chief Pediatric Orthopedic and Trauma Surgeon of Saint Petersburg,  
Head of the Department of Pediatric Traumatology and Orthopedics,  
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov,  
President of Turner National Medical Research Center  
for Children's Orthopedics  
and Trauma Surgery of the Ministry of Health of Russian Federation,  
196603, 64-68, Parkovaya str., Pushkin, Russian Federation;  
e-mail: info@rosturner.ru

**Anna V. Zaletina**

Doctor of Medicine,  
Orthopedic and Trauma Surgeon,  
Head of Scientific and Organizational Department,  
Turner National Medical Research Center  
for Children's Orthopedics  
and Trauma Surgery of the Ministry of Health of Russian Federation,  
196603, 64-68, Parkovaya str., Pushkin, Russian Federation;  
e-mail: e-mail: info@rostopner.ru

**Abstract**

The topic of psychical trauma has been one of the most controversial topics in the field of psychology and related sciences for more than a hundred years. The phenomenon, which, according to some of the methodological approaches, occurs in early childhood and has echoes and influence on the state of the psyche throughout the rest of life, cannot but arouse the attention of representatives of various areas of psychological knowledge. It is all the more interesting that, despite the entire history of studying this phenomenon by many researchers, a unified idea of what psychical trauma is has not been formed, and even a unified methodological approach to this phenomenon has not been developed. In a series of two papers, we will try to return to one of the significant approaches to psychical trauma, based on the work of Sigmund Freud. The novelty of the study lies in the small number of scientific publications covering the logic of Freud's approaches to mental trauma. In this regard, the study of his logic at a distance of more than three dozen publications translated into Russian, touching on the topic of mental trauma, as well as several untranslated works, looks relevant. This will allow us to form an approximate idea of the material that remains without the deserved attention of researchers.

**For citation**

Zharuk I.A., Baidurashvili A.G., Zaletina A.V. (2023) Istoriya formirovaniya i nachalo razvitiya podkhodov k ponyatiyu psikhicheskoi travmy. Na osnove rabot Zigmunda Freida 1880-kh– 1900-kh godov [History of formation and the beginning of development of approaches to the concept of psychical trauma. Based on the works of Sigmund Freud in the 1880s-1900s]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 20-39. DOI: 10.34670/AR.2023.50.70.002

**Keywords**

Psychical trauma, mental trauma, psychosomatics, Freud, psychoanalysis, psychotrauma, PTSD, ICD-11.

**References**

1. BBC-Interview. [Text der kurzen englischen Ansprache Freuds mit deutschem Schlußsatz, aufgenommen von der BBC am 7. Dez. 1938]. In: *Stationen eines Lebens, Katalog zur Ausstellung im Sigmund-Freud-Zentrum des Fachkrankenhauses Uchtsprunge*. Uchtsprunge.
2. Breuer J., Freud S. (2005) Issledovaniya isterii [Studies of hysteria]. In: *Sobranie sochinenii v 26 tomakh* [Collected works in 26 volumes]. St. Petersburg.
3. Breuer J., Freud S. (2016) *K teorii istericheskogo pripadka (1892)* [On the theory of a hysterical fit (1892)]. Izhevsk: ERGO Publ.

4. Breuer J., Freud S. (2005) Preduverdomlenie. O psikhicheskom mekhanizme istericheskikh fenomenov (1893) [Forewarning. On the mental mechanism of hysterical phenomena (1893)]. In: *Sobranie sochinenii v 26 tomakh* [Collected works in 26 volumes]. St. Petersburg.
5. Calhoun L.G., Tedeschi R.G. (2004) Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, pp. 1-18.
6. Freud S. (1895) *(Über den) Mechanismus der Zwangsvorstellung(en) und Phobien. Vortrag, gehalten im Verein für Psychiatrie und Neurologie in Wien am 15. Januar 1895(1895h)*. G.W. Nachtr.
7. Freud S. (1924) «Selbstdarstellung» (1925d [1924]). G. W. Bd. XIV.
8. Freud S. (2022) Analiz fobii odnogo pyatiletnego mal'chika («Malen'kii Gans») (1908) [Analysis of the phobia of a five-year-old boy ("Little Hans")]. In: *Psikhoanaliz detskikh strakhov* [Psychoanalysis of children's fears]. St. Petersburg: Azbuka-klassika Publ.
9. Freud S. (1996) Analiz konechnyi i beskonechnyi (1937) [Analysis finite and endless (1937)]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2, p. 204/
10. Freud S. (1992) Avtobiografiya [Avtoportret] [Iz Pervykh ust] (1925) [Autobiography [Self-portrait] [Firsthand] (1925)]. In: *Po tu storonu printsipa udovol'stviya (sbornik rabot)* [Beyond the pleasure principle (collection of works)]. Moscow: Progress Publ.
11. Freud S. (1908) *Cinq leçons sur la psychanalyse suivi de Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique*. Petite Bibliothèque Payot.
12. Freud S. (2016) *Istericheskie fantazii i ikh svyaz' s biseksual'nost'yu (1908): V 2 kn.* [Hysterical fantasies and their connection with bisexuality (1908): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
13. Freud S. (1998) K istorii psikhoanaliticheskogo dvizheniya (1914) [On the history of the psychoanalytic movement (1914)]. In: *Ocherk istorii psikhoanaliza* [Essay on the history of psychoanalysis]. St. Petersburg: Aleteiya Publ.
14. Freud S. (2021) Lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz (lektsii 1-15) (1916) [Lectures on introduction to psychoanalysis (lectures 1-15)]. In: *Sobranie sochinenii. Vol. 20* [Collected Works. Vol. 20]. St. Petersburg.
15. Freud S. (2021) Lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz (lektsii 16-28) (1917) [Lectures on introduction to psychoanalysis (lectures 16-28) (1917)]. In: *Sobranie sochinenii. Vol. 20* [Collected Works. Vol. 20]. St. Petersburg.
16. Freud S. *Lettera a Wilhelm Fliess del 21 Settembre 1897*. Available at: <https://www.psiconline.it/autori-della-psicologia-frasi-e-citazioni-fondamentali/freud-lettera-a-wilhelm-fliess-del-21-settembre-1987-freud-1897.html> [Accessed 10/10/2023]
17. Freud S. (1896) L'hérédité et l'étiologie des névroses. *Revue Neurologique*, 4, 6 (30 mars), pp. 161-169.
18. Freud S. (2018) *Moi vzglyadyna rol' seksual'nosti v etiologii nevrozov (1906)* [My views on the role of sexuality in the etiology of neuroses (1906)]. Izhevsk: ERGO Publ.
19. Freud S. (2016) *Nablyudenie gemianestezii vysokoi stepeni u isterichnogo muzhchiny: V 2 kn. (1886)* [Observation of high degree hemianesthesia in a hysterical man: In 2 books (1886)]. Izhevsk: ERGO Publ.
20. Freud S. (2016) *Nabrosok odnoi psikhologii [Nabrosok nauchnoi psikhologii] (1894/1950)* [Outline of one psychology [Outline of scientific psychology] (1894/1950)]. Izhevsk: ERGO Publ.
21. Freud S. (2016) *Nasledstvennost' i etiologiya nevrozov (1896): V 2 kn.* [Heredity and etiology of neuroses (1896): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
22. Freud S. (2021) Novyi tsikl lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz (lektsii 29-35) (1933) [A new series of lectures on introduction to psychoanalysis (lectures 29-35) (1933)]. In: *Sobranie sochinenii. T. 21* [Collected Works. Vol. 21]. St. Petersburg.
23. Freud S. (1992) O psikhoanalize. Pyat' lektsii (1909-1910) []. In: *Istoriya psikhologii (10-e-30-e gg. Period otkrytogo krizisa): Teksty* [About psychoanalysis. Five lectures (1909-1910), History of Psychology (10-30s. Period of open crisis): Texts]. Moscow.
24. Freud S. (2016) *O psikhoterapii (1905): V 2 kn.* [About psychotherapy (1905): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
25. Freud S. (2016) *Obsessii i fobii. Ikh psikhicheskii mekhanizm i etiologiya (1895): V 2 kn.* [Obsessions and phobias. Their mental mechanism and etiology (1895): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
26. Freud S. (2016) *Pis'mo Iozefu Breieru (1892)* [Letter to Joseph Breuer (1892)]. Izhevsk: ERGO Publ.
27. Freud S. (1992) Po tu storonu printsipa udovol'stviya (1920) [Beyond the Pleasure Principle (1920)]. In: *Po tu storonu printsipa udovol'stviya (sbornik rabot)* [Beyond the Pleasure Principle (collection of works)]. Moscow: Progress Publ.
28. Freud S. (1910) Psikhicheskoe lechenie (Lechenie dushi) (1890) [Mental treatment (Treatment of the soul) (1890)]. In: *Zdorov'e, ego sokhranenie, rasstroistvo i vosstanovlenie* [Health, its preservation, disorder and recovery]. St. Petersburg.: Brokgauz-Efron Publ. Vol. 4.
29. Freud S. (1992) Rebenka b'yut (1919) [A Child is being Beaten]. In: *Venera v mekhakh (sbornik rabot)* [Venus in Furs (collection of works)]. Moscow: Kul'tura Publ.
30. Freud S. (1995) Skorb' i melankholiya (1916-1917) [Sorrow and melancholy (1916-1917)]. In: *Khudozhnik i fantazirovanie (sbornik rabot)* [Artist and fantasy (collection of works)]. Moscow: Respublika Publ.
31. Freud S. (2004) *Tolkovanie snovidenii (1900)* [Interpretation of dreams (1900)]. St. Petersburg: Firma-STD Publ.
32. Freud S. (1990) Tri stat'i o teorii polovogo vlecheniya [Tri ocherka po teorii seksual'nosti] (1905) [Three articles on the



- theory of sexual desire [Three essays on the theory of sexuality] (1905). In: *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
33. Freud S. (1892-1894) Übersetzung mit «Vorwort des Übersetzers» und zusätzlichen Fußnoten (1892-94a). In: J.-M. Charcot. *Poliklinische Vorträge. Bd. I.* Leipzig, Wien.
34. Freud S. (2016) *Vklady v issledovaniya ob isterii 1892 goda: V 2 kn.* [Contributions to research on hysteria in 1892: In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
35. Freud S. (2012) Vvedenie v «Psikhoanaliz voennykh nevrozov» (1919) [Introduction to the "Psychoanalysis of military neuroses" (1919)]. In: *K psikhoanalizu voennykh nevrozov: Sbornik statei* [To the psychoanalysis of military neuroses: Collection of articles]. Izhevsk: ERGO Publ.
36. Freud S. (2016) *Zametka «III» (1892)* [Note "III" (1892)]. Izhevsk: ERGO Publ.
37. Freud S. (2006) *Zametki o sluchae nevroza navyazchivosti* [«Krysin», «Chelovek-Krysa»] (1909) [Notes on a case of obsessional neurosis ["Rat", "Rat Man"] (1909)]. In: *Sobranie sochinenii. T. 7. Navyazchivost', paranoiya i perversiya* [Collected Works. Vol. 7. Obsession, paranoia and perversion]. Moscow: Fipma-CTD Publ.
38. Kübler-Ross E. (2001) *O smerti i umiranii* [About death and dying]. Moscow: Sofiya Publ.
39. Lacan J. (2019) *Seminary. Kniga 10. Trevoga* [Seminars. Book 10. Anxiety]. Moscow: Gnozis, Logos Publ.
40. Lacan J. (2002) *Seminary. Kniga 5. Obrazovaniya bessoznatel'nogo* [Seminars. Book 5. Formations of the unconscious]. Moscow: Gnozis Publ.
41. Magomed-Eminov M.Sh. (2009) Fenomen posttravmaticheskogo rosta [The phenomenon of post-traumatic growth]. *Vestnik TGU* [TSU Herald], 3, 71, pp. 111-117.
42. Meshcheryakov B. (ed.) *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Big psychological dictionary]. St. Petersburg: Praim-Evroznak Publ.
43. Paffengol'ts K.N. (ed.) (1973) *Geologicheskii slovar'* [Geological dictionary]. Moscow: Nedra Publ.
44. Schrödinger E. (1976) *Izbrannye trudy po kvantovoi mekhanike* [Selected works on quantum mechanics]. Moscow: Nauka Publ.

УДК 159.9.01, 159.964.21, 159.964.26

DOI: 10.34670/AR.2023.61.17.003

## **Развитие подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1910-х – 1930-х годов**

**Жарук Иван Антонович**

Научный сотрудник, психолог,  
Национальный медицинский исследовательский центр  
детской травматологии и ортопедии Минздрава России,  
196603, Российская Федерация, Пушкин, ул. Парковая, 64-68;  
e-mail: ivanzharuk@gmail.com

**Баиндурашвили Алексей Георгиевич**

Академик РАН,  
доктор медицинских наук, профессор,  
главный детский травматолог-ортопед Санкт-Петербурга,  
завкафедрой детской травматологии и ортопедии,  
СЗГМУ им. И.И. Мечникова,  
президент Национального медицинского исследовательского центра  
детской травматологии и ортопедии Минздрава России,  
196603, Российская Федерация, Пушкин, ул. Парковая, 64-68;  
e-mail: info@rosturner.ru

**Залетина Анна Владимировна**

Кандидат медицинских наук,  
врач – травматолог-ортопед,  
руководитель научно-организационного отдела,  
Национальный медицинский исследовательский центр  
детской травматологии и ортопедии Минздрава России,  
196603, Российская Федерация, Пушкин, ул. Парковая, 64-68;  
e-mail: info@rosturner.ru

### **Аннотация**

Психическая или психологическая травма является одним из самых сложно выводимых и дискуссионных понятий в области психологии и смежных наук. Как и работы Зигмунда Фрейда, в целом сталкивающиеся с неоднозначным отношением из-за построения теории на частных клинических случаях и несоответствия требованиям научных принципов верификации и фальсификации. В частности, его подходы к психической травме оказываются неучтенными в полной мере. При том, что невозможно не учесть его вклад в развитие психологических теорий, его работы крайне редко изучались в совокупности, и многие понятия заимствованы или используются в искаженном виде в других теориях. В этой второй из серии двух статей, на дистанции в более чем 30 публикаций Фрейда, будет рассмотрен период с 1910-х по 1930-е, где мы попытаемся

отследить логику окончательного формирования подходов автора к психическому травматизму и сформировать общие положения по двум работам. Статья публикуется в продолжение исследования подходов к понятию психической травмы в работах Зигмунда Фрейда, начатого в работе «История формирования и начало развития подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1880-х – 1900-х годов» мы попытаемся продолжить, завершить и обобщить результаты рассмотрения работ автора по указанной тематике, с учетом выступлений и публикаций 1910-х – 1930-х годов.

#### **Для цитирования в научных исследованиях**

Жарук И.А., Баиндурашвили А.Г., Залетина А.В. Развитие подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1910-х – 1930-х годов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 40-59. DOI: 10.34670/AR.2023.61.17.003

#### **Ключевые слова**

Психическая травма, Психосоматика, Фрейд, Психоанализ, Психотравматизм, МКБ-11.

## **Введение**

Статья публикуется в продолжение исследования подходов к понятию психической травмы в работах Зигмунда Фрейда, начатого в работе «История формирования и начало развития подходов к понятию психической травмы. На основе работ Зигмунда Фрейда 1880-х – 1900-х годов» мы попытаемся продолжить, завершить и обобщить результаты рассмотрения работ автора по указанной тематике, с учетом выступлений и публикаций 1910-х – 1930-х годов.

### **Развитие идей психического травматизма в 1910-х**

В 1910-х годах Фрейд публикует множество важных для психоанализа работ в т.ч. несколько значимых для развития теории психической травмы, а также проводит 28 лекций с перерывом в несколько лет, в которых развивает многие из ранее обозначенных идей.

Уже в первых лекциях Фрейд делает емкое уточнение: «...наши истеричные больные страдают воспоминаниями» [Фрейд, 1992, 210].

В теории посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), спустя примерно 50 лет – это явление получило название «флешбеки». Чуть позднее в той же лекции Фрейд развивает эту идею: «...истеричные и невротики не только потому, что они вспоминают давно прошедшие болезненные переживания, но и потому, что они еще привязаны к ним с полным аффектом; они не могут отделаться от прошедшего и ради него оставляют без внимания действительность и настоящее. Такая фиксация душевной жизни на патогенных травмах представляет собой одну из важнейших характерных черт невроза, имеющих большое практическое значение» [там же, 233].

Здесь проявляется понятие «фиксация». Такую же фиксацию, как и у истериков, Фрейд отмечает в случаях «травматического невроза» (расстройства, развивающегося в результате физического повреждения): «Травматические неврозы носят явные признаки того, что в их основе лежит фиксация на моменте травмы. В своих сновидениях эти больные постоянно

повторяют травматическую ситуацию; там, где встречаются истероподобные припадки, допускающие анализ, узнаешь, что припадок соответствует полному перенесению в эту ситуацию. Получается так, как будто эти больные не покончили с этой травматической ситуацией, как будто она стоит перед ними как неразрешенная актуальная проблема, и мы вполне серьезно соглашаемся с этим пониманием; оно показывает нам путь к экономическому, как мы называем, рассмотрению душевных процессов. Да, выражение «травматический» имеет только такой экономический смысл. Так мы называем переживание, которое в течение короткого времени приводит в душевной жизни к такому сильному увеличению раздражения, что освобождение от него или его нормальная переработка не удастся, в результате чего могут наступить длительные нарушения в расходовании энергии» [Фрейд, 2021, 280]. В этом моменте, помимо темы фиксации, Фрейд делает акцент на том, что термин «травматический» используется им исключительно в экономическом смысле.

Так случившаяся когда-то травматическая ситуация существует фактически вне времени, поскольку человек остается привязан к ней с полным аффектом и несмотря на прошедшее время - переносится в эту ситуацию вновь и вновь, в результате галлюцинаторного повторного проживания в припадке. Это происходит, поскольку в экономической логике прорыв защиты от раздражения, требует от психики направления дополнительных ресурсов в зону прорыва, для восстановления константной суммы возбуждения, становясь, в некотором смысле, частичной метафорой процесса гомеостаза из биологии. В форме саморегуляции внутриспсихического состояния, и поддержания динамического равновесия, преодолевая прорывающееся влияние внешней среды, повышающей раздражение. Как говорил об этом Брейер: «Нет ничего удивительного в том, что, по аналогии с другими процессами регуляции, протекающими в организме, в этом состоянии тоже возникает стремление удержать возбуждение на оптимальном уровне и восстановить равновесие после того, как возбуждение этот уровень превысило» [Брейер, 2005, 105].

В дальнейшем понятие «фиксация» получает развитие в виде понятия «бессознательная фиксация на травме» в отношении сновидений: «...бессознательная фиксация на травме при этих срывах выполнения функции сновидения одерживает верх. В то время как спящий должен видеть сон, потому что ночное ослабление вытеснения позволяет активизироваться стремлению к травматической фиксации, его работа сновидения, которая желала бы превратить следы воспоминаний о травматической ситуации в исполнение какого-нибудь желания, остается безрезультатной. В таких случаях может наступить бессонница, из-за страха перед неудачей действия сновидения человек отказывается от сна. Травматический невроз демонстрирует нам здесь крайний случай, но травматический характер следует признать и за детскими переживаниями, так что не следует удивляться, если менее значительные нарушения функции сновидения проявляются и в других условиях» [Фрейд, 2021, 496].

Еще одно особенное отношение к психической травме, которое артикулирует Фрейд в том периоде, заключается в защитной функции которую может выполнять травматический невроз, в особенности возникающий в результате ужасов войны: «Таким образом, при травматических неврозах, особенно таких, которые возникают из-за ужасов войны, для нас несомненен эгоистический мотив Я, стремящийся к защите и выгоде, который в одиночку еще не создает болезнь, но санкционирует ее и поддерживает, если она уже началась. Этот мотив хочет уберечь Я от опасностей, угроза которых и послужила поводом для заболевания, и не допустит выздоровления, прежде чем не будет исключена возможность повторения этих опасностей или

лишь после того, как будет получена компенсация за перенесенную опасность. Но и во всех других случаях Я проявляет аналогичную заинтересованность в возникновении и последующем существовании невроза. Мы уже сказали, что симптом поддерживается также и Я, потому что у него есть такая сторона, благодаря которой он дает удовлетворение вытесняющей тенденции Я» [там же, 387].

Такая логика практически не представима в рамках медицинского подхода в психологии, ни нозоцентрический, ни нормоцентрический подходы не предполагают такого отношения, чтобы «болезнь» была позитивным решением ситуации. Частично представлена такая логика лишь в отношении ситуаций вторичной выгоды от лечения в соматоформных расстройствах (МКБ-11: 6C20), однако и там этот путь рассматривается как форма болезненного расстройства.

В таком русле речь скорее идет о нозонормическом подходе (которого не существует на данный момент), в рамках которого отклонение от нормы может считаться чем-то конструктивным, в случае если это всерьез не угрожает здоровью человека и окружающих. Ведь в общем-то какая-либо болезнь и смерть от несовместимого с жизнью состояния, вследствие какого-то диагноза – это результат любой жизни. Тогда почему ни в каком из методологических подходов не рассматривается естественность такого процесса и нет представленности такой логики? – Это еще одно направление для отдельного обсуждения.

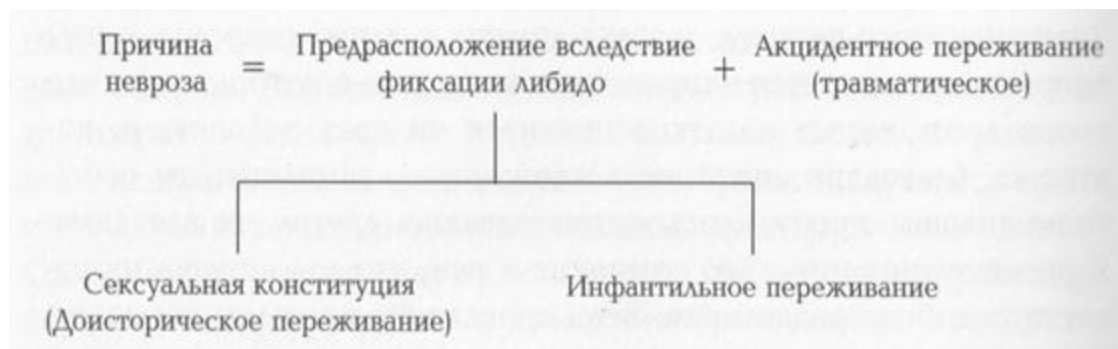
Развивает эту идею Фрейд, через указание на работу принципа удовольствия, таким образом: «...завершение конфликта посредством симптомообразования – самый удобный и самый приемлемый для принципа удовольствия выход из ситуации; оно, несомненно, избавляет Я от большой и воспринимаемой как неприятная внутренней работы. Более того, бывают случаи, в которых даже врач должен признать, что разрешение конфликта посредством невроза представляет собой самое безобидное и наиболее социально приемлемое решение. Не удивляйтесь, если услышите, что даже врач порой принимает сторону болезни, с которой он борется. Ведь ему не подобает по отношению ко всем ситуациям жизни ограничивать себя ролью фанатика от здоровья, он знает, что в мире существует не только невротическая беда, но и реальное, неустранимое страдание, что необходимость может потребовать от человека также того, чтобы он принес в жертву свое здоровье, и он узнает, что такой жертвой отдельного человека часто предотвращается самое серьезное несчастье для многих других. Таким образом, если можно было сказать, что невротик всякий раз в случае конфликта совершает *бегство в болезнь*, то нужно признать, что в иных случаях это бегство совершенно оправдано, а врач, распознавший подобное положение вещей, безмолвно удалится, проявив снисхождение к больному» [Фрейд, 2021, 387].

Однако эта идея, как и многие другие, не получили поддержки научного сообщества тогда, и не имеют достаточной представленности в исследованиях до сих пор.

Продолжая развивать идею предрасположенности к получению психической травмы Фрейд вводит уравнение невроза, в котором указывает и травматический компонент: «Мы знаем, что схема наверняка вызовет симпатию обучающегося, поэтому представим эти отношения в схеме: Причина невроза = Предрасположение благодаря фиксации либидо (Сексуальная конституция (доисторическое переживание) или Инфантильное переживание + Случайное переживание (травматическое) [взрослого]» (рис. 1).

В работе 1917-го года «Скорбь и меланхолия» Фрейд выводит понятие «амбивалентность» в отношении вытесненного травматического опыта на примере работы психики в случаях меланхолии: «Конститутивная амбивалентность как таковая входит в состав вытесненного,

травматические переживания, связанные с объектом, активизировали, видимо, другое вытесненное. Таким образом, все в этих амбивалентных поединках исключено из сознания, пока не наступает характерный для меланхолии исход. Он, насколько нам известно, состоит в том, что находящееся под угрозой концентрации либидо в конце концов покидает объект, но только затем, чтобы вернуться на место "Я", из которого оно вышло. Так благодаря своему бегству в "Я" любовь избежала уничтожения. После этой регрессии либидо процесс может стать осознанным и представляется сознанию как конфликт между частью "Я" и критической инстанцией» [Фрейд, 1995, 252-259].



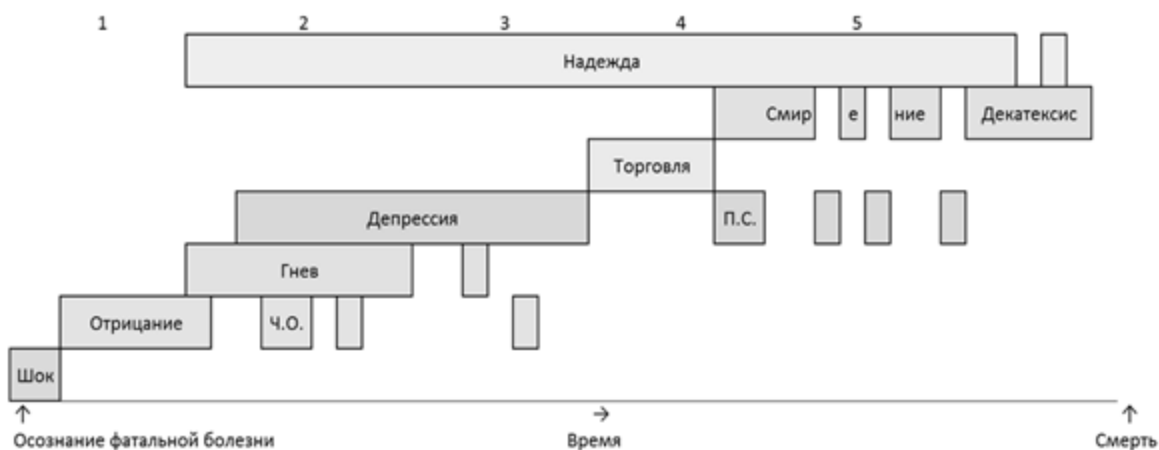
**Рисунок 1 - Схема причины невроза по З. Фрейду [там же, 368]**

Особое значение травматического опыта в его амбивалентном значении делает возможным развитие дальнейших идей о символаобразующем/ символаувечивающим эффектах травмы, а также о ее нейтральном статусе вне контекста значения для субъекта. Стоит отметить, что позитивный эффект травмы получил частичное отражение в научном и медицинском подходах, получив название – «посттравматический рост», в работах авторов Тедешчи и Калхуана [Calhoun, Tedeschi, 2004], а также М.Ш. Магомед-Эминова [Магомед-Эминов, 2009].

В то время Фрейд делает еще один шаг в направлении развития идеи амбивалентного травматического конфликта на примере невроза навязчивости, указывая на то, что позитивная сторона утраты объекта любви в том, что субъект может сам остаться в живых. Благодаря тому, что существует возможность при помощи скорби осуществить отток либидо от объекта, у экономики психики появляется возможность продолжить существование без безвозвратной утраты своей части в образе значимого близкого человека: «Утрата объекта любви – отличный повод обнаружить и продемонстрировать амбивалентность любовных отношений. Там, где имеется расположенность к неврозу навязчивых состояний, амбивалентный конфликт придает скорби патологическую форму и заставляет ее выразиться в форме упреков в свой адрес, что, мол, сам был виноват в утрате объекта любви, т.е. хотел этого. На таких депрессиях при неврозе навязчивых состояний после смерти любимого человека мы видим, к чему приводит амбивалентный конфликт сам по себе, если при этом отсутствует регрессивное втягивание, убирание либидо. Как скорбь побуждает "Я" отказаться от объекта, объявив его мертвым и предлагая "Я" в качестве награды остаться в живых, так каждый единичный амбивалентный конфликт ослабляет фиксацию либидо на объекте, обесценивая его, унижая, как бы убивая» [Фрейд, 1995, 252-259].

Работе скорби посвящено немало научных работ, одну из популярных схем принятия неизбежного ввела Элизабет Кюблер-Росс, выделив стадии – отрицание (шок), гнев, торг,

депрессия, принятие, декатексис. Ее подход соотносится с подходом Фрейда к работе скорби в оттоке либидо от объекта любви, и использует понятие декатексис, отсылающим к психоаналитическому подходу Фрейда. (Рис.2)



П. С. – Подготовительная скорбь; Ч. О. – Частичное отрицание

### Рисунок 2 - Этапы восприятия смерти по Э. Кюблер-Росс [Кюблер-Росс, 2001]

Катексис (англ. cathexis) – неологизм, предложенный З. Фрейдом для обозначения в английском языке понятия *Besetzung* (нем. «захват», «инвестирование», «вложение», «вклад»). Под катексисом понимается количество энергии, затрачиваемой на представление объекта в психической структуре. Представляя из себя психосексуальную энергию (либидо), которая переключается и прочно сцепляется с некоторыми объектами (точнее, с образами этих объектов). В более широком смысле катектируемые объекты – это небезразличные для субъекта предметы, люди, знаки, действия, идеи; иначе говоря, это объекты, вызывающие интерес и имеющие для него личностный смысл. «Сильным катексис-стимулом является собственное имя, которое способно нарушить даже биоэлектрическое молчание коматозного мозга» [Мещеряков, 2003]. Декатексис, как отток либидо, необходим, для разрядки объектов-образов от их аффективного значения.

В случае травматической ситуации, декатексис не успеваешь произвестись, в связи с экстренным вытеснением представления о ситуации, величина аффекта в связи с которой воспринимается как угрожающая психике в целом. Аффект остается неразряженным и в логике Фрейда является тем, что не дает забыть ситуацию – вновь и вновь напоминает о себе в кошмарных сновидениях, ассоциативно связанных с ситуацией, и навязчивых негативных мыслях, отсылающих к ней.

### Психическая травма и травматический невроз

Одна из наиболее значимых и ярких работ Фрейда – «По ту сторону принципа удовольствия» («*Jenseits des Lustprinzips*») 1920-го года, помимо большого значения для концепции психоанализа дала также множество уточнений по поводу его подходов к понятию психической травмы. На материале исследований в связи с оконченной недавно, на тот момент, первой мировой войны он дает уточнение, что физическое повреждение более не

рассматривается, как причина, которая может привести к травматическому неврозу: «Ужасная, только недавно пережитая война подала повод к возникновению большого количества таких заболеваний и положила конец попыткам сводить это заболевание к органическому поражению нервной системы вследствие влияния механического воздействия» [Фрейд, 1992].

Помимо этого, физическая травма может выступить вместе со страхом, как защита от развития травматического невроза:

«В обыкновенном травматическом неврозе привлекают внимание две основные возможности: первая – когда главным этиологическим условием является момент внезапного испуга, и вторая – когда одновременно перенесенное ранение или повреждение препятствовало возникновению невроза.

Испуг (Schreck), страх (Angst), боязнь (Furcht) неправильно употребляются как синонимы. В их отношении к опасности их легко разграничить. Страх означает определенное состояние ожидания опасности и приготовление к последней, если она даже и неизвестна; боязнь предполагает определенный объект, которого боятся; испуг имеет в виду состояние, возникающее при опасности, когда субъект оказывается к ней не подготовлен, он подчеркивает момент неожиданности. Я не думаю, что страх может вызвать невроз; в страхе есть что-то, что защищает от испуга и, следовательно, защищает и от невроза, вызываемого испугом» [там же].

В этой же работе, разбирая сны травматических невротиков, он выводит понятие «навязчивого повторения» поскольку обычно работающий механизм сна в значении удовлетворения желаний в этих случаях дает сбой: «нам остается заключить, что в этом состоянии [прим. – снов травматических невротиков] функция сна так же нарушена и отклонена от своих целей... На основании таких наблюдений над работой перенесения и над судьбой отдельных людей мы найдем в себе смелость выдвинуть гипотезу, что в психической жизни действительно имеется тенденция к навязчивому повторению, которая выходит за пределы принципа удовольствия, и мы будем теперь склонны свести сны травматических невротиков и склонность ребенка к игре к этой тенденции» [там же].

С его точки зрения, объяснить это можно тем, что навязчивое повторение оказывается сильнее принципа удовольствия регулирующего сновидения: «Такие возбуждения извне, которые достаточно сильны, чтобы проломать защиту от раздражения, мы называем травматическими. Я полагаю, что понятие травмы включает в себя понятие нарушения защиты от раздражения. Такое происшествие, как внешняя травма, вызовет, наверное, громадное расстройство в энергетике организма и приведет в движение все защитные средства; принцип удовольствия при этом остается бессильным. Организм оказывается не в силах сдержать переполнение психического аппарата столь большими количествами раздражений. Возникает скорее другая задача, состоящая в том, чтобы победить это раздражение, психически связать эту огромную массу ворвавшихся раздражений, чтобы затем свести их на нет.

Вероятно, специфическое неудовольствие от физической боли есть следствие того, что защита от раздражений в известной степени прорвана. От этого места периферии вследствие этого текут к психическому аппарату постоянные возбуждения таким же образом, каким они обыкновенно могут приходиться лишь изнутри. И какую иную реакцию мы можем ожидать на этот прорыв?

Со всех сторон будет привлечена активная энергия (Besetzungsenergie), чтобы создать соответственное высокое энергетическое заполнение вокруг пострадавшего места. Создается



сильнейшая компенсация (Gegenbesetzung), для осуществления которой поступаются своим запасом все другие психические системы, так что получается обширное ослабление и понижение обычной работоспособности других психических функций. На подобных примерах мы хотим научиться прилагать наши метапсихологические построения к такого рода первичным фактам» [Фрейд, 1992].

В этой большой цитате из текста Фрейда раскрывается еще один подход к понятию травмы – как нарушения защиты от раздражения, а также метафорическое сравнение гомеостатической реакции организма, стягивающего ресурсы к месту физического повреждения, как метафоры работы психики в случае прорыва защиты от раздражения и переполнения психического аппарата большими количествами раздражений. Также разворачиваются понятия – «активная энергия» (Besetzungsenergie) и «компенсация» (Gegenbesetzung).

Определением устойчивости психики к травматическому прорыву от раздражения становится потенциал покоящейся энергии психики т.е. то каким потенциалом связывания она обладает «Чем выше потенциал собственной покоящейся энергии, тем выше будет ее связывающая сила» [там же].

Таким образом, понимание травматического невроза как последствия прорыва защиты от раздражения, а повторяющиеся сновидения, возвращающие сновидца к моменту происшествия травмирующей ситуации, предлагаются быть рассмотренными как тренировка страха, которая увеличит «потенциал связывания», отсутствие которого и привело к формированию прорыва «защиты от раздражений» и формирования травматического невроза: «... нужно сделать попытку понимания обыкновенного травматического невроза как последствия обширного прорыва «защиты от раздражений» ... Эти сновидения стараются справиться с раздражением посредством развития чувства страха, отсутствие которого стало причиной травматического невроза» [там же, 2].

В своей автобиографии в 1924 году Фрейд дал развернутое описание понятию «вытеснение», которое возникало в истерических случаях:

«...процесс я назвал вытеснением; это было новое слово, ничего подобного в душевной жизни прежде не было известно. Оно было, очевидно, первичным защитным механизмом, сравнимым с попыткой бегства, которая лишь предшествовала последующему нормальному исполнению приговора. С первым актом вытеснения оказывались связаны дальнейшие. Во-первых, «я» должно было защищаться от всегда возможного натиска вытесненных побуждений, непрерывно тратя энергию на противодействие и при этом истощаясь, во-вторых, вытесненное, ставшее теперь бессознательным, могло обеспечить возможность проявления и замещенного удовлетворения окольными путями, и, таким образом, желанного вытеснения не получалось. При конверсионной истерии этот окольный путь вел к телесной иннервации, вытесненное возбуждение прорывалось в каком-нибудь месте и создавало симптомы, которые были, таким образом, результатом компромисса, а именно компенсационного удовлетворения, однако искаженного и отвлеченного сопротивлением «я» от своей цели» [там же, 91-148].

И наконец в одной из наиболее поздних работ – «Анализ конечный и бесконечный» 1937 года, Фрейд повторяет выдвинутые ранее идеи о сочетании конституциональных и случайных факторов, как причин, способствующих/препятствующих возникновению травмы: «... присутствует сочетание обоих факторов, конституциональных и случайных. Чем сильнее конституциональный фактор, тем скорее травма приведет к фиксации и оставит после себя

нарушение в развитии; чем сильнее травма, тем скорее ее повреждающее действие проявится, даже если состояние инстинктивной сферы является нормальным» [Фрейд, 1996].

В серии из 2-х работ мы попытались проследить формирование, движение концепции и подходов к психической травме в работах Зигмунда Фрейда на протяжении с 1880-х до 1930-х годов. Были рассмотрены различные подходы к пониманию психического травматизма в случаях «истерического невроза», «невраза навязчивости» и «невраза страха», а также оппонирование и расширение понятий «травматическая истерия» и «травматический невроз».

В результате изучения более 3-х десятков работ были прояснены значения множества понятий, связанных с «психической травмой», таких как: «последствие»; «катексис»; «множественная детерминированность симптомов»; «ущемленный аффект»; «конверсия»; «отреагирование»; «конституциональные» и «акцидентные» факторы, влияющие на травматизацию психики; «диспозициональные» и «дефинитивные» этиологические ряды травматизации психики; экономический смысл понятия «травматический»; «бессознательная фиксация на травме»; «бессознательное воздействие травматических переживаний»; «бессознательный психический след»; «вытеснение» и его разновидности; «амбивалентность» вытесненного травматического опыта; «навязчивое повторение»; «активная энергия»; «компенсация» и «потенциал связывания».

Помимо этого, были выделены несколько определений психической травмы, которые давал Фрейд в разных работах:

- Психической травмой становится любое впечатление, улаживание которого ассоциативной мыслительной работой или моторной реакцией доставляет трудности нервной системе
- Травму можно было бы определить, как возрастание возбуждения в нервной системе, с которым последняя не может в достаточной мере справиться путем моторной реакции
- Травма – как нарушение защиты от раздражения.

Были отмечены ряд трудностей, для изучения концепта психической травмы исследователями, в работах Фрейда. К ним можно отнести:

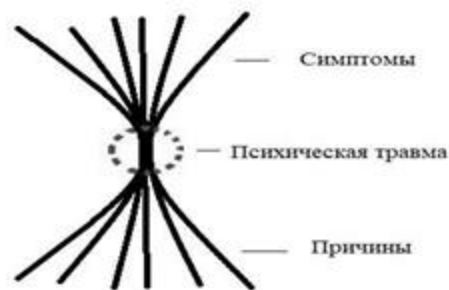
- отсутствие нацеленности на единственно верную, целостную и однозначную трактовку концепций в психоанализе, в отличие от строгости классического научного подхода.
- динамика концепций, которым оппонирует Фрейд в своих публикациях. Понятия «травматическая истерия» и «травматический невроз» с начала XX века меняли понимаемое под ними значение, в том числе в связи с критикой Фрейда.
- изменение теоретических концептов подходов к психической травме, сексуальности, страху и др., в более ранних и более поздних работах Фрейда.

В сочетании с отсутствием нацеленности на однозначное толкование его работ может создавать разрозненное, антиномичное понимание идей.

- многогранное и непрекращающееся развитие подходов к толкованию психической травмы.
- вплетенность понятия психической травмы в структуру психоаналитической концепции Фрейда делает его труднопереводимым, из логики различных конституций психики в логику расстройств «нормальной» психики.
- необходимость перевода актуальной терминологии на момент конца XIX – начала XX вв., к терминологии, прошедшей историческое развитие к началу XXI века.

## Модель и структура психической травмы

Отдельного внимания заслуживает модель психической травмы, которую можно попробовать вывести на основе работ Зигмунда Фрейда. Сложность этого явления заключается в сверхобусловленности, множественной детерминированности симптомов, а также различного сочетания причины (одна или несколько), приводящих к возникновению психической травмы. Это приводит к тому, что симптомы и причины, могут рассматриваться лишь в совокупности, с пониманием гипотетической возможности наличия психической травмы, как прорыва защиты от раздражения. (Рис.3)



**Рисунок 3 - Приблизительная модель психической травмы на основе работ З.Фрейда**

На основе проведенной работы можно сформировать схему, приблизительно отражающую подход Фрейда к структуре психической травмы.

Обращает на себя внимание, что психическая травма, согласно работам Фрейда, не имеет единственного основания, а реализуется в последствии, в сочетании 4-х попарно взаимодействующих факторов (Рис. 4).



**Рисунок 4 - Этиологические ряды психической травмы, согласно теории З.Фрейда**

Диспозиционный ряд – предрасполагающий.

В нем оказывают действие совместно конституция и случайные переживания детства.

Дефинитивный ряд – окончательный.

В такой же мере, как и в первом, влияют предрасположение и травматическое переживание.

Сочетание конституциональных и вредных (травматических) жизненных впечатлений, Фрейд использует в качестве описания сочетания экзогенных и эндогенных факторов в процессе актуализации психической травмы.

Также он отмечает трудность оценки соотношения сочетания конституциональных и акцидентных факторов: «Нелегко оценить действенность конституциональных и акцидентных факторов в их соотношении. В теории всегда склонны давать первым завышенную оценку, терапевтическая практика выделяет значимость последних. Ни в коем случае не следует забывать, что между ними существует отношение кооперации, а не исключения. Конституциональному моменту приходится ждать переживаний, которые сделают его значимым, акцидентный, чтобы прийти к воздействию, нуждается в примыкании к конституции» [Фрейд, 1990, 123].

Важно отметить, что конституциональные факторы не означают унаследованные, Фрейд разводил эти понятия, хотя и указывал на их совместное влияние: «не отвергая, однако, [прим. – влияния на вероятность психической травмы] конституциональных и наследственных моментов» [Фрейд, 2018, 7-8].

Его подход рассматривает сочетание унаследованного предрасположения и предрасположения приобретенного в раннем детстве, как составляющие определяющую фиксацию либидо - конституцию психики: «Фиксация либидо взрослого, введенная нами в этиологическое уравнение неврозов в качестве представителя конституционального фактора, распадается, таким образом, для нас на два компонента: на унаследованное предрасположение и на предрасположение, приобретенное в раннем детстве» [Фрейд, 2021, 368].

Вслед за Фрейдом, один из его главных последователей Ж. Лакан дал уточнение того, что же является наиболее ранним травматическим событием в жизни ребенка – травма рождения. Добавляя к уже имевшейся концепции комментарий, что такая травма связана не с самим рождением, или разлукой с матерью, а с тем, что находящийся в утробе, в течение 9 месяцев, организм выходит в атмосферу и вбирает внутрь себя принципиально иную стихию, воздух – начинает дышать, поначалу испытывая удушье от нового для себя процесса газообмена: «Тревога была выделена Фрейдом как сигнал чего-то такого, чьей характерной чертой является радикальное вторжение в жизнь человеческого существа с выходом его в атмосферу чего-то настолько Другого, чуждого, что оказавшись в мире, где ему предстоит дышать, он поначалу, наоборот, задыхается, испытывает удушье. В этом, и только в этом, и заключается пресловутая травма рождения – не в разлуке с матерью, а во вбирании в себя принципиально иной стихии» [Лакан, 2019, 406].

Исходя из рассмотренных данных, представленная ранее формула причин невроза, может быть рассмотрена в качестве схемы психического травматизма. Как уже отмечалось ранее, в своих работах Фрейд не рассматривал психический травматизм в отрыве от невротических расстройств, к которым он приводил. При этом травматизм присутствует при рассмотрении каждого из изучаемых им форм невроза. Отличие же происходит в виде формы невроза, к которому приводит психическая травма на основе конституциональных особенностей психики. На основе этого, можно попробовать развить предложенную ранее структуру психической травмы, при этом не отказываясь от предыдущей. (рис.5)

Таким образом, перед нами 3 парные фазы, восходящие к формированию психической

травмы, две из которых соотносятся с диспозициональным и дефинитивным рядами из рисунка 4. В то время как сочетание унаследованного предрасположения и травмы рождения – является доисторическим событием для субъекта, поскольку не имеет представленности в его собственном психическом материале, и является информацией, полученной генетически и словесно (информация о рождении), от родителей.

Важно отметить, что диспозициональный и дефинитивный ряд действуют одинаково: «В первом конституция и акцидентные переживания детства взаимодействуют точно так же, как во втором диспозиция и более поздние травматические переживания» [Фрейд, 2018, 25].

Одним из значимых явлений, которое иллюстрирует схема – это то, что психическая травма в логике Фрейда не является чем-то единичным, составляющие ее структуры охватывают разные возрастные периоды – младенчества, раннего детства и более поздние периоды, в которых происходят травматические переживания. Также, важно отметить, что «диспозициональный ряд», несмотря на то что является травматичными переживаниями в истории развития субъекта – еще не является психической травмой, а лишь тем моментом, когда формируется «бессознательный психический след». В дальнейшем он может стать составляющей психической травмы, если интенсивность события превзойдет индивидуальный уровень защиты от раздражения, сформированный к этому моменту, но в то же время, может и не стать, если интенсивность раздражения не преодолеет индивидуальный уровень устойчивости к раздражению, формирующийся в диспозициональном ряду.



**Рисунок 5 - Авторская схема-интерпретация логики психического травматизма по З. Фрейду**

На основе представленной схемы можно сказать, что в подходе Фрейда психическая травма – это возвращение структуры, сформированной в раннем детстве. Структурное повторение в последствии - может восприниматься как ретравматизация, как возврат травмы. Логика заключается в том, что ранние интенсивные переживания детства приводят к формированию «бессознательного психического следа». Как пишет об этом Фрейд: «Так или иначе случается, что этот бессознательный психический след обнаруживается» [Фрейд, 2016, 15]. Этот след оказывает «постумное воздействие». Для того, чтобы прояснить значение этого воздействия, попробуем обратиться к геологическому термину «складчатость постумная»: «...формирующаяся в результате ослабленных орогенических движений, происходящих вслед за окончанием главной фазы складчатости, и в общих чертах повторяющая направление складчатых форм, образованных в течение предшествующего складкообразования» [Паффенгольц, 1973, 234]. Можно предположить, что диспозиция в дефинитивном ряду психической травмы, задает в общих чертах повторяющееся направление травматических тем и форм, образованных в результате ранних травматических переживаний. То есть психическая травма – это травматизация по лекалам диспозиционального ряда, актуализирующаяся из-за травматической ситуации в более взрослом возрасте, в связи с наличием индивидуальной (конституциональной) степени предрасположенности и структурной особенности интенсивности ситуации, по отношению к которой отсутствует психическая защита от внешнего раздражения, в связи с историей становления субъекта.

Схожесть с травматическими переживаниями из детства делает человека беззащитным перед проникающим извне травматическим раздражением. Избежать такого развития можно лишь, проработав в ходе индивидуальной пси-практики отреагирование оттесненного аффекта в связи с ранними переживаниями, что позволят построить часть вытесненных в бессознательное смыслов, и как следствие возвращения связанного с ними аффекта в экономику психики. То есть, вернуть травмирующую ситуацию на ее место в истории субъекта и сделать человека менее восприимчивым к психотравмирующему воздействию подобных ситуаций. Как писал об этом сам Фрейд: «... [прим. – психическая] система с высоким энергетическим потенциалом (hochbesetzte System) может воспринимать вновь приходящую несвязанную энергию, превращая ее в покоящуюся, то есть «связать» ее психически; и наоборот, чем ниже этот потенциал, тем меньше эта система будет в состоянии воспринимать, усваивать энергию, тем сокрушительнее должны быть последствия такого прорыва «защиты от раздражения» [Фрейд, 1992].

2) Наличие / отсутствие психической травмы, до ее выявления

Невозможность определения наличия психической травмы до момента ее выявления в логике Фрейда, связано с частичным или полным вытеснением смыслового значения ситуации в бессознательное, а также смещением или конверсией аффекта, вызванного ею. Так, ситуация оказывается вне поля осознания и ее как будто бы не происходило, или по крайней мере она не имела такого значительного, травматического эффекта. Напоминанием о том, что что-то все же не так, служат кошмарные сны и навязчивые воспоминания, связанные напрямую или ассоциативно с травмой, а также наличие большего возбуждения и несвязанной психической энергии из-за неотреагированного аффекта и «невстроенности» ситуации в историю субъекта. Возможно также избегание тем, людей, ситуаций или мест, связанных с травматичным опытом.

Сравнить столь необычное явление можно с мысленным экспериментом Э. Шредингера с

котом в коробке. Вот как он пишет об этом: «Посадим кошку в стальной сейф вместе с адской машиной (защищенной от кошки). В счетчик Гейгера положена крупинка радиоактивного вещества, столь малая, что за час может распасться один из атомов, но с такой же вероятностью может не распасться ни один. Если атом распадается, счетчик через реле приведет в действие молоточек, который разобьет колбу с синильной кислотой. Предоставив эту систему самой себе в течение часа, мы скажем, что кошка еще жива, если за это время не распался ни один атом. Первый же распад привел бы к отравлению кошки.  $\psi$ -функция всей системы выразила бы это тем, что живая и мертвая кошка (с позволения сказать) смешаны или размазаны в одинаковых пропорциях» [Шредингер, 1976, 335].

Схожим образом, как и в эксперименте с котом Шредингера в квантовой механике, психическая травма может находиться в некоем состоянии «суперпозиции» – существовать и не существовать одновременно. Пока ее раскрытие (как и раскрытие коробки с котом), в последствии отреагирования не упразднит неопределенность. Эта недифференцированность, амбивалентность, множественная детерминированность, задействование бессознательного и как следствие отсутствие четкой диагностируемости – стали одними из составляющих отхода от прямого использования этого понятия в медицине, медицинских справочниках и классификациях. Как уже отмечалось, в актуальной XI версии МКБ, присутствует лишь формулировка – посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР).

Существует также интерпретация, что психическая травма имеет обратную причинно-следственную связь и разворачивается как будто в обратном направлении, относительно хронологического времени. Где сама травма-причина случается в момент осознания ее на приеме у пси-практика в будущем, а ее последствия-эффекты оказываются в прошлом.

### 3) Повсеместен ли психотравматизм? Предрасполагающие и защищающие факторы

Еще одна из структурных сложностей в теории психического травматизма З. Фрейда, это понимание – являются ли каждый человек психотравмированным? Какие факторы являются предрасполагающими, а какие защищающими?

В отношении первого вопроса, стоит сказать, что в теории Фрейда существует понимание того, что каждый человек в детстве испытывает инфантильные травматические переживания разной интенсивности. Для кого-то они могут остаться лишь бессознательным отпечатком, следом в истории становления психики, а для кого-то стать составляющей психической травмы, по лекалу детских переживаний, но уже в более взрослом возрасте. Таким образом, получается, что инфантильному травматическому воздействию в детстве подвержен каждый субъект, но не для каждого этот опыт становится актуализированной психической травмой в зрелом возрасте, проявляемой в характерных симптомах.

По поводу предрасполагающих/защищающих факторов Фрейд выделяет зависимость между конституцией психики (фиксацией либидо) и травматическими переживаниями (вынужденный отказ). Чем более устойчивая конституция психики, тем интенсивнее нужно внешнее событие, чтобы пробить защиту от раздражения, и чем неустойчивее конституция психики, тем ниже нужна интенсивность случайной травматической ситуации, чтобы пробить защиту от раздражения и привести к отсроченным травматическим эффектам. Вопрос устойчивости конституции связан с объемом покоящейся психической энергии, что свидетельствует и характеризует более высокий потенциал и эффективность связывания: «Чем выше потенциал собственной покоящейся энергии, тем выше будет ее связывающая сила»

[Фрейд, 1992].

Обобщая оба ответа на вопросы, можно привести цитату Фрейда, отвечающую на оба эти вопроса: «При рассмотрении причин возникновения неврозов случаи невротических заболеваний располагаются в один ряд, внутри которого оба момента – сексуальная конституция и переживания, или если хотите: фиксация либидо и фрустрация – представлены таким образом, что один возрастает, если другой убывает. На одном конце ряда находятся крайние случаи, о которых вы со всей убежденностью можете сказать: «Вследствие своего особого развития либидо эти люди заболели бы в любом случае, чего бы они не пережили, как бы тщательно не оберегала их жизнь». На другом конце находятся случаи, в отношении которых вы должны будете вынести противоположное суждение: «Они, несомненно, избежали бы болезни, если бы жизнь не поставила их в то или иное положение». В случаях, находящихся внутри ряда, большая или меньшая выраженность предрасполагающей сексуальной конституции сочетается с большей или меньшей вредностью жизненных требований. Их сексуальная конституция не привела бы их к неврозу, не будь у них таких переживаний, а эти переживания не стали бы для них травмой, если бы условия либидо были другими. С точки зрения своей значимости в этом ряду я, пожалуй, могу признать некоторый перевес предрасполагающих моментов, но это признание зависит от того, насколько широко вы хотите маркировать границы неврозности» [Фрейд, 2021, 353].

Так автор придает некоторый перевес конституциональных факторов психики, при этом несомненным для его теории остается совокупность конституциональных и акцидентных факторов.

### **Заключение**

В заключение стоит отметить, что проведенный обзор подходов Фрейда к психической травме освещает уникальную концепцию, которая в совокупности необходимых для ее понимания составляющих остается вне поля широкого внимания исследователей и науки в целом. Лишь частичные ее элементы заимствованы и используются в другом контексте.

Как уже отмечалось ранее, практически невозможно достичь однозначного толкования психоаналитической теории З. Фрейда, в связи с ее диалектической структурой, предполагающей развитие собственного аналитического понимания у читателя. В связи с этим, представленная работа является лишь одной из возможных попыток обобщения и не претендует на окончательность трактовки.

Основной целью было вернуться к обсуждению теории подходов Зигмунда Фрейда к психической травме, в связи с новой актуальностью этой тематики, и отсутствия окончательного представления, что же из себя представляет психическая травма.

Разрешения вопроса о том, чем же является психическая травма еще далеко от наступления, однако эта тема заслуживает того, чтобы быть исследованной в дальнейшем, поскольку имеет большой практический потенциал.

### **Библиография**

1. Мещеряков Б. (ред.) Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 672 с.
2. Брейер Й., Фрейд З. Исследования истерии // Собрание сочинений в 26 томах. СПб., 2005. 464 с.
3. Брейер Й., Фрейд З. К теории истерического припадка (1892). Ижевск: ERGO, 2016. С. 5-10.



4. Брейер Й., Фрейд З. Предупреждение. О психическом механизме истерических феноменов (1893) // Собрание сочинений в 26 томах. СПб., 2005. 464 с.
5. Паффенгольц К.Н. (ред.) Геологический словарь. М.: Недра, 1973. 457с.
6. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. М.: София, 2001. 294 с.
7. Лакан Ж. Семинары. Книга 5. Образования бессознательного. М.: Гнозис, 2002. 608 с.
8. Лакан Ж. Семинары. Книга 10. Тревога. М.: Гнозис, Логос, 2019. 424 с.
9. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен посттравматического роста // Вестник ТГУ. 2009. Т.3. № 71. С. 111-117.
10. Фрейд З. Наблюдение гемианестезии высокой степени у истеричного мужчины: В 2 кн. (1886). Ижевск: ERGO, 2016. 27 с.
11. Фрейд З. Психическое лечение (Лечение души) (1890) // Здоровье, его сохранение, расстройство и восстановление. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1910. Т. 4. С. 25.
12. Фрейд З. Вклады в исследования об истерии 1892 года: В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 32 с.
13. Фрейд З. Письмо Йозефу Брейеру (1892). Ижевск: ERGO, 2016. С. 3-4.
14. Фрейд З. Заметка «III» (1892). Ижевск: ERGO, 2016. С. 13-14.
15. Фрейд З. набросок одной психологии [Набросок научной психологии] (1894/1950). Ижевск: ERGO, 2016. 190 с.
16. Фрейд З. Obsessionen und Phobien. Ihr psychischer Mechanismus und Ätiologie (1895): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 29 с.
17. Фрейд З. Наследственность и этиология неврозов (1896): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 36 с.
18. Фрейд З. Толкование сновидений (1900). СПб.: Фирма-СТД, 2004. 686 с.
19. Фрейд З. О психотерапии (1905): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 30 с.
20. Фрейд З. Три статьи о теории полового влечения [Три очерка по теории сексуальности] (1905) // Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. С. 123.
21. Фрейд З. Мои взгляды на роль сексуальности в этиологии неврозов (1906). Ижевск: ERGO, 2018. 37 с.
22. Фрейд З. Истерические фантазии и их связь с бисексуальностью (1908): В 2 кн. Ижевск: ERGO, 2016. 19 с.
23. Фрейд З. Анализ фобии одного пятилетнего мальчика («Маленький Ганс») (1908) // Психоанализ детских страхов. СПб.: Азбука-классика, 2022. 288 с.
24. Фрейд З. Заметки о случае невроза навязчивости [«Крысин», «Человек-Крыса»] (1909) // Собрание сочинений. Т. 7. Навязчивость, паранойя и перверсия. М.: Фирма-СТД, 2006. С. 33-103.
25. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций (1909-1910) // История психологии (10-е-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. М., 1992. С. 207-243.
26. Фрейд З. К истории психоаналитического движения (1914) // Очерк истории психоанализа. СПб.: Алетейя, 1998. 11 с.
27. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ (лекции 1-15) (1916) // Собрание сочинений. Т. 20. СПб.: ВЕИП, 2021. С. 17-234.
28. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ (лекции 16-28) (1917) // Собрание сочинений. Т. 20. СПб.: ВЕИП, 2021. С. 247-453.
29. Фрейд З. Скорбь и меланхолия (1916-1917) // Художник и фантазирование (сборник работ). М.: Республика, 1995. С. 252-259.
30. Фрейд З. Введение в «Психоанализ военных неврозов» (1919) // К психоанализу военных неврозов: Сборник статей. Ижевск: ERGO, 2012. С. 11.
31. Фрейд З. Ребенка быют (1919) // Венера в мехах (сборник работ). М.: Культура, 1992. С. 317-348.
32. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия (1920) // По ту сторону принципа удовольствия (сборник работ). М.: Прогресс, 1992. 567 с.
33. Фрейд З. Автобиография [Автопортрет] [Из Первых уст] (1925) // По ту сторону принципа удовольствия (сборник работ). М.: Прогресс, 1992. С. 91-148.
34. Фрейд З. Новый цикл лекций по введению в психоанализ (лекции 29-35) (1933) // Собрание сочинений. Т. 21. СПб.: ВЕИП, 2021. С. 469-621.
35. Фрейд З. Анализ конечный и бесконечный (1937) // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 2. 204 с.
36. Шредингер Э. Избранные труды по квантовой механике. М.: Наука, 1976. С. 335.
37. BBC-Interview. [Text der kurzen englischen Ansprache Freuds mit deutschemSchlußsatz, aufgenommen von der BBC am 7. Dez. 1938] // Stationen eines Lebens, Katalog zur Ausstellung im Sigmund-Freud-Zentrum des Fachkrankenhauses Uchtsprunge. Uchtsprunge, 2001. P. 67.
38. Calhoun L.G., Tedeschi R.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 1-18.
39. Freud S. «Selbstdarstellung» (1925d [1924]) // G. W. Bd. XIV. P. 31-96.
40. Freud S. Übersetzung mit «Vorwort des Übersetzers» und zusätzlichen Fußnoten (1892-94a) // J.-M. Charcot. Poliklinische Vorträge. Bd. I. Leipzig, Wien, 1892-94. P. 107.
41. Freud S. Cinq leçons sur la psychanalyse suivi de Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique. Petite Bibliothèque Payot, 1908. P. 78.

42. Freud S. Lettera a Wilhelm Fliess del 21 Settembre 1897. URL: <https://www.psiconline.it/autori-della-psicologia-frasi-e-citazioni-fondamentali/freud-lettera-a-wilhelm-fliess-del-21-settembre-1987-freud-1897.html>
43. Freud S. L'hérédité et l'étiologie des névroses // *Revue Neurologique*. 1896. Année 4. No. 6 (30 mars). P. 161-169.
44. Freud S. (Über den) Mechanismus der Zwangsvorstellung(en) und Phobien. Vortrag, gehalten im Verein für Psychiatrie und Neurologie in Wien am 15. Januar 1895(1895h) // *G.W. Nachtr.* 1895. P. 352, 354-357.

## **Development of approaches to the concept of psychical trauma. Based on the works of Sigmund Freud in the 1910s-1930s**

**Ivan A. Zharuk**

Psychologist, Researcher,  
Turner National Medical Research Center for Children's Orthopedics  
and Trauma Surgery of the Ministry of Health of Russian Federation,  
196603, 64-68, Parkovaya str., Pushkin, Russian Federation;  
e-mail: ivanzharuk@gmail.com

**Aleksei G. Baidurashvili**

Full Member of the Russian Academy of Sciences,  
Doctor of Medicine, Professor,  
Chief Pediatric Orthopedic and Trauma Surgeon of Saint Petersburg,  
Head of the Department of Pediatric Traumatology and Orthopedics,  
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov,  
President of Turner National Medical Research Center  
for Children's Orthopedics  
and Trauma Surgery of the Ministry of Health of Russian Federation,  
196603, 64-68, Parkovaya str., Pushkin, Russian Federation;  
e-mail: info@rosturner.ru

**Anna V. Zaletina**

Doctor of Medicine,  
Orthopedic and Trauma Surgeon,  
Head of Scientific and Organizational Department,  
Turner National Medical Research Center  
for Children's Orthopedics  
and Trauma Surgery of the Ministry of Health of Russian Federation,  
196603, 64-68, Parkovaya str., Pushkin, Russian Federation;  
e-mail: info@rosturner.ru

### **Abstract**

Psychical or psychological trauma is one of the most difficult and debatable concepts in the field of psychology and related sciences. As well as the works of Sigmund Freud, in general, they face an ambiguous attitude due to the construction of the theory on particular clinical cases and

---

inconsistency with the requirements of scientific principles of verification and falsification. In particular, his approaches to psychic trauma are left unaccounted for in full. While it is impossible not to consider his contribution to the development of psychological theories, his work has rarely been studied in its entirety, and many concepts are borrowed or used in a distorted form in other theories. In this second of a series of two articles, spanning more than 30 Freud publications, the period from the 1910s to the 1930s will be examined, where we will try to trace the logic of the final formation of the author's approaches to psychical trauma and form general provisions for the two works. The article is published in continuation of the study of approaches to the concept of mental trauma in the works of Sigmund Freud, begun in the work "The history of the formation and beginning of the development of approaches to the concept of mental trauma. Based on the works of Sigmund Freud from the 1880s to the 1900s, we will try to continue, complete and summarize the results of the consideration of the author's works on this topic, considering the speeches and publications of the 1910s – 1930s.

### For citation

Zharuk I.A., Baidurashvili A.G., Zaletina A.V. (2023) Razvitiye podkhodov k ponyatiyu psikhicheskoi travmy. Na osnove rabot Zigmunda Freida 1910-kh – 1930-kh godov [Development of approaches to the concept of psychical trauma. Based on the works of Sigmund Freud in the 1910s-1930s]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 40-59. DOI: 10.34670/AR.2023.61.17.003

### Keywords

Psychical trauma, Mental trauma, Psychosomatics, Freud, Psychoanalysis, Psychotrauma, ICD-11.

### References

1. BBC-Interview. [Text der kurzen englischen Ansprache Freuds mit deutschem Schlußsatz, aufgenommen von der BBC am 7. Dez. 1938]. In: *Stationen eines Lebens, Katalog zur Ausstellung im Sigmund-Freud-Zentrum des Fachkrankenhauses Uchtsprunge*. Uchtsprunge.
2. Breuer J., Freud S. (2005) Issledovaniya isterii [Studies of hysteria]. In: *Sobranie sochinenii v 26 tomakh* [Collected works in 26 volumes]. St. Petersburg.
3. Breuer J., Freud S. (2016) *K teorii istericheskogo pripadka (1892)* [On the theory of a hysterical fit (1892)]. Izhevsk: ERGO Publ.
4. Breuer J., Freud S. (2005) Preduverdomlenie. O psikhicheskom mekhanizme istericheskikh fenomenov (1893) [Forewarning. On the mental mechanism of hysterical phenomena (1893)]. In: *Sobranie sochinenii v 26 tomakh* [Collected works in 26 volumes]. St. Petersburg.
5. Calhoun L.G., Tedeschi R.G. (2004) Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, pp. 1-18.
6. Freud S. (1895) *(Über den) Mechanismus der Zwangsvorstellung(en) und Phobien. Vortrag, gehalten im Verein für Psychiatrie und Neurologie in Wien am 15. Januar 1895(1895h)*. G.W. Nachtr.
7. Freud S. (1924) *«Selbstdarstellung» (1925d [1924])*. G. W. Bd. XIV.
8. Freud S. (2022) Analiz fobii odnogo pyatiletnego mal'chika («Malen'kii Gans») (1908) [Analysis of the phobia of a five-year-old boy ("Little Hans")]. In: *Psikhoanaliz detskikh strakhov* [Psychoanalysis of children's fears]. St. Petersburg: Azbuka-klassika Publ.
9. Freud S. (1996) Analiz konechnyi i beskonechnyi (1937) [Analysis finite and endless (1937)]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2, p. 204/
10. Freud S. (1992) Avtobiografiya [Avtoportret] [Iz Pervykh ust] (1925) [Autobiography [Self-portrait] [Firsthand] (1925)]. In: *Po tu storonu printsipa udovol'stviya (sbornik rabot)* [Beyond the pleasure principle (collection of works)]. Moscow: Progress Publ.

11. Freud S. (1908) *Cinq leçons sur la psychanalyse suivi de Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique*. Petite Bibliothèque Payot.
12. Freud S. (2016) *Istericheskie fantazii i ikh svyaz' s biseksual'nost'yu (1908): V 2 kn.* [Hysterical fantasies and their connection with bisexuality (1908): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
13. Freud S. (1998) K istorii psikhoanaliticheskogo dvizheniya (1914) [On the history of the psychoanalytic movement (1914)]. In: *Ocherk istorii psikhoanaliza* [Essay on the history of psychoanalysis]. St. Petersburg: Aleteiya Publ.
14. Freud S. (2021) Lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz (lektsii 1-15) (1916) [Lectures on introduction to psychoanalysis (lectures 1-15)]. In: *Sobranie sochinenii. Vol. 20* [Collected Works. Vol. 20]. St. Petersburg.
15. Freud S. (2021) Lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz (lektsii 16-28) (1917) [Lectures on introduction to psychoanalysis (lectures 16-28) (1917)]. In: *Sobranie sochinenii. Vol. 20* [Collected Works. Vol. 20]. St. Petersburg.
16. Freud S. *Lettera a Wilhelm Fliess del 21 Settembre 1897*. Available at: <https://www.psiconline.it/autori-della-psicologia-frasi-e-citazioni-fondamentali/freud-lettera-a-wilhelm-fliess-del-21-settembre-1987-freud-1897.html> [Accessed 10/10/2023]
17. Freud S. (1896) L'hérédité et l'étiologie des névroses. *Revue Neurologique*, 4, 6 (30 mars), pp. 161-169.
18. Freud S. (2018) *Moi vzglyadyna rol' seksual'nosti v etiologii nevrozov (1906)* [My views on the role of sexuality in the etiology of neuroses (1906)]. Izhevsk: ERGO Publ.
19. Freud S. (2016) *Nablyudenie gemianestezii vysokoi stepeni u isterichnogo muzhchiny: V 2 kn. (1886)* [Observation of high degree hemianesthesia in a hysterical man: In 2 books (1886)]. Izhevsk: ERGO Publ.
20. Freud S. (2016) *Nabrosok odnoi psikhologii [Nabrosok nauchnoi psikhologii] (1894/1950)* [Outline of one psychology [Outline of scientific psychology] (1894/1950)]. Izhevsk: ERGO Publ.
21. Freud S. (2016) *Nasledstvennost' i etiologiya nevrozov (1896): V 2 kn.* [Heredity and etiology of neuroses (1896): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
22. Freud S. (2021) Novyi tsikl lektsii po vvedeniyu v psikhoanaliz (lektsii 29-35) (1933) [A new series of lectures on introduction to psychoanalysis (lectures 29-35) (1933)]. In: *Sobranie sochinenii. T. 21* [Collected Works. Vol. 21]. St. Petersburg.
23. Freud S. (1992) O psikhoanalize. Pyat' lektsii (1909-1910) []. In: *Istoriya psikhologii (10-e-30-e gg. Period otkrytogo krizisa): Teksty* [About psychoanalysis. Five lectures (1909-1910), History of Psychology (10-30s. Period of open crisis): Texts]. Moscow.
24. Freud S. (2016) *O psikhoterapii (1905): V 2 kn.* [About psychotherapy (1905): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
25. Freud S. (2016) *Obsessii i fobii. Ikh psikhicheskii mekhanizm i etiologiya (1895): V 2 kn.* [Obsessions and phobias. Their mental mechanism and etiology (1895): In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
26. Freud S. (2016) *Pis'mo Iozefu Breieru (1892)* [Letter to Joseph Breuer (1892)]. Izhevsk: ERGO Publ.
27. Freud S. (1992) Po tu storonu printsipa udovol'stviya (1920) [Beyond the Pleasure Principle (1920)]. In: *Po tu storonu printsipa udovol'stviya (sbornik rabot)* [Beyond the Pleasure Principle (collection of works)]. Moscow: Progress Publ.
28. Freud S. (1910) Psikhicheskoe lechenie (Lechenie dushi) (1890) [Mental treatment (Treatment of the soul) (1890)]. In: *Zdorov'e, ego sokhranenie, rasstroistvo i vosstanovlenie* [Health, its preservation, disorder and recovery]. St. Petersburg.: Brokgauz-Efron Publ. Vol. 4.
29. Freud S. (1992) Rebenka b'yut (1919) [A Child is being Beaten]. In: *Venera v mekhakh (sbornik rabot)* [Venus in Furs (collection of works)]. Moscow: Kul'tura Publ.
30. Freud S. (1995) Skorb' i melankholiya (1916-1917) [Sorrow and melancholy (1916-1917)]. In: *Khudozhnik i fantazirovanie (sbornik rabot)* [Artist and fantasy (collection of works)]. Moscow: Respublika Publ.
31. Freud S. (2004) *Tolkovanie snovidanii (1900)* [Interpretation of dreams (1900)]. St. Petersburg: Firma-STD Publ.
32. Freud S. (1990) Tri stat'i o teorii polovogo vlecheniya [Tri ocherka po teorii seksual'nosti] (1905) [Three articles on the theory of sexual desire [Three essays on the theory of sexuality] (1905)]. In: *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
33. Freud S. (1892-1894) Übersetzung mit «Vorwort des Übersetzers» und zusätzlichen Fußnoten (1892-94a). In: J.-M. Charcot. *Poliklinische Vorträge. Bd. I.* Leipzig, Wien.
34. Freud S. (2016) *Vklady v issledovaniya ob isterii 1892 goda: V 2 kn.* [Contributions to research on hysteria in 1892: In 2 books]. Izhevsk: ERGO Publ.
35. Freud S. (2012) Vvedenie v «Psikhoanaliz voennykh nevrozov» (1919) [Introduction to the “Psychoanalysis of military neuroses” (1919)]. In: *K psikhoanalizu voennykh nevrozov: Sbornik statei* [To the psychoanalysis of military neuroses: Collection of articles]. Izhevsk: ERGO Publ.
36. Freud S. (2016) *Zametka «III» (1892)* [Note "III" (1892)]. Izhevsk: ERGO Publ.
37. Freud S. (2006) Zametki o sluchae nevroza navyazchivosti [«Krysin», «Chelovek-Krysa»] (1909) [Notes on a case of obsessional neurosis ["Rat", "Rat Man"] (1909)]. In: *Sobranie sochinenii. T. 7. Navyazchivost', paranoiya i perversiya* [Collected Works. Vol. 7. Obsession, paranoia and perversion]. Moscow: Fipma-CTD Publ.
38. Kübler-Ross E. (2001) *O smerti i umiranii* [About death and dying]. Moscow: Sofiya Publ.
39. Lacan J. (2019) *Seminary. Kniga 10. Trevoga* [Seminars. Book 10. Anxiety]. Moscow: Gnozis, Logos Publ.
40. Lacan J. (2002) *Seminary. Kniga 5. Obrazovaniya bessoznatel'nogo* [Seminars. Book 5. Formations of the unconscious]. Moscow: Gnozis Publ.

- 
41. Magomed-Eminov M.Sh. (2009) Fenomen posttravmaticheskogo rosta [The phenomenon of post-traumatic growth]. *Vestnik TGU* [TSU Herald], 3, 71, pp. 111-117.
  42. Meshcheryakov B. (ed.) *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Big psychological dictionary]. St. Petersburg: Praim-Evroznak Publ.
  43. Paffengol'ts K.N. (ed.) (1973) *Geologicheskii slovar'* [Geological dictionary]. Moscow: Nedra Publ.
  44. Schrödinger E. (1976) *Izbrannye trudy po kvantovoi mekhanike* [Selected works on quantum mechanics]. Moscow: Nauka Publ.

УДК 159.99

DOI: 10.34670/AR.2023.45.49.004

## **Я-концепция билингвальной личности: исследования зарубежных ученых**

**Свитюк Светлана Юрьевна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков №2,  
Иркутский национальный исследовательский технический университет;  
аспирант,  
Иркутский государственный университет,  
664003, Российская Федерация, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1;  
e-mail: sveta-1984@inbox.ru

### **Аннотация**

В данном литературном обзоре основное внимание уделяется феномену «Я-концепция билингвальной личности». Для изучения статей, посвященных Я-концепции, было проанализировано большое количество зарубежных трудов, включающих мета-анализ, систематические обзоры и другие виды исследований. В проведенном анализе для поиска использовались такие ключевые слова и словосочетания как «Я-концепция», «Я-концепция билингвальной личности», «Я-концепция билингвальной личности преподавателя английского языка как иностранного». Всего было найдено 140 статей. Из этого числа были отмечены эмпирические исследования, затем были выделены только материалы, касающиеся Я-концепции преподавателей-билингвов, изданные в период с 2012 года по 2022 год. В результате было отобрано и проанализировано 18 релевантных публикаций, касающихся Я-концепции билингвальной личности преподавателя английского языка как иностранного за последние 10 лет. Целью настоящей работы являлось изучение применяемых методов и других возможных взаимосвязанных переменных в исследованиях Я-концепции преподавателей-билингвов при помощи мета-анализа. Практическая значимость нашего ревью состоит в том, что представлены современные разработки в области Я-концепции билингвальной личности преподавателя английского языка как иностранного среди зарубежных ученых. Данная статья в перспективе поможет выстроить и расширить современные представления о Я-концепции билингвальной личности.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Свитюк С.Ю. Я-концепция билингвальной личности: исследования зарубежных ученых // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 60-69. DOI: 10.34670/AR.2023.45.49.004

### **Ключевые слова**

Я-концепция, билингвальная личность, преподаватель-билингв, преподаватель английского языка как иностранного, зарубежные исследования, количественные методы, качественные методы, смешанные методы.

## Введение

В последнее время во все большем количестве исследований Я-концепция оказывается в центре внимания. Как известно, термин Я-концепция трактуется по-разному. В целом Я-концепцию можно определить как самоописания себя и способностей, которые отражают представления людей о себе. Pajares и Schunk рассматривают Я-концепцию как оценку компетентности и чувство собственного достоинства [Pajares, Schunk, 2005]. Mercer утверждает, что Я-концепция включает в себя все убеждения человека о себе [Mercer, 2011]. Leary и Tangney предполагают, что Я воспринимается как совокупность механизмов и процессов на психологическом уровне, которые позволяют людям сознательно рассматривать и оценивать себя [Leary, 2003]. Кроме того, среди ученых становятся актуальными исследования Я-концепции билингвальной личности. Билингвом определяется личность, которая обладает двумя системами общения и способна использовать эти две языковые и культурно-национальные системы в своем общении регулярно. Так, например, O'Mara, Marsh, Craven и Debus говорят, что Я-концепция билингвов является частью сложной системы многоаспектных представлений о себе [O'Mara, Marsh, Craven, Debus, 2006].

К билингвам, владеющим вторым языком на уровне, приближенном к уровню владения языком носителем языка, могут быть отнесены, например, преподаватели иностранных языков, переводчики, лингвисты, поэтому в нашем обзоре изучаются исследования Я-концепции личности билингва, в которых в качестве респондентов выступали преподаватели английского языка как иностранного. В рамках данной работы был проведен расширенный анализ зарубежной литературы, особое внимание уделяется авторам, годам публикации, местам, инструментам, респондентам и полученным авторами результатам. Также предпринимается попытка изучить исследования Я-концепции билингвальной личности преподавателя английского языка в различных контекстах по всему миру. Поиск соответствующей литературы по этой теме проводился с августа по декабрь 2022 года по таким ключевым словам и словосочетаниям как «Я-концепция», «Я-концепция билингвальной личности», «Я-концепция билингвальной личности преподавателя английского языка как иностранного», всего было найдено 140 статей. Из этого числа были отмечены эмпирические исследования, далее были учтены только работы, касающиеся Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка как иностранного, изданные в период с 2012 года по 2022 год. Затем среди выделенных публикаций аннотации, респонденты и методы были изучены повторно. В результате были отобраны и проанализированы 18 релевантных исследований за последние 10 лет.

После отбора соответствующих статей были сформулированы следующие исследовательские вопросы, которые легли в основу этого обзора:

- 1) Какие имеются релевантные публикации в контексте Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка как иностранного?
- 2) Какие методы использовались для изучения Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка как иностранного?

## Результаты исследования

Рассматриваемые исследования были проведены в 13 различных странах, включающих Россию, Турцию, Сербию, Германию, Сингапур, Эфиопию, Иран, США, Чехию, Японию, Индонезию, Австралию и Китай.

Имеющиеся работы были сгруппированы в соответствии с применяемыми методами в исследованиях: количественные, качественные и смешанные исследования Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка.

### **Количественные исследования Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка**

Исследование Я-концепции и профессиональных ролей преподавателей, проведенное Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic и Todorovic в 2012 году среди 120 сербских преподавателей-билингвов показало, что глобальная компетентность принимается как измерение Я-концепции и связана со всеми ролями преподавателя. Также было обнаружено, что самооценка успешности преподавателей-билингвов связана с их Я-концепцией [Zlatkovic et al., 2012].

Также Stojiljkovic и Todorovic в 2013 году исследовали среди 120 сербских преподавателей-билингвов взаимосвязь Я-концепции и эмпатии. Согласно результатам, Я-концепция преподавателей и эмпатия связаны друг с другом положительным образом, причем степень этих элементов была высокой. Кроме того, социальная самооценка в структуре Я-концепции преподавателя-билингва является наиболее сильным показателем, влияющим на эмпатию [Stojiljkovic, Todorovic, 2014].

В 2014 ученые Yeung, Craven и Kaur в Австралии провели исследование среди 208 преподавателей-билингвов с целью изучить Я-концепцию преподавателя и ценности обучения как предикторы, в то время как подходы к преподаванию и их убеждения в отношении учащихся выступали в качестве переменных результата. По итогам этого исследования было обнаружено, что подходы к преподаванию тесно связаны с Я-концепцией преподавателя-билингва. С другой стороны, представления об учениках не показали наличие значимой связи с этим элементом. Таким образом, они пришли к выводу, что необходимо проводить тренинги по повышению Я-концепции в рамках программ подготовки педагогических работников [Yeung, Craven, Kaur, 2014].

Исследование, проведенное Alagözlü в 2016 году в Турции, было сосредоточено на профессиональной Я-концепции преподавателей-билингвов. Было обнаружено, что профессиональная Я-концепция преподавателей-билингвов в основном высокая и положительная, особенно в отношении их навыков управления классом, преподавательских способностей и подготовки учебных материалов [Alagözlü, 2016].

Rachmawati в 2017 году провел исследование среди 50 студентов-билингвов - будущих преподавателей английского языка в Индонезии. Автор разделил термин «Я-концепция» на три категории: академическая Я-концепция, социальная Я-концепция, эмоциональная Я-концепция. В результате этого исследования было замечено, что большинство участников имеют высокую степень Я-концепции во всех категориях. По результатам автор пришел к выводу, что участники позитивно воспринимают себя как будущих учителей английского языка [Rachmawati, 2017].

В 2018 году Zhu и др. исследовали взаимосвязь между Я-концепцией, выгоранием и самоэффективностью среди 1892 преподавателей-билингвов по всему Китаю с применением опросника о самооценке, самоэффективности, выгорании. Результаты показали, что снижение успеваемости влияет на самоэффективность учителей, что вызывает эмоциональное истощение как элемент выгорания. Эта ситуация оказывает воздействие на Я-концепцию преподавателя-билингва независимо от пола, региона или опыта преподавания [Zhu et al., 2018].

Ученые Lohbeck, Hagenauer и Frenzel из Германии в 2018 году исследовали взаимосвязь между Я-концепцией и эмоциями. Результаты показали, что все эмоции связаны с Я-концепцией



преподавателей-билингвов, однако они связывали одну эмоцию с одним контекстом, например: удовольствие имеет положительную связь с Я-концепцией, а гнев – негативную [Lohbeck, Hagenauer, Frenzel, 2018].

В своем исследовании Maksimovic и Osmanovic, проведенном в 2019 году изучали Я-концепцию сербских преподавателей-билингвов, удовлетворенность работой и зарплатой с учетом опыта работы. Согласно результатам, на Я-концепцию преподавателей-билингвов влияет опыт работы, но не их зарплата. В исследовании также подчеркивалось, что как опыт работы, так и удовлетворенность работой оказывают влияние на самоудовлетворение и самосовершенствование, тогда как педагогические качества не зависели от этих переменных [Maksimovic, Osmanovic, 2019].

Demirman Didem Sultan в 2021 году исследовал взаимосвязь между Я-концепцией и самооценкой 93 преподавателей-билингвов, знанием педагогического содержания и демографическими переменными в Турции. Для сбора данных использовались шкала оценки Я-концепции преподавателя (TSCES), шкала самооценки Розенберга и шкала знаний педагогического содержания (PCKS). Результаты показали, что Я-концепция преподавателей английского языка, самооценка и знание педагогического содержания не имеют значимой связи с демографическими переменными. Установлено, что только возраст связан со знанием педагогического содержания. Более того, было замечено, что Я-концепция преподавателей-билингвов не предсказывает их самооценку, а самооценка не предсказывает знания педагогического содержания. Тем не менее, Я-концепция преподавателей английского языка действительно оказывает значительное влияние на их знания педагогического содержания. Также авторы выявили, что шкалы «Компетентность», «Самопринятие» и «Удовлетворенность» оценки Я-концепции имеют значимое влияние на знание педагогического содержания [Demirman, 2021].

Maleki, Zoghi и Asadi в 2022 году изучали академическую Я-концепцию среди 218 иранских студентов-билингвов – будущих преподавателей английского языка и взаимодействие между особенностями преподавателя и студента, которые, как было установлено, играют важную роль в академических достижениях студентов. Было подтверждено, что количество взаимоотношений между учениками и преподавателями значимо и напрямую влияет на академическую успеваемость. Более того, известно, что академическая Я-концепция является значимым фактором улучшения успеваемости обучающихся. Полученные результаты также указывают на опосредующую роль академической Я-концепции учащихся в повышении их академической успеваемости за счет усиления взаимодействия между ними и их преподавателем [Maleki, Zoghi, Asadi, 2022].

Awaje и Amaha в 2022 году в Эфиопии изучали взаимосвязь между профессиональной Я-концепцией преподавателей-билингвов, профессиональной самооценкой и удовлетворенностью работой среди 94 преподавателей английского языка как иностранного. Использовались адаптированные опросники профессиональной Я-концепции, профессиональной самооценки и удовлетворенности работой. Результаты корреляционного анализа показали, что профессиональная самооценка и удовлетворенность работой положительно и значимо коррелируют с профессиональной Я-концепцией. Конфирматорный факторный анализ также показал, что профессиональная самооценка положительно предсказывает профессиональную Я-концепцию. Соответственно, удовлетворенность работой положительно предсказывает профессиональную Я-концепцию. Более того, профессиональная самооценка косвенно опосредует связь между удовлетворенностью работой и профессиональной Я-концепцией. Таким образом, авторы рекомендуют уделять пристальное

внимание профессиональной Я-концепции преподавателей-билингвов и взаимосвязанным с ней переменным [Awaje, Amaha, 2022].

### **Качественные исследования Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка**

Так, например, Kumazawa в Японии в 2013 году провел исследование с четырьмя билингвами - начинающими преподавателями английского языка как иностранного. Целью исследования было выявить взаимосвязь между Я-концепцией и мотивацией с помощью нарративного анализа. Исследование показало, что проблемы и конфликты начинающих учителей негативно влияют на их возможное Я и мотивацию; однако, со временем и опытом их саморефлексия изменила их восприятие, и они восстановили свою мотивацию благодаря позитивной Я-концепции. Согласно этому исследованию, крайне важно поддерживать начинающих преподавателей-билингвов в первые годы их работы [Kumazawa, 2013].

Исследователь Pravdova из Чехии в 2015 году изучала профессиональную Я-концепцию билингвов - будущих преподавателей с участием 204 человек. Данные были собраны посредством свободных ответов, наблюдения и интервью. Результаты показали, что профессиональная Я-концепция личности билингва является динамическим элементом, на который могут влиять внутренние и внешние факторы. Кроме того, прошлое и настоящее человека формируют его возможное/будущее Я [Pravdova, 2015].

Также в 2017 году Mardiningrum было проведено исследование в Индонезии для изучения лингвистической Я-концепции шести билингвов - преподавателей английского языка как иностранного языка, участвующих в программе обучения за рубежом. Участники находились по программе в США, а данные были собраны посредством онлайн-интервью. Результаты исследования показали, что лингвистическая Я-концепция этих учителей была формальной, и они недостаточно владели английским языком для общения в повседневной жизни [Mardiningrum, 2017].

Yilmaz в 2018 году исследовал в Турции Я-концепцию билингвов в рамках учебной практики, используя теорию сложных динамических систем. В своем исследовании он подчеркнул важность сложности и динамизма Я-концепции, и было проведено лонгитюдное исследование пяти билингвов - начинающих преподавателей английского языка как иностранного. Используя интервью и анализ документации, он обнаружил, что самооценка будущих преподавателей как положительно, так и отрицательно влияет на развитие их Я-концепции. Исследование показало, что существует необходимость в программе подготовки учителей, которая помогла бы преподавателям-билингвам сформировать Я-концепцию в позитивной и реалистичной форме [Yilmaz, 2018].

### **Смешанные исследования Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка**

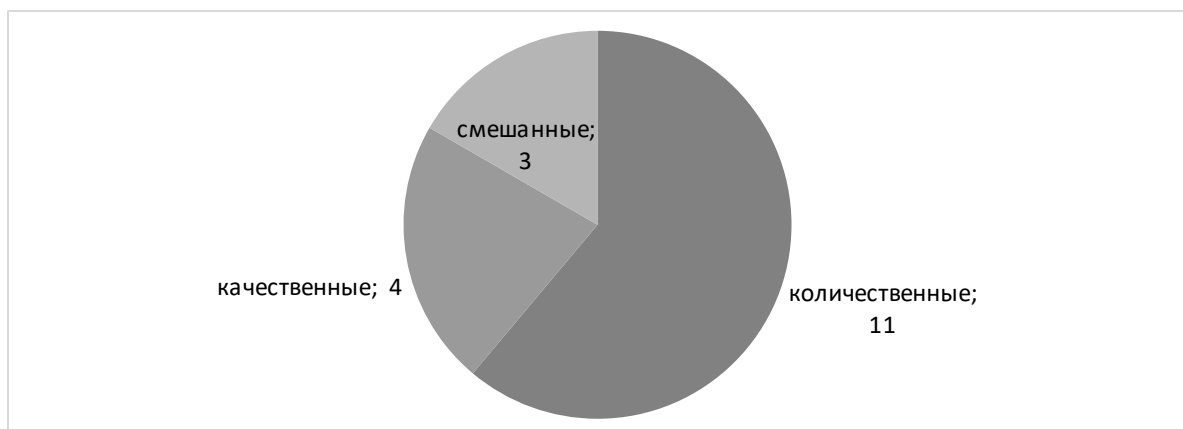
Glotova и Wilhelm в 2014 изучали Я-концепцию и самооценку 196 преподавателей-билингвов из России в свете их педагогического общения. Респондентов попросили подготовить размышления о типах своего поведения, считая их неявные теории «реальными», а также добавили «идеальные» модели поведения для каждой ситуации. Затем по этим размышлениям для них была разработана 10-балльная шкала оценки. Результаты показали, что 72% преподавателей считали себя и свое поведение «идеальными» в педагогическом контексте.

Кроме того, Я-концепция влияет на их благополучие и удовлетворенность работой, а также на самооценку преподавателя. Авторы утверждают, что учителя-билингвы с низкой самооценкой и Я-концепцией нуждаются в психологической поддержке для повышения своего благосостояния [Glotova, Wilhelm, 2014].

Ученые из США Meyer, Linville и Rees в 2014 году исследовали развитие позитивной Я-концепции среди 93 билингвов - будущих преподавателей английского языка с использованием двух шкал о Я-концепции и самопринятии. В рамках экспериментального исследования участников разделили на две группы и предоставили программу стажировок на две недели. После стажировки была обнаружена значительная разница, то есть повышение самопринятия и Я-концепции в экспериментальной группе. Отмечается, что для наблюдения высокой степени Я-концепции и самопринятия необходимо разработать своеобразную программу стажировок для будущих преподавателей [Meyer, Linville, Rees, 2014].

Jalali, Mehri, Maghsoudi и др. в 2020 году изучали среди 141 иранских студентов-билингвов – будущих преподавателей английского языка их возможные Я с помощью анкеты и метода опроса. Результаты показали, что видение участниками своего идеального Я занимает первое место по сравнению с должным Я [Jalali, Mehri, Maghsoudi, 2020].

Как видно из рисунка 1, среди вышеупомянутых статей одиннадцать были проведены в качестве количественных исследований, тогда как четыре из них были качественными и только три из них были исследованиями с применением смешанных методов. Таким образом, из 18 рассмотренных статей почти 65% этих исследований были проведены с использованием количественных методов или корреляционных исследований.



**Рисунок 1 - Типы методов исследования Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка**

Согласно оцениваемым статьям, в большинстве из них использовались анкеты и шкалы. Основные инструменты сбора данных представлены ниже в таблице.

**Таблица 1 - Методы сбора данных о Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка**

Количественные	Качественные	Смешанные
шкала оценки самооценки учителя	нарративное интервью	авторская шкала после сбора качественных данных об «идеальном» и «реальном» Я-концепции преподавателя английского языка

Количественные	Качественные	Смешанные
опросник Я-концепции	анализ личных документов	шкала самооценки Теннесси, Шкала самопринятия Бергера+ программа стажировки
анкета самоописания Марша (1992)	свободные ответы	анкета+опрос
шкала ощущения эффективности учителей	наблюдение	
шкала самооценки Бернса		
шкала самооценки Розенберга		
шкала оценки Я-концепции преподавателя (TSCES)		

Несмотря на то, что преимущественно используются количественные методы, большинством ученых отмечается, что для понимания природы и динамики Я-концепции билингвальной личности необходимо проведение большего количества исследований с применением качественных методов.

### Заключение

В данном исследовании было проанализировано 18 статей о Я-концепции билингвальной личности преподавателей английского языка как иностранного в период с 2012 по 2022 год. Я-концепция и связанные с ней переменные, такие как самоэффективность, выгорание, самопредставления, подходы к обучению, мотивация, эмпатия, самооценка, эмоции и готовность преподавать представляют собой различные компоненты, которые взаимодействуют и развиваются взаимозависимо. Среди них трудно делать обобщения или прогнозы, поскольку они изменяются динамически и нелинейно. Замечено, что Я-концепция билингвальной личности изучается с помощью качественных, количественных и смешанных методов. Количественные исследования в основном проводились на больших выборках с целью сделать обобщения, так как они были разработаны с использованием современных подходов. В связи с тем, что феномен Я-концепции представляет собой непрерывный, развивающийся, активный и изменяющийся элемент для личности, то и по этой причине изменения в Я-концепции достаточно сложно предсказать. Можно сделать вывод, что в большинстве исследований данной выборки были получены обобщаемые результаты. Только Yılmaz и Pravdova учли динамизм Я-концепции как важнейшую структуру для индивидуального психологического развития преподавателя-билингва.

Результаты проведенного литературного обзора добавляют ценность исследованиям Я-концепции билингвальной личности, особенно потому, что все труды, включенные в этот анализ, являются недавними. Также представлен материал о текущем развитии и состоянии Я-концепции билингвальной личности и основные методы сбора данных о Я-концепции личности билингва, на основе чего в дальнейшем могут быть реализованы определенные необходимые действия в соответствии с поставленными целями и задачами.

### Библиография

1. Alagözülü N. Pre-service EFL Teachers' Professional Self-concept: English Teaching Efficacy, Self Reported English Proficiency and Pedagogical Strategies: A Case Study in Turkish Context // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 232. P. 196-200.

2. Awaje A.H., Amaha H.B. The Relationship between EFL Teachers' Professional Identity, Professional Self-esteem, and Job Satisfaction // *Bahir Dar Journal of Education*. 2022. Vol. 22. No. 2. P. 89-105.
3. Demirman D.S. Inter-relationship between EFL teachers' self-concept evaluation, self-esteem, pedagogical content knowledge and demographics // *Journal of Ufuk University*. 2021. Vol. 54. P. 32-47.
4. Glotova G., Wilhelm A. Teacher's Self-concept and Self-esteem in Pedagogical Communication // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 132. P. 509-514.
5. Jalali M. et al. Investigating EFL Student-teachers' Possible Self within the Iranian Teacher Education Context // *Journal of Foreign Language Research*. 2020. Vol. 10. No. 3. P. 498-511.
6. Kumazawa M. Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation // *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 33. P. 45-55.
7. Leary M.R. *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford, 2003. 754 p.
8. Lohbeck A., Hagenauer G., Frenzel A.C. Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 70. P. 111-120.
9. Maksimovic J., Osmanovic J.S. Teachers' self-concept and its benefits for science education // *Journal of Baltic Science Education*. 2019. Vol. 18. No. 1. P. 98-107.
10. Maleki N.A., Zoghi M., Asadi N. The Impact of Teacher-Student Interaction and Academic Self-Concept on EFL Learners' Academic Achievement // *Journal of Language Horizons*. 2022. Vol. 6. No. 1. P. 225-245.
11. Mardiningrum A. EFL Teachers' linguistic self-concept in a study abroad (SA) Program // *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*. 2017. Vol. 2. No. 2. P. 27-37.
12. Mercer S. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change // *System*. 2011. Vol. 39. No. 3. P. 335-346.
13. Meyer M.M., Linville M.E., Rees G. The development of a positive self-concept in preservice teachers // *Action in Teacher Education*. 2014. Vol. 15. No. 1. P. 30-35.
14. O'Mara A. et al. Do Self-Concept Interventions Make a Difference? // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. No. 3. P. 181-206.
15. Pajares F., Schunk D.H. Self-efficacy and self-concept beliefs // *International Advances in Self Research*. 2005. Vol. 2. P. 95-121.
16. Pravdova B. Professional Self-concept of pre-service teacher // *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*. 2015. P. 751-758.
17. Rachmawati D., Emilia E., Lukmana I. Self-concept of EFL pre-service teachers: A reflection from a teacher practicum in Indonesia context // *Journal of English Language Studies*. 2017. Vol. 2. No. 1. P. 1-18.
18. Stojiljkovic S. et al. Teachers' self-concept and empathy // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 875-879.
19. Yeung A.S., Craven R.G., Kaur G. Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 42. No. 3. P. 305-320.
20. Yilmaz C. Investigating Pre-Service EFL Teachers' Self-Concepts within the Framework of Teaching Practicum in Turkish Context // *English Language Teaching*. 2018. Vol. 11. No. 2. P. 156-163.
21. Zhu M. et al. The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 24. No. 7. P. 788-801.
22. Zlatkovic B. et al. Self-concept and teachers' professional roles // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69. P. 377-384.

## **Self-concept of a bilingual personality: literature review of foreign scientists' studies**

**Svetlana Yu. Svityuk**

Senior Lecturer of Foreign Languages Department № 2,  
Irkutsk National Research Technical University;  
Postgraduate,  
Irkutsk State University,  
664003, 1, Karla Marksa str., Irkutsk, Russian Federation;  
e-mail: sveta-1984@inbox.ru

## Abstract

This literature review focuses on the phenomenon of “Self-concept of a bilingual personality.” To study articles on self-concept a large number of foreign works were analyzed including meta-analysis, systematic reviews and other types of studies. Such keywords and phrases as “self-concept”, “self-concept of a bilingual personality”, “self-concept of a bilingual personality of a teacher of English as a foreign language” were used for searching in the analysis carried. A total of 140 articles were found. From this number empirical studies were noted, then only materials related to the self-concept of bilingual teachers published between 2012 and 2022 were identified. As a result, 18 relevant publications concerning the self-concept of a bilingual personality of a teacher of English as a foreign language over the past 10 years were selected and analyzed. The purpose of this work was to examine the methods used and other possible interrelated variables in studies of bilingual teachers’ self-concept with the help of meta-analysis. The practical significance of our review is that it presents modern developments in the field of self-concept of a bilingual personality of a teacher of English as a foreign language among foreign scientists. In the future this article will help build and expand modern ideas about the self-concept of a bilingual personality.

## For citation

Svityuk S.Yu. (2023) Ya-kontsepsiya bilingval'noi lichnosti: issledovaniya zarubezhnykh uchenykh [Self-concept of a bilingual personality: literature review of foreign scientists’ studies]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 60-69. DOI: 10.34670/AR.2023.45.49.004

## Keywords

Self-concept, bilingual personality, bilingual teacher, teacher of English as a foreign language, foreign studies, quantitative methods, qualitative methods, mixed methods.

## References

1. Alagözülü N. (2016) Pre-service EFL Teachers’ Professional Self-concept: English Teaching Efficacy, Self Reported English Proficiency and Pedagogical Strategies: A Case Study in Turkish Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, pp. 196-200.
2. Awaje A.H., Amaha H.B. (2022) The Relationship between EFL Teachers’ Professional Identity, Professional Self-esteem, and Job Satisfaction. *Bahir Dar Journal of Education*, 22, 2, pp. 89-105.
3. Demirman D.S. (2021) Inter-relationship between EFL teachers’ self-concept evaluation, self-esteem, pedagogical content knowledge and demographics. *Journal of Ufuk University*, 54, pp. 32-47.
4. Glotova G., Wilhelm A. (2014) Teacher’s Self-concept and Self-esteem in Pedagogical Communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, pp. 509-514.
5. Jalali M. et al. (2020) Investigating EFL Student-teachers’ Possible Self within the Iranian Teacher Education Context. *Journal of Foreign Language Research*, 10, 3, pp. 498-511.
6. Kumazawa M. (2013) Gaps too large: Four novice EFL teachers’ self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, pp. 45-55.
7. Leary M.R. (2003) *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford.
8. Lohbeck A., Hagenauer G., Frenzel A.C. (2018) Teachers’ self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, pp. 111-120.
9. Maksimovic J., Osmanovic J.S. (2019) Teachers’ self-concept and its benefits for science education. *Journal of Baltic Science Education*, 18, 1, pp. 98-107.
10. Maleki N.A., Zoghi M., Asadi N. (2022) The Impact of Teacher-Student Interaction and Academic Self-Concept on EFL Learners’ Academic Achievement. *Journal of Language Horizons*, 6, 1, pp. 225-245.
11. Mardiningrum A. (2017) EFL Teachers’ linguistic self-concept in a study abroad (SA) Program. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2, 2, pp. 27-37.
12. Mercer S. (2011) Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39, 3, pp. 335-346.

13. Meyer M.M., Linville M.E., Rees G. (2014) The development of a positive self-concept in preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 15, 1, pp. 30-35.
14. O'Mara A. (2006) Do Self-Concept Interventions Make a Difference? *Educational Psychologist*, 41, 3, pp. 181-206.
15. Pajares F., Schunk D.H. (2006) Self-efficacy and self-concept beliefs. *International Advances in Self Research*, 2, pp. 95-121.
16. Pravdova B. (2015) Professional Self-concept of pre-service teacher. In: *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*.
17. Rachmawati D., Emilia E., Lukmana I. (2017) Self-concept of EFL pre-service teachers: A reflection from a teacher practicum in Indonesia context. *Journal of English Language Studies*, 2, 1, pp. 1-18.
18. Stojiljkovic S. et al. (2014) Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 875-879.
19. Yeung A.S., Craven R.G., Kaur G. (2014) Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 3, pp. 305-320.
20. Yilmaz C. (2018) Investigating Pre-Service EFL Teachers' Self-Concepts within the Framework of Teaching Practicum in Turkish Context. *English Language Teaching*, 11, 2, pp. 156-163.
21. Zhu M. et al. (2018) The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24, 7, pp. 788-801.
22. Zlatkovic B. et al. (2012) Self-concept and teachers' professional roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 377-384.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.98.43.006

## Развитие польской психологической мысли во второй половине XIX – первой половине XX века

**Кибыш Анатолий Иванович**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Калининградский филиал,  
Санкт-Петербургский государственный аграрный университет,  
238630, Российская Федерация, Полесск, ул. Советская, 10;  
e-mail: ast39new@yandex.ru

### Аннотация

В данной статье дан краткий анализ становления и развития в Польше психологии как науки и польской психологической мысли во второй половине XIX – первой половине XX века. Основное внимание уделяется формированию и развитию психологических лабораторий в Кракове, Львове и Варшаве под руководством талантливых ученых, прошедших обучение в первой в мире психологической школе Вильгельма Вундта. Каждая открытая учениками Вундта психологическая школа сплотила вокруг себя талантливых ученых, сформировавших собственные психологические школы и определившие облик польской психологической науки на долгие годы вперед. В статье показано, что вторая половина XIX – первая половина XX века в истории польской психологической мысли – это период становления и активного развития основных психологических школ, в рамках которых проявили свой яркий талант многие польские ученые, имена которых широко известны не только в Польше, но и далеко за ее пределами. Большинство польских ученых-психологов, основателей психологических школ, были учениками Вильгельма Вундта и основали собственные направления психологических исследований, вырастив плеяду собственных талантливых учеников, продолжателей традиций своих знаменитых учителей. Следует отметить также, что становление польской психологической мысли на польских землях в рамках Королевства Польского, входившего в состав Российской империи, проходило под влиянием исследований русских ученых Московского психологического общества (ныне Российское психологическое общество).

### Для цитирования в научных исследованиях

Кибыш А.И. Развитие польской психологической мысли во второй половине XIX – первой половине XX века // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 70-79. DOI: 10.34670/AR.2023.98.43.006

### Ключевые слова

Психология, психологическая лаборатория, психологическая школа, польская психологическая мысль.



---

## Введение

Как известно, корни психологической науки уходят в далекое прошлое. Еще в IV веке до н.э. в своем трактате «О Душе» древнегреческий философ Аристотель выделил психологию как особую отрасль знаний и высказал идею о неразделимости души и тела. С того времени психология прошла долгий и тернистый путь, прежде чем стать самостоятельной наукой. Свой, вполне ощутимый вклад в ее развитие внесли и польские ученые-психологи. Истоки польской психологической мысли восходят ко второй половине XIII века.

В это время известный польский священник, философ и естествоиспытатель Эразм Витело (1230 – 1292) на страницах III и IV книг своего трактата о оптике в десяти книгах «Десять перспективных книг» (*Perspectivorum libri decem*), написанного между 1270 и 1272 годами, представил свою собственную психологию зрительного восприятия. «То обстоятельство, что Польша в XIII в., не имея ни высшей школы, ни научной среды, дала миру известного философа, конечно, было случайным» - отмечал известный польский философ Владислав Татаркевич [Татаркевич, 2000]. Но уже век спустя философское движение в Польше стало развиваться регулярно и получило широкое признание. В рамках философии развивалась и психологическая мысль.

В XVI веке, польская психологическая мысль отразилась в творчестве польских писателей, что оказало влияние на последующие поколения исследователей и мыслителей как в психологии, так и в других науках. Однако наибольший расцвет польской психологической мысли следует отнести к XIX веку, когда, собственно, психология приобретает статус самостоятельной науки, а также ее дальнейшее развитие в XX веке.

Следует отметить, что становление польской психологической науки проходило в особых исторических условиях отсутствия государственности, связанной с разделами Польши. Это обстоятельство существенно отличало и затрудняло развитие польской психологической науки.

## Основное содержание

Польская психологическая наука второй половины XIX – начала XX века, несмотря на региональные конфликты, а затем и Первую мировую войну, существовала и развивалась исключительно в мирных целях, ибо не могла быть использована в интересах какой-либо из воюющих сторон, что так или иначе подчеркивается польскими исследователями во многих работах по истории польской психологической мысли (Тереза Жепа, Бартоломей Добровичински, Стефан Блаховски, Ян Стреляу, Дариуш Долински, Рышард Стаховски, В. Татаркевич и др.).

В начале XX века психология, как академическая дисциплина, получила развитие в двух польских университетах – в Кракове и во Львове. В это время в России началось развитие психологии как практической дисциплины. Первое психологическое общество в России было создано профессором М.М. Троицким еще в 1885 г. Именно в его рамках начинались первые психологические исследования польских ученых. Истоки польского психологического общества восходят к 1907 году, когда в Варшаве была создана Ассоциация польских психологов. Однако она не имела общенационального характера и не создавала филиалов за пределами Варшавы, а потому не оказывала существенного влияния на характер и направления психологических исследований. В межвоенный период Ассоциация неоднократно реорганизовывалась и в 1927 году получила название «Польское психологическое общество».

В начале XX века, на польских территориях, входивших в состав России, Пруссии и Австро-

Венгрии развитие психологии происходило на польском языке, и психология носила сугубо прикладной характер. После обретения Польшей независимости в 1918 году, ученые-психологи получили права на публикацию научных работ на родном языке, что привело к парадоксу – лекции и публикации были доступны только на польском языке, а это вело к изоляции польской науки и недоступности иностранных научных источников, невозможности публикации в зарубежных научных журналах.

Началом польской научной психологии принято считать 1903 год. Именно тогда профессор философии Владислав Генрих (1869-1957) основал первую лабораторию экспериментальной психологии в Ягеллонском университете в Кракове. Профессор Генрих еще в XIX веке проводил многолетние исследования экспериментального характера, результаты которых были опубликованы Академией обучения в Кракове в 1898 году. Эта публикация считается первой официальной информацией об экспериментальной психологии в Польше. Создание польской экспериментальной лаборатории было тесно связано с исследованиями Вильгельма Вундта (1832-1920) в Лейпциге, где им в 1879 году была создана первая в мире лаборатория экспериментальной психологии, которая заложила основу для развития этой науки. В своей лаборатории Вундт разрабатывал исследования в области психофизики и психофизиологии, а также основал школу, в которой формировалось первое поколение профессиональных психологов. У Вундта учились Э. Титченер, О. Кюльпе, Ф. Крюгер, Э. Мейман, Г. Мюнстерберг, В. М. Бехтерев, Н. Н. Ланге, Э. Крепелин, Д. Кеттелл, Ст. Холл и другие, всего более 160 крупных ученых.

В Польше продолжателем идей Вундта был Владислав Генрих, проводивший психологические эксперименты над ощущениями – зрительными, слуховыми, процессами памяти, восприятия и внимания.

Исследования, начатые им в 1893 году, привели почти сорок лет спустя к выработке теории психофизиологического механизма внимания как функции аккомодационной деятельности органа чувств (например, барабанной перепонки в ухе) и соответствующих ему корковых центров головного мозга. Этот вид деятельности заключается в возникновении специфических изменений в «аккомодационном аппарате» и мышце (повышенное напряжение), а также в специфических центрах мозга (повышенное кровоснабжение). Благодаря таким изменениям становится возможным как реакция на раздражители, так и концентрация внимания. Поиск ответа на вопрос о том, что такое внимание в функционировании органов чувств, был результатом общего понимания Генрихом задачи психологии как понимания поведения человека. И это было не единственное столь значимое достижение польского ученого. В 1899 году проект Генриха был включен в работу «К принципиальным вопросам психологии» [Władysław , 1899]. В этом исследовании автор выдвигает тезис о том, что психология является естествознанием, и ее основной целью остается дать исчерпывающее описание поведения человека. Индивидуальный «человек, рассматриваемый без предубеждений, является для каждого из нас составляющей окружающей среды аналогичным образом, как и любой другой объект. Таким образом, для его изучения можно использовать метод, который применяется ко всем другим предметам» [Dormus, 2020, с. 138–154]. Кроме того, Генрих считает психологию сознания с интроспекцией в качестве основного метода тупиком. Точно так же он смотрит на дуализм, то есть на отношение к человеку как к состоящему из двух – не совпадающих друг с другом и противоположных друг другу – типов материала: «субъективного сознания» и «объективных физиологических процессов». Таким образом, цель психологии, по мнению Генриха, «состоит в том, чтобы знать человека, а не открывать его сознание» [Władysław , 1899].

Таким образом, идеи, содержащиеся в тезисах Генриха, на десять лет опередили публикацию знаменитого Манифеста Джона Уотсона (1878-1958) «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913).

Продолжателем идей и достижений Владислава Генриха был его ученик и соратник Владимир Шевчук (1913-2022), с 1956 г. возглавлявший лабораторию экспериментальной психологии Ягеллонского университета. Шевчук перед Второй мировой войной включился в исследования Генриха (в том числе по оптико-геометрическим иллюзиям и пространственному зрению), затем в своей научной работе прошел почти все области психологии, чтобы в 1986 году возглавить издательскую серию «Библиотека классиков психологии» в Государственном научном издательстве Польши. Шевчук был соавтором и редактором «Психологического словаря» (1979) [Włodzimierz, 1979], а также автором четырех учебников по психологии.

Вторая польская психологическая лаборатория была основана Казимежем Твардовским (1866-1938) в 1907 году во Львовском университете. Твардовский был одним из учеников в лаборатории Вундта в Лейпциге, а затем и Карла Штумпфа в Мюнхене. С 1898 года Твардовский читал лекции по экспериментальной психологии. В некоторых польских публикациях встречаются утверждения, что Твардовский был основателем первой лаборатории на польских землях. Так утверждал и он сам. Однако в учебном пособии по психологии (том первый) под редакцией Яна Стреляу авторы пришли к выводу, что такое утверждение носит сомнительный характер, так как Твардовский, будучи профессором, во время чтения лекций в 1898 и 1899 годах не проводил никаких психологических исследований и не занимался психологической практикой, а проводимые им демонстрации конкретных явлений не входили в рамки экспериментов. Казимеж Твардовский был сторонником предложенного Францем Brentano (1838-1917) аналитического метода в изучении явлений и первенства самоанализа в достижении психических фактов. Он различал действия (акты) и их результаты. Акты должны были быть областью психологии, а результаты, в контексте суждения об их истинности, – областью логики и эпистемологии. Особый интерес Твардовского был сконцентрирован на психологии познания (суждения, представления, понятия) [Лобастова, 2010, с. 33-37].

Казимеж Твардовский считает себя основателем Львовско-Варшавской философской школы. В области психологии под его крылом оказались ряд известных польских ученых-психологов, представленных ниже.

*Владислав Витвицкий* (1878-1948) совместно с Брониславом Бандровским разрабатывал психологические модели, в основу которых была положена теория феноменологии Франца Brentano.

В комментариях к собственному переводу Евангелий от Матфея и Марка – «Благая весть от Матфея и Марка» – Витвицкий бросает вызов психическому здоровью Иисуса. Он приписывал Иисусу субъективизм, повышенное чувство собственной силы и превосходства над другими, эгоцентризм и склонность к подчинению других людей, а также трудности в общении с внешним миром и расстройство множественной личности, что делало его шизотимиком или даже шизофреником (по типологии Эрнста Кречмера) [11].

*Стефан Балея* (1885-1952) – с 1928 до конца жизни возглавлял кафедру педагогической психологии Варшавского университета. С 1936 до 1951 был директором педагогического института, в котором проводил различные эксперименты в области педагогической психологии. Именно Стефана Балея принято считать основателем польской педагогической психологии.

С. Балея принимал активное участие в деятельности Польского психологического общества. Длительное время он являлся главным редактором журнала «Polskie Archiwum Psychologii»

(«Польский психологический архив»), который затем был реорганизован в ежеквартальные сборники "Psychologia Wychowawcza" ("Педагогическая психология"). С 1928 г. до конца жизни заведовал кафедрой педагогической психологии Варшавского университета [18, с. 163].

Стефан Блаховский (1889-1962) – профессор Познанского университета, основатель психологического ежеквартального журнала (1930) и психологического обзора (1952). Им в «психологию психического явления» введено понятие присутствия. С. Блаховским совместно с В. Витвицким были проведены первые теоретические и эмпирические исследования в области психологии религии в форме доказательства непротиворечивого существования знания и веры. Он первым в Польше провел экспериментальные исследования религиозных психозов [Оболевиц, 2015, с.128-145]. С. Блаховский был пионером в польских исследованиях памяти и математических способностей. Он изучал роль воображения, памяти, эрудиции, подсознания и идей в научном творчестве, инициировал польские исследования в области спортивной психологии.

С. Блаховский вёл активную общественно-организационную работу. В 1930 г. им было организовано Польское психологическое общество, руководителем которого он был до конца жизни. Также ученый основал журнал «Ежеквартальник психологии» («*Kwartalnik psychologiczny*»), который с 1948 г. получил новое название «Психологическое обозрение» («*Przegląd Psychologiczny*»). С. Блаховский был главным редактором этого издания. Ученый также входил в состав редколлегии многих научных журналов, включая иностранные («*Psychological Register*», «*Psychological Abstracts*»), был членом Ассамблеи Международного общества научной психологии, Международного общества прикладной психологии, Международного комитета психологических съездов, почётным членом Чешского психологического общества.

В основу психологического эксперимента представителями Львовско-Варшавской школы (К. Твардовским, В. Витвицким, М. Кройцем и другими) был положен метод интроспекции.

Среди многих важных достижений львовской школы следует отметить теорию кратизма Витвицкого (1907. Полноценное развитие и зрелую форму она получила в 1927 году), превратившись в теорию действий и продуктов, написанную Твардовским. Источником вдохновения при создании теории кратизма послужили для Витвицкого работы Аристотеля, Ницше, Гоббса, эволюционные идеи Герберта Спенсера и диалоги Платона.

Взгляды Витвицкого совпали с появлением теории стремления к силе Альфреда Адлера (1870-1937). Оба автора, независимо друг от друга, приняли стремление к силе (чувству силы) в качестве основного механизма человеческой деятельности. Однако Витвицкий, в отличие от Адлера, оценил амбиции положительно. Теория кратизма оставила сильный след в эстетике – она ввела понятие «хорошо замкнутой системы». По словам Витвицкого, такие схемы усиливают наше чувство силы. По аналогии –хаотическая множественность и многообразие явлений вызывает тревогу, человек чувствует себя по отношению к ней слабым и беспомощным. Когда происходит упорядочение этого разнообразия, это дает людям приятное чувство господства над ним.

Теория действий и творений Твардовского была развитием тезиса Франца Brentana, учеником которого был Твардовский. В исходной точке брентановского деления основными элементами психических явлений были предмет и акт. Польский исследователь произвел своеобразное повышение ранга содержания, приняв его за аналог проявляющегося в представлении объекта как наличие чего-то, благодаря чему психический акт направляется именно к этому, а не к другому объекту. Причем отношения, происходящие между психическим

актом и содержанием, Твардовский понимал как отношение действия к продукту этого действия. Например, мысль (содержание) — это продукт психического мышления (действия). Любая мысль, которая является непостоянным продуктом, может быть увековечена в письменной форме, в произведении искусства, техники, которые являются постоянными произведениями, произведенными сознательно и преднамеренно, с сопровождением физической активности, поэтому являются психофизическими произведениями.

В 1910 году в Варшаве была создана третья после Краковской и Львовской психологическая лаборатория, которой руководил Эдуард Абрамовский (1868-1918). В 1913 году лаборатория была приобретена Польским психологическим обществом и переименована в Варшавский психологический институт. 15 ноября 1915 года Абрамовский становится руководителем первой кафедры психологии в Варшавском университете. Как и Владислав Генрих, Абрамовский был экспериментальным исследователем. В круг его интересов входило подсознание, сила воли, влияние различных веществ на эмоции. Свои исследования, получившие широкий отклик, Абрамовский публиковал в крупных франкоязычных психологических журналах. Заслугой Абрамовского была также попытка основать первый польский психологический журнал, где публиковались работы по экспериментальной психологии. Три тома журнала вышли в 1913-1915 годах. Центральной идеей жизни и творчества Абрамовского была «кооперативная республика», то есть государство, ответственное за объединение граждан, всестороннее образование или общественные интересы. Для него социальный аспект жизни был важнее, чем выбор собственной автономии. По его словам, люди склоняются к идее братства и единства. Интересный факт – используемый поныне логотип кооперативов «Spolem» был разработан Эдвардом Абрамовским.

В конце XIX в. в мировой психологии появились первые попытки применить ее достижения на практике. Прежде всего, применение достижений психологической науки было ориентировано на образование. Появились тесты интеллекта и экспериментальная педагогика. Были начаты исследования условий, способствующих развитию и воспитанию ребенка, а также методов преподавания и обучения, включая родной язык. В польском обществе этот процесс происходил в особых условиях отсутствия польского государства. Ян Владислав Давид жил и работал, будучи подданным Российской империи. Он был учеником Вильгельма Вундта в Лейпциге, однако в отличие от Генриха и Твардовского, следовавших по пути «новой» психологии, посвятил себя экспериментальной педагогике - области практического применения психологии. Впечатляет и разнообразие форм творчества, которые Давид реализовал в сложных условиях раздела Польши. К одним из величайших достижений этого ученого следует отнести то, что психология и педагогика обязаны ему построением своих научных основ. Особое место в его творчестве занимает его наука о вещах. Очерки ее исторического развития, психологические основы, методы и образцы уроков издавались в 1881-1888 годах в формах приложения к «педагогическому обозрению», а в 1892 году были изданы как единый сборник. В 1890-1898 гг. Давид был главным редактором журнала «Przegląd pedagogiczny» («Педагогическое обозрение»). Выдающийся польский педагог Винценты Оконь считал эту работу общей теорией обучения. Он также был автором программы психологического воспитания ребенка от рождения до 20 лет. По его убеждению, сущностью концепции общего образования является развитие личности, воспитание в практической развивающей деятельности.

Юлиан Охорович (1850-1917) – еще один польский ученый, занимавшийся эмпирической психологией. Он был первый в стране и один из первых в Европе доцентов эмпирической психологии. Одной из областей его интересов была гипнотическая терапия и эксперименты по

передаче звука на расстоянии. В 1869 году он защитил диссертацию «Как следует исследовать душу», то есть о методе психологических исследований, в котором он определил ведущее направление своих интересов – «новую психологию». Охорович был также признанным гипнотизером и входил в число самых выдающихся теоретиков гипноза в Европе того времени. В области его интересов был также медиумизм – метод психологических исследований бессознательного, процессов соединения Я и личности. В 1875 г. молодой ученый был приглашен на вновь созданную кафедру психологии и философии природы Львовского университета на должность доцента.

Период жизни ученого во Львове оказался наиболее плодотворным в его карьере. Он был широко известен не только в научной, но и в общественной жизни города, писал стихи и печатался в газетах и еженедельниках, был редактором журнала «Нива», участвовал в работе съездов и конференций.

Охоровичем был разработан проект программы Первого Международного конгресса психологов. В проекте были выделены все отрасли психологии, которые Охорович преподавал во Львовском университете – общая, физиологическая, криминальная, патологическая, педагогическая, психофизика, этология, патогномика, психология творчества и искусства, психология истории, психология математики, история психологии. Состоявшийся с 6 по 10 августа 1889 г. конгресс прошел с большим успехом и в соответствии с проектом ученого.

Талант Ю. Охоровича проявился не только в области психологии, но и во многих других науках. Известны его работы в области науки и техники, педагогики, медицины. Он исследователь и автором многих проектов, опередивших свое время. Уже в 1895 г. Британское общество психологических исследований зачислило его своим почетным членом. Позже он становится членом психологических обществ Нью-Йорка, Берлина, Кельна, Лейпцига, Будапешта. В 1915—1916 гг. Ю. Охорович становится вице-президентом польского общества психологов.

Вполне очевидно, что глубокий всесторонний талант Ю. Охоровича не был по достоинству оценен в отечественной научной литературе, хотя его теоретическое наследие вполне заслуживает всестороннего изучения.

## Заключение

Таким образом, вторая половина XIX – первая половина XX века в истории польской психологической мысли – это период становления и активного развития основных психологических школ, в рамках которых проявили свой яркий талант многие польские ученые, имена которых широко известны не только в Польше, но и далеко за ее пределами. Большинство польских ученых-психологов, основателей психологических школ, были учениками Вильгельма Вундта и основали собственные направления психологических исследований, вырастив плеяду собственных талантливых учеников, продолжателей традиций своих знаменитых учителей. Следует отметить также, что становление польской психологической мысли на польских землях в рамках Королевства Польского, входившего в состав Российской империи, проходило под влиянием исследований русских ученых Московского психологического общества (ныне Российское психологическое общество). Эксперименты над ощущениями – зрительными, слуховыми, процессами памяти, восприятия и внимания проводил В. Генрих в созданной им Краковской лаборатории. Там же создавалась теория психофизиологического механизма внимания. Основатель Львовской психологической лаборатории К. Твардовский был сконцентрирован на психологии познания. Эдуард

Абрамовский, основавший Варшавскую психологическую лабораторию основное внимание уделял исследованиям подсознания, силы воли, влияния различных факторов на эмоции. В каждой из сложившихся психологических лабораторий возникали собственные психологические школы, положившие начало формированию современной польской психологической мысли.

## Библиография

1. Лобастова В.А.. Теория представления Казимежа Твардовского // Вестник СПбГУ. Сер. 6, 2010, вып. 3, с. 33-37
2. Мороз А.В., Полташевская Е.С. Научный вклад Ю.Л. Охоровича в психологию / А.В. Мороз, Е.С. Полташевская // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин. – 1991. – №2 март-апрель 1991. – с. 113-119.
3. Оболевич Тереза. Участие русских философов во втором польском философском конгрессе в 1927 г // Философский журнал. 2015. №2, с. 128-145.
4. Педагогическая энциклопедия. Том 1 / гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. - М.: Советская Энциклопедия, 1964, с. 163.
5. Плотка, Витольд. От психологии к феноменологии (и обратно): Споры о методе в школе Твардовского // Феноменология и когнитивные науки – 2020, № 19 (1) - с. 141–167
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: «Большая Российская энциклопедия», Т. 1, 1993, с. 164.
7. Татаркевич В. История философии. Античная и средневековая философия. Пермь: Издательство Пермского Университета, 2000. - 482 с.
8. Włachowski, S. (1912). Czem jest i czem będzie psychologia? *Filareta*, II(9), 263-268.
9. Dormus K. Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego (1921–1952): geneza, twórcy, znaczenie // *Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, - 2020, 11(2), s. 138–154.
10. Geneza i istota teorii kratyizmu. W: Teresa Rzepa: *Psychologia Władysława Witwickiego*. - Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1991, s. 68-81.
11. Heinrich Władysław. Zur Prinzipienfragen der Psychologie - Kessinger Publishing, 1899 – 86 s.
12. Krajewski J. Ochorowicz Julian // *Polski Słownik Biograficzny* T. 23 (4). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1978. S. 499—505.
13. Kreutz M. *Melody współczesnej psychologii: Studium krytyczne*. Warszawa, 1962.
14. Nowicki Andrzej. Witwicki – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1982 – 303 s.
15. Pokropski Marek. Leopold Blaustein`s Critique of Husserl`s Early Theory of Intentional Akt, Object and Content // *Studia phenomenologica* XV - 2015, s. 93 – 103.
16. Rzepa Teresa, Dobroczyński Bartłomiej. *Historia polskiej myśli psychologicznej: gałązki z drzewa Psyche* - Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – 330 s.
17. Szewczuk Włodzimierz. *Słownik Psychologiczny*. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1979.
18. Szmyd Jan. *Psychologiczny obraz religijności i mistyki. Z badań psychologów polskich* – Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej - 1996.
19. Tkaczyński Jan Wiktor (red.), *Pro Memoria III. Profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego spoczywający na cmentarzach Krakowa 1803-2017*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018, s. 286.
20. Witwicki Vladislav // *Join the World Biographical Encyclopedia*. URL: <https://prabook.com/web/vladislav.witwicki/1724494> (дата обращения 21.09.2023)
21. Zielonka Jan. *Social Philosophy and the Polish Experiment* // *Sociologische Gids* - Vol 30 Nr 2 (1983) – s. 82-93.

## The development of polish psychological thought in the second half of the XIX – first half of the XX century

**Anatolii I. Kibysh**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Kaliningrad Branch of Saint Petersburg State Agrarian University,  
238630, 10, Sovetskaya str., Polessk, Russian Federation;  
e-mail: ast39new@yandex.ru

## Abstract

This article provides a brief analysis of the formation and development of psychology as a science and Polish psychological thought in Poland in the second half of the XIX – first half of the XX century. The main attention is paid to the formation and development of psychological laboratories in Krakow, Lviv and Warsaw under the guidance of talented scientists trained in the world's first psychological Wilhelm Wundt school. Each psychological school opened by Wundt's students brought together talented scientists who formed their own psychological schools and determined the shape of Polish psychological science for many years to come. The article describes the activities of the most famous Polish psychologists of that time.

The article shows that the second half of the XIX – first half of the XX century in the history of Polish psychological thought is the period of formation and active development of the main psychological schools, within which many Polish scientists showed their bright talent, whose names are widely known not only in Poland, but also far beyond its borders. Most Polish psychological scientists, the founders of psychological schools, were students of Wilhelm Wundt and founded their own areas of psychological research, raising a galaxy of their own talented students, followers of the traditions of their famous teachers. It should also be noted that the formation of Polish psychological thought in the Polish lands within the Kingdom of Poland, which was part of the Russian Empire, was influenced by the research of Russian scientists of the Moscow Psychological Society (now the Russian Psychological Society).

## For citation

Kibysh A.I. (2023) Razvitie pol'skoi psikhologicheskoi mysli vo vtoroi polovine KHIXH – pervoi polovine XX veka [The development of Polish psychological thought in the second half of the XIX – first half of the XX century]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 70-79. DOI: 10.34670/AR.2023.98.43.006

## Keywords

Psychology, psychological laboratory, psychological school, Polish psychological thought.

## References

1. Dormus K. Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego (1921–1952): geneza, twórcy, znaczenie // *Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, - 2020, 11(2), s. 138-154.
2. Geneza i istota teorii kratyzmu. W: Teresa Rzepa: *Psychologia Władysława Witwickiego*. - Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1991, s. 68-81.
3. Heinrich Władysław. *Zur Prinzipienfragen der Psychologie* - Kessinger Publishing, 1899 – 86 s.
4. Krajewski J. Ochorowicz Julian // *Polski Słownik Biograficzny* T. 23 (4). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1978. S. 499-505.
5. Kreutz M. *Melody współczesnej psychologii: Studium krytyczne*. Warszawa, 1962.
6. Lobastova V.A. Kazimierz Twardowski's theory of representation // *Bulletin of St. Petersburg State University*. Ser. 6, 2010, issue 3, pp. 33-37.
7. Moroz A.V., Poltashevskaya E.S. Yu.L. Okhorovich's scientific contribution to psychology / A.V. Moroz, E.S. Poltashevskaya // *Questions of psychology* / Ed. A.M. Matyushkin, O.A. Konopkin. – 1991. – No. 2 March-April 1991. pp. 113-119.
8. Nowicki Andrzej. Witwicki – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1982 – 303 s.
9. Obolevich Teresa. Participation of Russian philosophers in the second Polish Philosophical Congress in 1927 // *Philosophical Journal*. 2015. No.2, pp. 128-145.
10. Plotka, Witold. From psychology to phenomenology (and back): Disputes about the method at the Twardovsky school // *Phenomenology and Cognitive Sciences* – 2020, No. 19 (1) - pp. 141-167.



11. Pokropski Marek. Leopold Blaustein`s Critique of Husserl`s Early Theory of Intentional Akt, Object and Content // *Studia phenomenologica* XV - 2015, s. 93 – 103.
12. Rzepa Teresa, Dobroczyński Bartłomiej. *Historia polskiej myśli psychologicznej: gałązki z drzewa Psyche* - Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – 330 s.
13. Szewczuk Włodzimierz. *Słownik Psychologiczny*. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1979.
14. Szmyd Jan. *Psychologiczny obraz religijności i mistyki. Z badań psychologów polskich* – Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej - 1996.
15. Tatarkevich V. *The history of philosophy. Ancient and medieval philosophy*. Perm: Perm University Press, 2000. - 482 p.
16. Błachowski, S. (1912). *Czem jest i czem będzie psychologia?* *Filareta*, II(9), 263-268.
17. *The pedagogical encyclopedia. Volume 1* / chief editors A. I. Kairov and F. N. Petrov. - M.: Soviet Encyclopedia, 1964, p. 163.
18. *The Russian Pedagogical Encyclopedia: In 2 volumes* / Gl. ed. V.V. Davydov. – M.: "The Great Russian Encyclopedia", Vol. 1, 1993, p. 164.
19. Tkaczyński Jan Wiktor (red.), *Pro Memoria III. Profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego spoczywający na cmentarzach Krakowa 1803-2017*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018, s. 286.
20. Witwicki Vladislav // *Join the World Biographical Encyclopedia*. URL: <https://prabook.com/web/vladislav.witwicki/1724494> (дата обращения 21.09.2023)
21. Zielonka Jan. *Social Philosophy and the Polish Experiment* // *Sociologische Gids* - Vol 30 Nr 2 (1983) – s. 82-93.

УДК 159.9.07

DOI: 10.34670/AR.2023.33.14.007

## Психологическое содержание параллельной карьеры как условия самореализации личности

**Радзион Наталья Геннадьевна**

Аспирант,  
Иркутский государственный университет,  
664003, Российская Федерация, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1;  
e-mail: nradzion@inbox.ru

### Аннотация

Активное внедрение национальных проектов в России способствует максимальному раскрытию личностного потенциала. Доступное бесплатное обучение позволяет построить дополнительную карьеру, совмещая ее с уже имеющейся трудовой деятельностью. Представляется актуальным выявление основных модальностей такой занятости в сознании личности, в чем и заключается цель работы. С помощью процедуры факторного анализа результатов авторского опросника получена 9-тифакторная модель параллельной карьеры с такими категориями: выход из зоны комфорта, проактивность, контроль, многофункциональность, опыт, преобладание, свобода выбора, интерактивность, вариативность. Внутренняя согласованность опросника оценивалась посредством коэффициента альфа Кронбаха. Полученные результаты позволят оптимально использовать психологический потенциал параллельной карьеры как отдельного вида деятельности для самореализации личности в современных культурно-исторических условиях.

### Для цитирования в научных исследованиях

Радзион Н.Г. Психологическое содержание параллельной карьеры как условия самореализации личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 80-86. DOI: 10.34670/AR.2023.33.14.007

### Ключевые слова

Параллельная карьера; самореализация; факторный анализ; коэффициент альфа Кронбаха; свобода выбора; вариативность.

## Введение

Мир на современном этапе эволюции отличается крайней нестабильностью и непрогнозируемостью. В каждый конкретный период существования любого государства выделяются определенные стратегии его деятельности. Человек вынужден выстраивать свою трудовую деятельность также в соответствии заданным системой траекториям. В случае выбора пути только в соответствии со своими желаниями и интересами субъект рискует обеспеченностью своего существования. Поэтому, в сегодняшних реалиях наиболее оптимальным решением для устойчивого положения в обществе и самореализации собственной личности является параллельная карьера.

Понятие «параллельная карьера» ввела Марси Альбохер в 2007 году. Концепция параллельных карьер определяется как наличие более чем одной профессиональной карьеры одновременно, независимо от количества времени, посвященного каждой из них и от того, связаны ли карьеры, заработана ли финансовая компенсация и есть ли у человека работодатель или он работает не по найму [Azevedo, 2014].

*Цель работы* – вывить психологическое содержание параллельной карьеры как важного условия самореализации личности.

## Основное содержание

В начале исследования была выдвинута *гипотеза* о том, что существует связь самореализации личности с параллельной карьерой.

Для проверки экспериментальной гипотезы проведен анализ научной литературы. Разработан авторский опросник по определению отношения к параллельной карьере. Надежность опросника подтверждена коэффициентом альфа Кронбаха. К результатам апробации конечного варианта опросника был применен факторный анализ. Метод выделения факторов – метод главных компонент. Метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера.

Выполнение всех этапов исследования происходило в соответствии со следующими задачами:

- провести теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования;
- выявить существенные признаки параллельной карьеры;
- разработать опросник по изучению психологического содержания параллельной карьеры;
- выполнить экспериментальное исследование в форме опроса;
- установить факторы, составляющие модель параллельной карьеры, являющейся важным условием для самореализации личности;
- проанализировать и интерпретировать полученные результаты.

Термин «карьера» (от франц. *carrière*) в словарях определяется как успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности [Маркова, 1996]. Особенностью данной категории в эпоху индустриализации являлось то, что основой карьеры являлись общественно признанные шкалы профессий, статусов, рода занятий, за которыми стояли образцы профессиональных и социальных достижений. В настоящее время карьера определяется как «процесс длиною в жизнь, в рамках которого индивид регулирует свое обучение и профессиональную деятельность для создания качественной жизни» [Минина, 2021, с. 5]. Под карьерой понимается совокупность процессов включения человека в различные виды и формы трудовой занятости, участия в них,

выхода/исключения из них на протяжении жизненного пути [Седых, 2012]. Эти процессы могут быть последовательными, одновременными, повторяющимися, нормативными, ненормативными. Таким образом, у современного человека карьера уже не осмысливается в терминах профессии и единой профессиональной идентичности. Возможно, в скором времени карьера будет характеризоваться широтой навыков, опыта в различных областях деятельности. Такой пересмотр понятия произошёл, в том числе из-за развития форм занятости, а именно возможность работать удаленно, фриланс, временное участие в проектах. Именно поэтому произошло изменение в сфере высшего образования и ориентация образовательного процесса на подготовку специалистов на основе синтеза трансдисциплинарных знаний и межпрофессиональной коммуникации [Зеер, 2019]. Поэтому, наиболее целесообразным представляется выработка собственных, относительно независимых и автономных критериев своей карьеры самим работником.

В научных трудах отечественных и зарубежных исследователей можно встретить различные модели карьеры. Впервые концепция карьеры как процесса, управляемого человеком, а не организацией, была введена Дугласом Т. Холлом в 1976 году, который применил прилагательное «разносторонняя» в разделе «Карьера в организациях». В нем представлена карьерная ориентация, в которой ответственным является человек, а не организация, где основные ценности человека являются движущей силой карьерных решений и основными критериями успеха являются субъективные (психологический успех) [Hall, 2004]. К моделям нового подхода к карьере относятся такие трактовки как: многогранная, поливариативная или карьера протеанина, безграничная, новая, мобильная, сопряжённая, разнообразная, параллельная [Толочек, 2011]. Анализ сущностного содержания терминов карьеры, управляемой самим человеком в соответствии со своими ценностями, показал, что наиболее оптимальным вариантом реализации трудовой деятельности в современных условиях, как для самого индивида, так и для организации является параллельная карьера.

Как способ подготовки ко второй половине жизни форму параллельной карьеры предлагает Питер Друкер [Друкер, 2015]. В своих работах ученый подчеркивает жизненную важность наличия вариантов трудовой занятости. При этом стоит отметить, что стремление к параллельной карьере требует высокого уровня самосознания и личной ответственности [Azevedo, 2014]. Некоторые люди ценят эту автономность и независимость, но у других такая свобода действий повышает уровень тревожности и воспринимается как отсутствие внешней поддержки.

Существующие научные выводы в основном подчеркивают важность умения личности быть более самостоятельной, сознательной, способной делать выбор и принимать решения в процессе своей деятельности в соответствии с собственной системой ценностей, но может ли альтернативная карьера быть одним из важных условий самореализации личности до сих пор не изучено.

В результате анализа литературы было выявлено 90 существенных признаков параллельной карьеры, характеризующих ее как деятельность. Согласно методологическим принципам единства сознания и деятельности и развития психики в деятельности было сделано допущение о том, что параллельная карьера является важным условием для самореализации личности. На основании выявленных признаков и сделанного допущения был разработан опросник параллельной карьеры, состоящий из 91-го вопроса. После апробации опросника на выборке из 151 респондента проводилась проверка однородности сочетания каждого из 90 вопросов, относящихся к выделенным 90 признакам параллельной карьеры, и вопроса, относящегося к

сформулированному допущению. Проверка на однородность проводилась с помощью критерия альфа Кронбаха. В результате, в конечную версию опросника вошли 27 вопросов, включающие вопрос про сформулированное допущение и 26 вопросов про существенные признаки параллельной карьеры. При проверке итоговой версии опросника на однородность получили альфа Кронбаха = 0,836, что свидетельствует о достаточной степени надежности (однородности) методики.

Далее, к результатам апробации конечного варианта опросника был применен факторный анализ. В факторном анализе использовались 27 переменных.

Результаты факторного анализа.

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,761, что больше 0,5. Это говорит о применимости факторного анализа к выборке.

Критерий сферичности Бартлетта: примерно 11 квадрат = 945,021, ст.св. = 351, значимость = 0,000. Это свидетельствует о приемлемости проведения факторного анализа.

Методом выделения факторов являлся метод главных компонент.

Методом вращения являлся варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 16 итераций.

Выявленная факторная модель объясняет 61,446% совокупной дисперсии.

Было выявлено 9 компонентов.

Фактор 1:

- стремление к безграничным возможностям (0,427);
- проба себя (0,718);
- наличие развития (0,645);
- вызов (0,669).

Фактор 2:

- саморазвитие (0,697);
- активность (0,705);
- уровень адаптации (0,632);
- предпринимательская жилка (0,520).

Фактор 3:

- самореализация (0,686);
- уровень вовлеченности в карьеры (0,547);
- страх потери работы (0,734);
- стремление к профессионализму (0,436).

Фактор 4:

- наличие различных навыков (0,819);
- всестороннее развитие (0,728).

Фактор 5:

- ориентация в различных профессиональных областях (0,600);
- спокойствие, уровень тревожности (0,723);
- важное условие для самореализации (0,447).

Фактор 6:

- амбициозность (0,649);
- стремление к социальному признанию (0,636);
- конкурентоспособность (0,587).

Фактор 7:

- адаптация (гибкость) (0,665);
- свободолюбие (0,613).

Фактор 8:

- коммуникабельность (0,638);
- отношение к многозадачности (0,719).

Фактор 9:

- воплощение интересов (-0,408);
- постоянство интересов в определенной области (-0,438);
- мотивация к изменениям (0,714).

В результате анализа психологических свойств, входящих в состав каждого фактора было определено следующее психологическое содержание параллельной карьеры как важного условия самореализации личности:

Фактор 1 – выход из зоны комфорта;

Фактор 2 – проактивность;

Фактор 3 – контроль;

Фактор 4 – многофункциональность;

Фактор 5 – опыт;

Фактор 6 – преобладание;

Фактор 7 – свобода выбора;

Фактор 8 – интерактивность;

Фактор 9 – вариативность.

Таким образом, получена, 9-тифакторная модель параллельной карьеры.

Проведенное исследование позволило выделить 26 существенных признаков параллельной карьеры имеющих корреляции с допущением о том, что она является важным условием личностной самореализации. Выявленные статистически значимые связи позволили выделить психологический потенциал альтернативной занятости как отдельного вида деятельности для самореализации личности в текущих условиях функционирования трудовых отношений.

Анализируя установленные факторы можно утверждать, что в условиях параллельной карьеры локус контроля за своей трудовой деятельностью лежит на самом субъекте. Понимая это обстоятельство, перед руководством компаний встает вопрос сохранения ценных кадров. В сегодняшних реалиях особенно необходима новая модель взаимоотношений организации и работника, учитывающая полученные результаты. Возможно, необходим отличительный подход к сотрудникам, имеющим параллельную карьеру для вливания в компанию новых идей. Это будет дополнительно раскрывать потенциал не только самого сотрудника, но и в целом способствовать развитию предприятия.

## **Заключение**

Глубокий теоретический анализ научных трудов отечественных и зарубежных ученых позволил выделить существенные признаки изучаемого феномена и предположить наличие связи личностной самореализации и параллельной карьеры. В ходе экспериментального исследования удалось установить корреляции 26 признаков параллельной карьеры с предположением о том, что альтернативная занятость является важным условием самореализации личности. Путем применения факторного анализа была получена

девятифакторная модель параллельной карьеры. Выявленные группы характеристик обозначили возможности для личностной самореализации, которые предоставляет параллельная карьера. К ним относятся: выход из зоны комфорта, проактивность, контроль, многофункциональность, опыт, преобладание, свобода выбора, интерактивность, вариативность. Понимая такой потенциал альтернативной занятости личность можно применять его как ресурс на пути к своей самореализации.

### Библиография

1. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 352 с.
2. Минина Е. В. Карьерное консультирование в современном мире: Теории и практики в России и за рубежом / Е. В. Минина, Е. С. Павленко, М. А. Кирюшина, А. А. Якубовская. — М. : НИУ ВШЭ, Институт образования, 2021. — 102 с.
3. Седых А. Б. Карьерная мобильность личности в контексте современных воззрений на карьеру / А. Б. Седых // Человек. Сообщество. Управление. – 2012. - № 2. – С. 54-66.
4. Зеер Э. Ф. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 142 с.
5. Hall D. T. The protean career: A quarter-century journey / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior. – 2004. – 65. – P. 1-13.
6. Толочек В. А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения / В. А. Толочек // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. - № 2. – С. 48-61.
7. Соколова А. С. Профессиональная карьера и подходы к её исследованию отечественными и зарубежными авторами / А. С. Соколова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. - № 3. – С. 99-103.
8. Hall D. T. Protean and boundaryless careers : An empirical exploration / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior. – 2006. – 69. – P. 30-47.
9. Hall D. T. The New Career Contract: Developing the Whole Person at Midlife and Beyond / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior. – 1995. – 47. – P. 269-289.
10. Alboher M. One person/multiple careers : a new model for work / life success / M. Alboher. – New York : Warner Business Books, 2012. – 221 p.
11. Друкер П. Ф. Классические работы по менеджменту / П. Ф. Друкер. — М. : Друкер П. Ф. Классические работы по менеджменту / П. Ф. Друкер. — М. : Альпина Паблшер, 2015. – 220 с.
12. Maria Candida Baumer Azevedo. Parallel Careers and their Consequences for Companies in Brazil / M. Candida Baumer Azevedo // BAR. – 2014. – Vol. 11, n. 2, art. 1. – P. 125-144.

### Psychological content of parallel career as a condition for self-realization of an individual

**Natal'ya G. Radzion**

Postgraduate student,  
Irkutsk State University,  
664003, 1, Karla Marksa str., Irkutsk, Russian Federation;  
e-mail: nradzion@inbox.ru

#### Abstract

The active implementation of national projects in Russia contributes to the maximum disclosure of personal potential. Affordable free training allows you to build an additional career, combining it with your existing work activity. It seems relevant to identify the main modalities of such employment in the consciousness of the individual, which is the goal of the work. Using the

procedure of factor analysis of the results of the author's questionnaire, a 9-factor model of a parallel career was obtained with the following categories: leaving the comfort zone, proactivity, control, versatility, experience, dominance, freedom of choice, interactivity, variability. The internal consistency of the questionnaire was assessed through Cronbach's alpha coefficient. The results obtained will make it possible to optimally use the psychological potential of a parallel career as a separate type of activity for personal self-realization in modern cultural and historical conditions.

### For citation

Radzion N.G. (2023) Psikhologicheskoe sodержanie parallel'noi kar'ery kak usloviya samorealizatsii lichnosti [Psychological content of parallel career as a condition for self-realization of an individual]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 80-86. DOI: 10.34670/AR.2023.33.14.007

### Keywords

Parallel career; self-realization; factor analysis; Cronbach's alpha coefficient; freedom of choice; variability.

## References

1. Markova A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. – M. : International Humanitarian Foundation "Knowledge", 1996. – 352 p.
2. Minina E. V. Career counseling in the modern world: Theories and practices in Russia and abroad / E. V. Minina, E. S. Pavlenko, M. A. Kiryushina, A. A. Yakubovskaya. — M. : Higher School of Economics, Institute of Education, 2021. — 102 p.
3. Sedykh A. B. Career mobility of personality in the context of modern views on career / A. B. Sedykh // Man. Community. Management. - 2012. - No. 2. – pp. 54-66.
4. Zeer E. F. Transprofessionalism of subjects of socio-professional activity / E. F. Zeer, V. S. Tretyakova. – Yekaterinburg : Publishing House of the Russian State prof.-ped. unita, 2019. – 142 p.
5. Hall D. T. The protean career: A quarter-century journey / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior. – 2004. – 65. – P. 1-13.
6. Tolochek V. A. The conjugate professional career of the subject: contexts and dimensions / V. A. Tolochek // Man. Community. Management. - 2011. - No. 2. – pp. 48-61.
7. Sokolova A. S. Professional career and approaches to its research by domestic and foreign authors / A. S. Sokolova // Historical and socio-educational thought. - 2013. - No. 3. – pp. 99-103.
8. Hall D. T. Protean and boundaryless careers : An empirical exploration / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior. – 2006. – 69. – P. 30-47.
9. Hall D. T. The New Career Contract: Developing the Whole Person at Midlife and Beyond / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior. – 1995. – 47. – P. 269-289.
10. Alboher M. One person/multiple careers : a new model for work / life success / M. Alboher. – New York : Warner Business Books, 2012. – 221 p.
11. Drucker P. F. Classical works on management / P. F. Drucker. — M. : Drucker P. F. Classical works on management / P. F. Drucker. — M. : Alpina Publisher, 2015. – 220 p.
12. Maria Candida Baumer Azevedo. Parallel Careers and their Consequences



УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.43.77.008

## Оценка агрессии и агрессивного поведения у клинических ординаторов разных специальностей

**Абдуллаева Алия Салаватовна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры экономики и здравоохранения  
с курсом последипломного образования,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414024, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: alya\_kubekova@mail.ru

**Горяева Светлана Николаевна**

Кандидат социологических наук,  
доцент кафедры гуманитарных наук и психологии,  
Астраханский государственный технический университет,  
414025, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 16;  
e-mail: goryaeva@list.ru

### Аннотация

В данной статье рассматривается проблема агрессивности и агрессивного поведения у клинических ординаторов разных специальностей медицинского университета. Актуальность исследования обусловлена тем, что у работников современной медицины значительно возрастают психоэмоциональные перегрузки, что может приводить к деструктивным защитным механизмам личности в виде повышенного агрессивного поведения и срабатыванию неконструктивным стратегиям поведения в конфликте в отношении к коллегам по работе, пациентам, семье и т.д. Проанализированы понятия «Агрессия», «Агрессивное поведение» и «Стратегии поведения в конфликте». Объектом исследования стали клинические ординаторы специальностей «Терапия» и «Хирургия» в количестве 70 человек, предметом исследования – уровень агрессии, формы агрессивного поведения, стратегии поведения в конфликте будущих медицинских работников. Установлено, что у ординаторов специальностей «Хирургия» и «Терапия» разная степень выраженности агрессии и форм агрессивного поведения. В ходе исследования было выявлено, что ординаторы терапевтического профиля используют активные адаптивные стили разрешения конфликтов (компромисс и сотрудничество). Клинические ординаторы хирургического профиля применяют в решении конфликтов активные конструктивные и неконструктивные стили (соперничество, сотрудничество и компромисс). Возникает необходимость в разработке направления психологической работы с ординаторами, имеющими высокое агрессивное поведение и неконструктивные стратегии поведения в конфликтах.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Абдуллаева А.С., Горяева С.Н. Оценка агрессии и агрессивного поведения у клинических ординаторов разных специальностей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 87-94. DOI: 10.34670/AR.2023.43.77.008

**Ключевые слова**

Агрессия, формы агрессивного поведения, клинические ординаторы, стратегии поведения в конфликте, психологическая работа, медицинские работники, соперничество, психологическая работа.

**Введение**

Актуальность исследования обусловлена тем, что у работников современной медицины значительно возрастают психоэмоциональные перегрузки, что может приводить к деструктивным защитным механизмам личности в виде повышенного агрессивного поведения и срабатыванию неконструктивных стратегий поведения в конфликте в отношении к коллегам по работе, пациентам, семье и т.д. Леонард Берковиц под агрессией понимает под агрессией такую форму поведения, которая нацелена на причинение физического или психического ущерба кому-либо. Агрессивное поведение является видом отреагирования физического и психологического дискомфорта личности, психоэмоционального напряжения, состояния фрустрации [Бисалиев, Кубекова, Сарафрази, 2014; Ениколопов, 2010]. Также агрессия может выступать в виде способа для достижения какой-либо значимой цели, в том числе повышения собственного статуса за счет самоутверждения. Башилов Р.Н., Башилова С.М., Дербенев Д.П., Жуков С.В., Рыбакова М.В. [Башилов и др., 2019; Башилова, 2014] в исследовании установили, что подавляющему большинству медицинских работников характерен умеренный уровень агрессивности и агрессивного поведения. Таким образом, агрессия выступает фактором, определяющим стратегии поведения в конфликте. Для медицинских работников агрессия служит защитным механизмом в случае накопления усталости, неудовлетворенности условиями работы, чрезмерной нагрузкой, служебным положением, социально-психологическим климатом и т.д. [Аветисян, 2018; Аллаhverдиева, 2021] Многочисленные эмпирические исследования показывают важность психологического сопровождения с целью обучения навыкам управления эмоциональным состоянием, а также навыкам конструктивного и бесконфликтного взаимодействия [Башилова, 2014; Морозова, 2022]. Кроме того, в работе Дерюшкина В.Г., Гацура О.А., Гацура С.В. [Дерюшкин, Гацура, Гацура, 2021] установлено, что с целью решения конфликтных вопросов с пациентом, как правило, ни один медицинский работник не обращается в профессиональную ассоциацию. В настоящее время можно утверждать, что агрессивное поведение – это такой вид поведения, который направлен на причинение вреда объектам, в качестве которых могут выступать живые существа или неодушевленные предметы. Необходимо отметить, что способность правильно и эффективно коммуницировать с пациентами медицинскими работниками овладевают со временем, с полученным опытом. Возникает необходимость в разработке направления психологической работы с ординаторами, имеющими высокое агрессивное поведение и неконструктивные стратегии поведения в конфликтах.

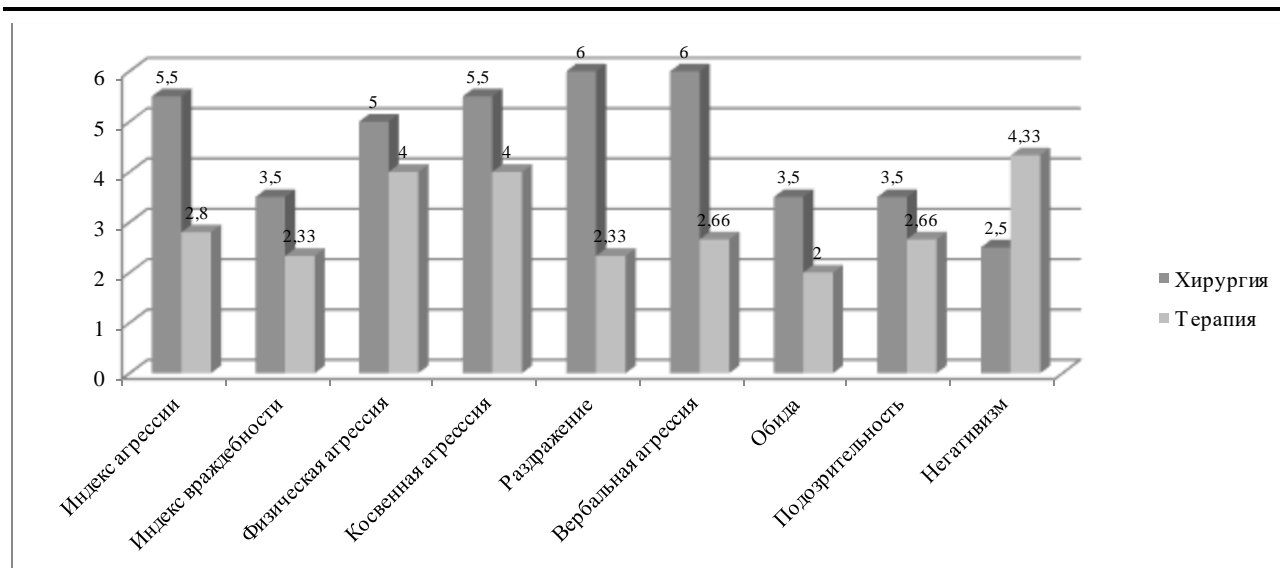
*Цель исследования:* выявить и проанализировать уровень агрессии и ведущие виды агрессивного поведения у клинических ординаторов медицинского университета разных специальностей, разработать программу психологического сопровождения с целью коррекции агрессивности и обучению навыкам бесконфликтного взаимодействия.

**Материалы и методы исследования.** Психодиагностическое обследование было проведено в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России в период июль-августа 2023 г. онлайн с помощью предоставленных ссылок на психодиагностические тесты. Объектом исследования стали клинические ординаторы специальностей «Терапия» и «Хирургия» в количестве 70 человек, предметом исследования – уровень агрессии, формы агрессивного поведения, стратегии поведения в конфликте будущих медицинских работников. Эмпирическое исследование проводилось с помощью психодиагностических методик: 1) Опросник враждебности Басса-Дарки, BDHI (в рос. адаптации С.Н. Ениколопова). Опросник враждебности Басса-Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI), впервые опубликованный в 1957 году американскими психологами А. Бассом и Э. Дарки, предназначен для выявления уровня пяти видов агрессивности и двух видов враждебности; 2) Тест Томаса-Килманна, ТКІ (Авторы: Кеннет Томас, Ральф Килманн; в рос. адаптации С.В. Кардашина, Н.В. Шаньгина). Он создан с целью исследования индивидуальной предрасположенности человека к конфликтному взаимодействию и определения стилей разрешения конфликтных ситуаций. Представленный метод может применяться в качестве ориентировки в изучении особенностей человека в плане адаптации и коммуникации, а также стиля его общения. Особенности групп респондентов с позиции уровня выраженности у них конфликтности и агрессивного поведения с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты исследования представлены в таблицах и рисунках.

## Результаты исследования и их обсуждение

Установлено, что у ординаторов специальностей «Хирургия» и «Терапия» разная степень выраженности агрессии и форм агрессивного поведения (рисунок 1). У клинических ординаторов хирургического профиля ведущими формами агрессивных и враждебных реакций являются «Раздражение» (6,0%) и «Вербальная агрессия» (6,0%). Данные показатели являются выраженными (высокими), что означает, что будущие врачи проявляют готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость), а также они способны к выражению отрицательных эмоций как через вербальную форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов. Полученные данные являются тревожным сигналом, поскольку агрессивное поведение относится к отклоняющемуся поведения, что, безусловно, влияет на эффективное взаимодействие в диаде «Врач-пациент», снижая качество оказания медицинской помощи. Кроме того, «Общий индекс агрессии» у ординаторов специальности «Хирургия» составляет 5,5% (повышенное значение).

У клинических ординаторов терапевтического профиля все выявленные виды и формы агрессивных и враждебных реакций относятся к нормативным значениям. Общий индекс агрессии и общий индекс враждебности у ординаторов специальности «Терапия» зафиксировано 2,8% и 2,33%, соответственно. Низкие показатели агрессивности и форм агрессивного поведения у ординаторов терапевтического профиля, на наш взгляд, связано с тем, что терапевты чаще устанавливают эмоциональный и коммуникативный контакт с пациентами в ходе получения анамнеза.



(составлено авторами по результатам исследования)

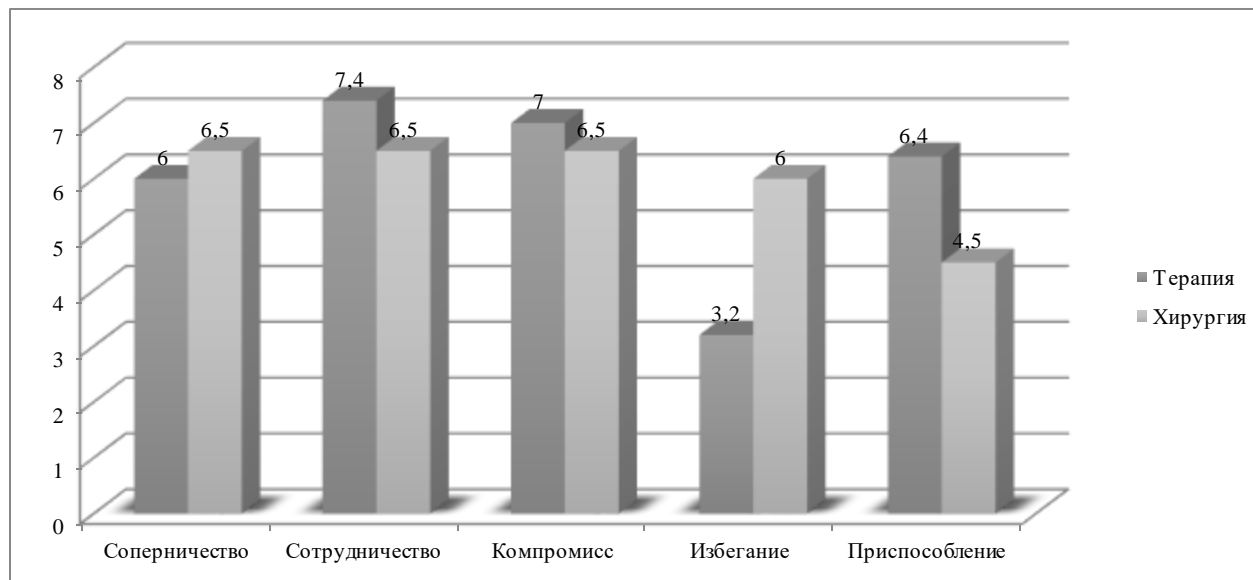
**Рисунок 1 - Средние значения по опроснику враждебности Басса-Дарки, ВДНІ (в рос. адаптации С.Н. Ениколопова) у клинических ординаторов**

Для исследования стратегий поведения в конфликтных ситуациях у клинических ординаторов медицинского университета был использован тест Томаса-Килманна (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI) (в рос. адаптации С.В. Кардашиной, Н.В. Шаньгиной) (рисунок 2). В ходе эмпирического исследования было выявлено, что ординаторы терапевтического профиля используют активные адаптивные стили разрешения конфликтов – компромисс (7,0%) и сотрудничество (7,4%). Данные выявленные стратегии относятся к конструктивным, при которых удовлетворяются потребности и цели как собственные, так и оппонента. Другими словами, у ординаторов специальности «Терапия» сформирована профессиональная установка, которая направлена на установление доверительного контакта с партнером по общению, на организацию такого взаимодействия с людьми, которое предполагает оказание помощи и поддержки. Клинические ординаторы хирургического профиля применяют в решении конфликтов активные конструктивные и неконструктивные стили, а именно: соперничество (6,5%), сотрудничество (6,5%) и компромисс (6,5%). Ординаторы специальности «Хирургия» помимо использования конструктивных стратегий в поведении, используют неконструктивную стратегию «Соперничество». Такая профессиональная установка препятствует развитию тенденций к настойчивому достижению собственных целей и потребностей, к внушению собеседнику или оппоненту собственных взглядов, к навязыванию готовых решений, мешает межличностному взаимодействию.

Проведя статистический анализ с помощью U-критерий Манна-Уитни психологических показателей форм и видов агрессивных и враждебных реакций, а также стратегий поведения в конфликтных ситуациях у клинических ординаторов разных специальностей были получены следующие данные (таблица 1):

- У ординаторов специальности «Хирургия» показатель «Общий индекс агрессии» достоверно выше в сравнении с ординаторами специальности «Терапия» ( $p=0,000$ );
- Ординаторы специальности «Хирургия» обладают достоверно высоким показателем «Раздражение» в сравнении с ординаторами специальности «Терапия» ( $p=0,002$ );

- Ординаторы специальности «Хирургия» обладают достоверно высоким показателем «Вербальная агрессия» в сравнении с ординаторами специальности «Терапия» ( $p=0,016$ );
- У ординаторов специальности «Хирургия» стратегия поведения в конфликте «Избегание» достоверно выше в сравнении с ординаторами специальности «Терапия» ( $p=0,032$ ).



(составлено авторами по результатам исследования)

**Рисунок 2 - Средние значения по тесту Томаса-Килманна, ТКІ (Авторы: Кеннет Томас, Ральф Килманн; в рос. адаптации С.В. Кардашина, Н.В Шаньгина) у клинических ординаторов**

**Таблица 1 - Значимые различия между форм агрессивного поведения и стратегий поведения в конфликте у клинических ординаторов**

Психологические показатели	Уровень значимости различий по U-критерию Манна-Уитни	Различия статистической достоверности (p)
индекс агрессии	0,000	$p \leq 0,05$
раздражение	0,002	$p \leq 0,05$
вербальная агрессия	0,016	$p \leq 0,05$
избегание	0,032	$p \leq 0,05$

(составлено авторами по материалам исследования)

Полученные в исследовании данные важны для психологической диагностики причин агрессивного поведения клинических ординаторов, организации психпрофилактической работы и разработки программ психологической работы, способствующих снижению высокого агрессивного поведения, выработке конструктивных стратегий поведения в конфликтах.

## Заключение

Установлено, что у ординаторов специальностей «Хирургия» и «Терапия» разная степень выраженности агрессии и форм агрессивного поведения. В ходе исследования было выявлено, что ординаторы терапевтического профиля используют активные адаптивные стили разрешения

конфликтов (компромисс и сотрудничество). Клинические ординаторы хирургического профиля применяют в решении конфликтов активные конструктивные и неконструктивные стили (соперничество, сотрудничество и компромисс). Возникает необходимость в разработке направления психологической работы с ординаторами, имеющими высокое агрессивное поведение и неконструктивные стратегии поведения в конфликтах.

### Библиография

1. Аветисян А.С. Сравнительный анализ показателей конфликтности и агрессивности у студентов медицинских специальностей // Перспективы развития науки в современном мире. Часть 1 (2). Уфа: Дендра, 2018. С. 161-169.
2. Аллаhverдиева Ф.А. Проявление агрессии в личностных качествах медицинского работника // Студенческий научный форум. 2021. URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025350>
3. Башилов Р.Н. и др. Особенности проявления агрессивного поведения врачей и медсестер в условиях современной медицины // Медицинская сестра. 2019. 21 (2). С. 3-5. <https://doi.org/10.29296/25879979-2019-02-01>
4. Башилова С.М. Исследование уровня агрессивности и форм агрессивного поведения медицинских работников // Молодежь и медицинская наука. Тверь, 2014. С. 34-36.
5. Бисалиев Р.В., Кубекова А.С., Сарафрази Т.Т. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12476>
6. Дерюшкин В.Г., Гацура О.А., Гацура С.В. Феномен агрессии пациента, по мнению практикующего врача // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2021. № 5. С. 1132-1137.
7. Ениколопов С.Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37-47.
8. Морозова А.С. Исследование проявления агрессии и уровня агрессивности студентов-психологов и студентов в других направлениях профессиональной подготовки // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. 20 (1). С. 29-43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.1.3>
9. Опросник враждебности Басса-Дарки, BDHI (в рос. адаптации С.Н. Ениколопова). URL: <https://psytests.org/confl/bdhiB-run.html?ysclid=llb6j441kr154231403>
10. Тест Томаса-Килманна, TKI (Авторы: Кеннет Томас, Ральф Килманн; в рос. адаптации С.В. Кардашина, Н.В. Шаньгина). URL: <https://psytests.org/confl/tki-run.html?ysclid=llb6o7qdn7672685446>

### Evaluation of aggression and aggressive behavior in clinical residents of different specialties

**Aliya S. Abdullaeva**

PhD in Psychology,  
Senior Lecturer of Department of Economics and Health Management  
with a Postgraduate Course,  
Astrakhan State Medical University,  
414024, 121, Bakinskaya str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: [alya\\_kubekova@mail.ru](mailto:alya_kubekova@mail.ru)

**Svetlana N. Goryaeva**

PhD in Sociology,  
Associate Professor of the Department of Humanities and Psychology,  
Astrakhan State Technical University,  
414025, 16, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: [goryaeva@list.ru](mailto:goryaeva@list.ru)

## Abstract

This article deals with the problem of aggressiveness and aggressive behavior in clinical residents of various specialties of the Medical University. The relevance of the study is due to the fact that workers of modern medicine have significantly increased psycho-emotional overload, which can lead to destructive personal protective mechanisms in the form of increased aggressive behavior and the triggering of non-constructive strategies of behavior in conflict in relation to work colleagues, patients, family, etc. The concepts of "Aggression", "Aggressive behavior" and "Strategies of behavior in conflict" are analyzed. The object of the study was the clinical residents of the specialties "Therapy" and "Surgery" in the amount of 70 people, the subject of the study – the level of aggression, forms of aggressive behavior, strategies of behavior in the conflict of future medical workers. Features of groups of respondents from the standpoint of the level of severity of their conflict and aggressive behavior using the Mann-Whitney U-criterion. It has been established that residents of the specialties "Surgery" and "Therapy" have different degrees of severity of aggression and forms of aggressive behavior. The study revealed that residents of the therapeutic profile use active adaptive conflict resolution styles (compromise and cooperation). Clinical surgical residents use active constructive and non-constructive styles (competition, cooperation and compromise) in conflict resolution. There is a need to develop a direction of psychological work with residents who have high aggressive behavior and non-constructive strategies of behavior in conflicts.

## For citation

Abdullaeva A.S., Goryaeva S.N. (2023) Otsenka agressii i agressivnogo povedeniya u klinicheskikh ordinatorov raznykh spetsial'nostei [Evaluation of aggression and aggressive behavior in clinical residents of different specialties]. *Psikhologiya. Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 87-94. DOI: 10.34670/AR.2023.43.77.008

## Keywords

Aggression, forms of aggressive behavior, clinical residents, strategies of behavior in conflict, psychological work, medical workers, rivalry, psychological work.

## References

1. Allakhverdieva F.A. (2021) Proyavlenie agressii v lichnostnykh kachestvakh meditsinskogo rabotnika [Manifestation of aggression in the personal qualities of a medical worker]. In: *Studencheskii nauchnyi forum* [Student Scientific Forum]. Available at: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025350> [Accessed 10/10/2023]
2. Avetisyan A.S. (2018) Sravnitel'nyi analiz pokazatelei konfliktnosti i agressivnosti u studentov meditsinskikh spetsial'nostei [Comparative analysis of indicators of conflict and aggressiveness among medical students]. In: *Perspektivy razvitiya nauki v sovremennom mire. Chast' 1 (2)* [Prospects for the development of science in the modern world. Part 1 (2)]. Ufa: Dendra Publ.
3. Bashilov R.N. et al. (2019) Osobennosti proyavleniya agressivnogo povedeniya vrachei i medsester v usloviyakh sovremennoi meditsiny [Features of the manifestation of aggressive behavior of doctors and nurses in the conditions of modern medicine]. *Meditsinskaya sestra* [Nurse], 21 (2), pp. 3-5. <https://doi.org/10.29296/25879979-2019-02-01>
4. Bashilova S.M. (2014) Issledovanie urovnya agressivnosti i form agressivnogo povedeniya meditsinskikh rabotnikov [Study of the level of aggressiveness and forms of aggressive behavior of medical workers]. In: *Molodezh' i meditsinskaya nauka* [Youth and medical science]. Tver.
5. Bisaliev R.V., Kubekova A.S., Sarafrazi T.T. (2014) Psikhologicheskie aspekty agressii i agressivnogo povedeniya: sovremennoe sostoyanie problemy [Psychological aspects of aggression and aggressive behavior: current state of the problem]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2. Available at:

<https://science-education.ru/ru/article/view?id=12476> [Accessed 10/10/2023]

6. Deryushkin V.G., Gatsura O.A., Gatsura S.V. (2021) Fenomen agressii patsienta, po mneniyu praktikuyushchego vracha [The phenomenon of patient aggression, according to a practicing doctor]. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny* [Problems of social hygiene, health care and history of medicine], 5, pp. 1132-1137.
7. Enikolopov S.N. (2010) Aktual'nye problemy issledovaniya agressivnogo povedeniya [Current problems in the study of aggressive behavior]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* [Applied legal psychology], 2, pp. 37-47.
8. Morozova A.S. (2022) Issledovanie proyavleniya agressii i urovnya agressivnosti studentov-psikologov i studentov drugikh napravlenii professional'noi podgotovki [Study of the manifestation of aggression and the level of aggressiveness of student psychologists and students of other areas of professional training]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik* [North Caucasian Psychological Bulletin], 20 (1), pp. 29-43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.1.3>
9. *Oprosnik vrazhdebnosti Bassa-Darki, BDHI (v ros. adaptatsii S.N. Enikolopova)* [Bass-Darki Hostility Inventory, BDHI (Russian adaptation by S.N. Enikolopov)]. Available at: <https://psytests.org/confi/bdhiB-run.html?ysclid=llb6j441kr154231403> [Accessed 10/10/2023]
10. *Test Tomasa-Kilmanna, TKI (Avtory: Kennet Tomas, Ral'f Kilmann; v ros. adaptatsii S.V. Kardashina, N.V. Shan'gina)* [Thomas-Kilmann test, TKI (Authors: Kenneth Thomas, Ralph Kilmann; Russian adaptation by S.V. Kardashin, N.V. Shangina)]. Available at: <https://psytests.org/confi/tki-run.html?ysclid=llb6o7qdn7672685446> [Accessed 10/10/2023]



УДК 159.923.2:378.648.2;616.1-089

DOI: 10.34670/AR.2023.35.83.009

## Оценка личностных свойств ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия»

**Казымов Вугар Радис оглы**

Студент,

Астраханский государственный медицинский университет,  
414024, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: mybattl@mail.ru

**Абдуллаева Алия Салаватовна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры экономики и здравоохранения  
с курсом последипломного образования,

Астраханский государственный медицинский университет,  
414024, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: alya\_kubekova@mail.ru

**Горяева Светлана Николаевна**

Кандидат социологических наук,  
доцент кафедры гуманитарных наук и психологии,

Астраханский государственный технический университет,  
414025, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 16;  
e-mail: goryaeva@list.ru

### Аннотация

В статье проведена оценка личностных свойств ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» с разным уровнем эмпатии. Авторы представили попытку определить особенности личности врача-сердечно-сосудистого хирурга, которые определяют эффективность профессиональной деятельности. Исследование проведено на базе кардиохирургических отделений федерального центра сердечно-сосудистой хирургии Минздрава России г. Астрахани. Личностные свойства были выявлены с помощью определителя темперамента Кейрси (Keirseley Temperament Sorter) (в адаптации Б.В. Овчинникова, К.В. Павлова, И.М. Владимирова, Ильина Е.П.), уровень выявили с помощью диагностика уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко). Психологические особенности личности изучены посредством добровольного тестирования ординаторов с предоставлением ссылок на психодиагностические тесты. С помощью диагностики уровня эмпатических способностей были разделены на две группы: со средним и низким уровнем эмпатии. Статистические данные обработаны в программе SPSS 21.0. Авторами было установлено, что ведущими характеристиками личности клинических ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» со средним уровнем эмпатии являются:

экстраверсия, сенсорика, этика эмоций, рациональность (ESFJ). Статистическая обработка результатов производилась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена для корреляционного анализа. Полученные данные исследования могут быть использованы в работе практических психологов образовательных учреждений для профориентационных и профнавигационных мероприятий клинических ординаторов медицинского университета.

#### **Для цитирования в научных исследованиях**

Казымов В.Р., Абдуллаева А.С., Горяева С.Н. Оценка личностных свойств ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 95-102. DOI: 10.34670/AR.2023.35.83.009

#### **Ключевые слова**

Личностные свойства, сердечно-сосудистые хирурги, клинические ординаторы, эмпатия, интроверсия, экстраверсия, сенсорика-интуиция, сердечно-сосудистые заболевания.

## **Введение**

При изучении индивидуально-психологических особенностей личности у медицинских работников важное значение имеет такая психологическая характеристика как эмпатические способности. Под эмпатическими способностями понимается осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другой личности, быть чувствительным к эмоциям других людей. Работа сердечно-сосудистого хирурга регламентирована следующими нормами: приказом Министерства здравоохранения РФ от 20 декабря 2012 г. № 1183н «Об утверждении Номенклатуры должностей медицинских работников и фармацевтических работников» (с изменениями и дополнениями), приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 23 июля 2010 г. Строкова Е.В., Наумова Е.А., Шварц Ю.Г., Семенова О.Н. [Строкова и др., 2013] установили, что восприятие пациентом различных характеристик лечащего врача, включая его внешние, профессиональные, поведенческие, личностные свойства, детерминируют оценку пациентом врачей, которая, наряду с другими компонентами системы «врач-пациент», достоверно и значимо влияет как на приверженность к длительному лечению, так и на его регулярность. Кроме того, во многих странах проводятся исследования, связанные с необходимостью владения врачами не просто навыками пациентоориентированности, но специфическими коммуникативными умениями для кардиологической практики [Кудинова, Шайдюк, 2021]. В процессе обучения у студентов возникают трудности в освоении хирургических приемов, не хватает быстроты реакции, базовых знаний для принятия своевременного и обоснованного решения в определенной клинической ситуации [Рехачев, 2013; Семенова и др., 2020; Смолин и др., 2010; Соловьев и др., 2015; Строкова и др., 2013]. Мжаванадзе Н.Д. [Мжаванадзе, 2015] отмечает, что кроме высоких нравственных качеств и профессионализма сердечно-сосудистому хирургу необходимо обладать твердым характером, эмоциональной сензитивностью, высоким показателями эмпатических способностей, отзывчивостью. Сердечно-сосудистому хирургу должны быть свойственны высокий интеллект и стремление к карьерному и личностному росту [Мовсисян, Мовсисян, 2019]. Недостаточное количество исследований личностных свойств врачей-

сердечно-сосудистых хирургов и выраженности эмпатических способностей у ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия», а также взаимосвязи между данными показателями обусловили актуальность данного исследования. Авторы представили попытку определить особенности личности врача-сердечно-сосудистого хирурга, которые определяют эффективность профессиональной деятельности. Полученные данные исследования могут быть использованы в работе практических психологов образовательных учреждений для профориентационных и профнавигационных мероприятий клинических ординаторов медицинского университета.

*Цель исследования:* провести оценку личностных свойств ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» второго года обучения с разным уровнем эмпатии, а также разработать практические рекомендации.

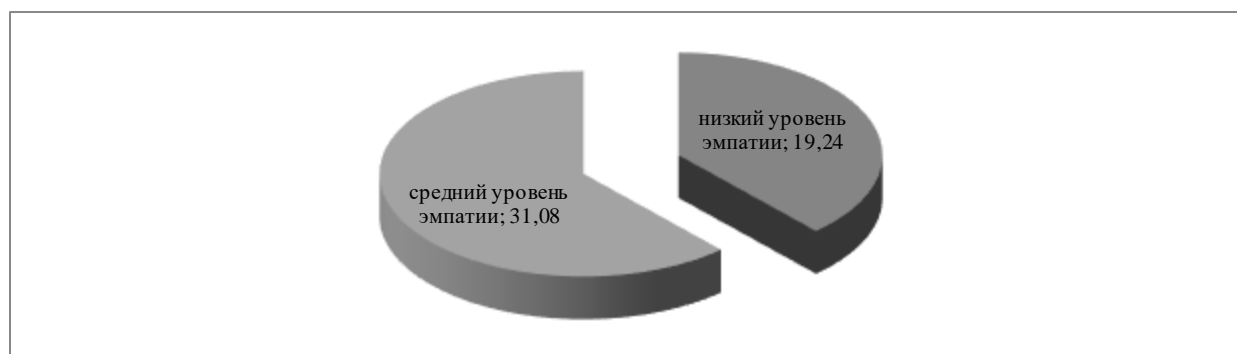
*Материалы и методы исследования.* Эмпирическое исследование проведено на базе кардиохирургических отделений федерального центра сердечно-сосудистой хирургии Минздрава России г. Астрахани в октябре 2023 года. В исследовании участвовали 25 клинических ординаторов второго года обучения специальности 31.08.63 «Сердечно-сосудистая хирургия». Личностные свойства были выявлены с помощью определителя темперамента Кейрси (Keirsey Temperament Sorter) (в адаптации Б.В. Овчинникова, К.В. Павлова, И.М. Владимирова, Ильина Е.П.). Определитель темперамента Кейрси (Keirsey Temperament Sorter) предназначен для определения типа темперамента – одной из наиболее устойчивых личностных характеристик. Методика разработана профессором Калифорнийского университета Дэвидом Кейрси на основе концепции Карла Густава Юнга и модифицированной типологии Майерс-Бриггс. Поскольку данный определитель нередко дает не совпадающие с тестом MBTI результаты, Кейрси заявляет о том, что его теория и теория Майерс-Бриггс – это разные теории. Уровень эмпатии выявили с помощью диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко). Тест на эмпатические способности, предложенный Виктором Бойко, позволяет определить степень выраженности эмпатических способностей и значимость каждого из шести параметров в структуре эмпатии. Психологические особенности личности изучены посредством добровольного тестирования ординаторов с предоставлением ссылок на психодиагностические тесты. С помощью диагностики уровня эмпатических способностей были разделены на две группы: со средним и низким уровнем эмпатии. Статистические данные обработаны в программе SPSS 21.0. Статистическая обработка результатов производилась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена для корреляционного анализа. Результаты исследования представлены в таблицах и рисунках.

## Результаты исследования и их обсуждение

Уровень эмпатии у клинических ординаторов второго года обучения специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» выявили с помощью диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко) (рисунок 1).

С помощью диагностики уровня эмпатических способностей были разделены на две группы ординаторов: со средним и низким уровнем эмпатии. Средний уровень эмпатических способностей был зафиксирован у 13 респондентов (31,08%) (первая группа). Средний уровень эмпатии означает, что человек способен понимать и разделять чувства других, но не всегда может делать это автоматически или интенсивно. Это наиболее распространенный уровень, которого достаточно для большинства повседневных взаимодействий и отношений. Низкий уровень эмпатических способностей был зафиксирован у 12 ординаторов специальности

«Сердечно-сосудистая хирургия» (19,24%) (вторая группа). Полученный результат вызывает беспокойство, поскольку низкий уровень эмпатических способностей свидетельствует о проблемах с социализацией, такой личности сложно установить эмоциональный контакт с людьми. Чаще всего это «закрытые» одиночки, которые ведут себя отстраненно или же агрессивно. Безусловно, данная компетенция является не только врожденным личностным свойством, но и компетенцией, которую необходимо развивать медицинскому работнику, поскольку успех лечения зависит не только от необходимых медицинских мероприятий, но и от эффективного межличностного взаимодействия между врачом и пациентом.



(составлено авторами по результатам исследования)

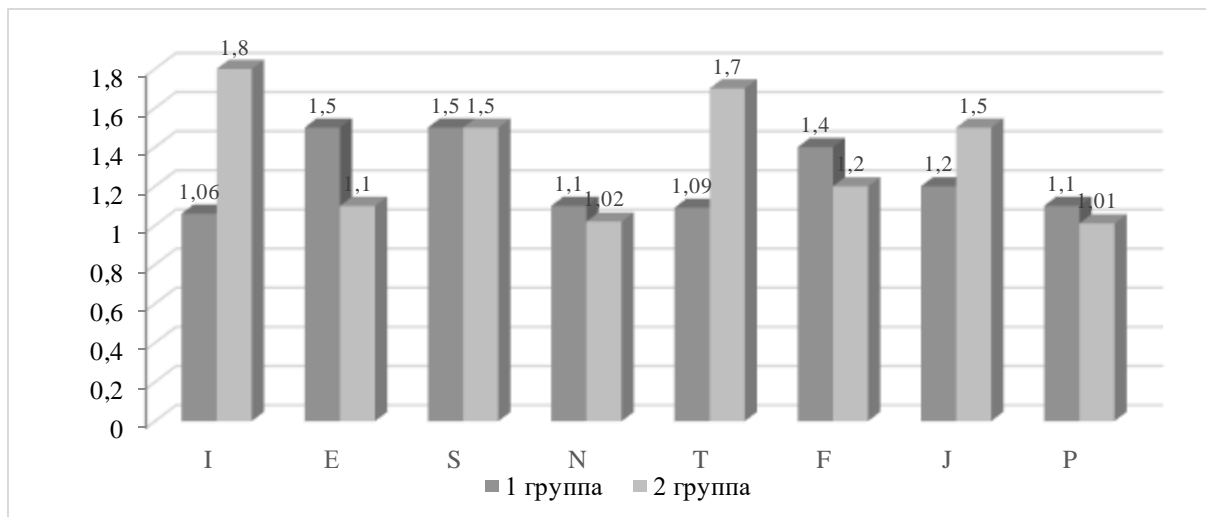
### **Рисунок 1 - Средние значения по тесту уровня эмпатических способностей В.В. Бойко у клинических ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия»**

Следующая психодиагностическая методика направлена для оценки типа темперамента и устойчивых личностных характеристик. В результате интерпретации полученных данных были определены средние показатели по тесту Д. Кейрси (в адаптации Б.В. Овчинникова, К.В. Павлова, И.М. Владимирова, Ильина Е.П.) в двух группах клинических ординаторов (см. рисунок 2).

По результатам опросника Кейрси у ординаторов первой группы со средним уровнем эмпатических способностей преобладают такие показатели как: экстраверсия – 1,5%. Люди экстравертированного типа склонны немедленно и непосредственно реагировать на поступающие извне стимулы, его психическая энергия имеет ярко выраженную направленность на окружение и внешние объекты. Доминирует также сенсорика (Sensation (S) – 1,5%, такие люди познают мир с помощью ощущений и органов чувств, они более практичны. В диаде логичность-чувствование (Т-F, от англ. Thinking-Feeling) у ординаторов со средним уровнем эмпатии доминирует чувствование – 1,4%. У ординаторов первой группы в диаде решение-восприятие (J-P, от англ. Judging-Perceiving) преобладает решение (1,2%). Они стремятся как можно раньше принять определенное решение и затем действовать уже в рамках конкретного плана, последовательно прорабатывая промежуточные этапы на пути достижения перспективной цели. Таким образом, у ординаторов первой группы психологический портрет ESFJ. Люди с типом личности ESFJ, как правило, общительны, лояльны, организованы и мягкосердечны. ESFJ получают энергию от взаимодействия с другими людьми.

У клинических ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» с низкими показателями эмпатических способностей (вторая группа) следующий психологический портрет – ISTJ. Такой тип характеризуется ответственностью, надежностью, для него важны долг,

иерархия, порядок; практичный, открытый, все у него идет по плану; без глупостей и лишних выдумок; бесхитростный, исполнительный, цельная натура.



(составлено авторами по результатам исследования)

**Рисунок 2 - Средние значения по определителю темперамента Кейрси (Keirsey Temperament Sorter) у клинических ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия»**

Для выявления структуры взаимосвязей личностных особенностей и эмпатическими способностями у ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» проведен корреляционный анализ с использованием критерия корреляции Спирмена.

**Таблица 1 - Результаты корреляционного анализа между личностными свойствами и эмпатией у ординаторов**

Переменные	Значение коэффициента корреляции, r	Уровень значимости, p
Эмпатические способности (тест Бойко)	0,634	0,01
Экстраверсия (опросник Кейрси)	0,619	0,002
Чувствование (опросник Кейрси)	0,772	0,000

(составлено авторами по материалам исследования)

В результате применения корреляционного анализа получены множественные корреляции между исследуемыми факторами.

Существуют положительные корреляции между высоким показателем эмпатия и экстраверсией (0,619). Это означает, что при повышении экстраверсии повышается эмпатия.

Существует положительная корреляция высоким показателем эмпатии и чувствованием (0,772). Это означает, что при повышении чувствования, повышается уровень эмпатических способностей.

## Заключение

Авторами было установлено, что ведущими характеристиками личности клинических

ординаторов специальности «Сердечно-сосудистая хирургия» со средним уровнем эмпатии являются: экстраверсия, сенсорика, этика эмоций, рациональность (ESFJ). Полученные данные исследования могут быть использованы в работе практических психологов образовательных учреждений для профориентационных и профнавигационных мероприятий клинических ординаторов медицинского университета.

## Библиография

1. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. URL: <https://psyttests.org/boyko/boemp-run.html?ysclid=Intyxauu70913601092>
2. Кудинова М.А., Шайдок О.Ю. Необходимость развития личностных компетенций врача-кардиолога // Российский кардиологический журнал. 2021. 26 (9). 4680. <https://doi.org/10.15829/1560-4071-2021-4680>
3. Мжаванадзе Н.Д. Социально-психологические аспекты профессиональной деятельности сердечно-сосудистого хирурга // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 3 (10). С. 53-58.
4. Мовсисян А.А., Мовсисян М.А. Об особенностях гигиены труда врачей хирургического профиля // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития. 2019. С. 24-27.
5. Определитель темперамента Кейрси (Keirsey Temperament Sorter). URL: <https://psyttests.org/typo/keirsey.html?ysclid=Intyuqudd5678534949>
6. Рехачев В.П. Этика и деонтология в хирургии // Этические проблемы современной медицины. Архангельск, 2013. С. 103-105.
7. Семенова Н.В. и др. Ранние признаки профессиональных заболеваний сердечно-сосудистой системы среди врачей-хирургов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2020. № 4. С. 12-16.
8. Смолин Д.А. и др. Некоторые психологические аспекты в профессиональном формировании личности врача-хирурга // Acta Biomedica Scientifica. 2010. № 5. С. 164-166.
9. Соловьев А.Ю. и др. Влияние психологических особенностей личности хирурга на эффективность работы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22607>
10. Строкова Е.В. и др. Влияние личностных особенностей лечащего врача на приверженность пациентов к длительному лечению сердечно-сосудистых заболеваний // Саратовский научно-медицинский журнал. 2013. Т. 9. № 2. С. 263-269.

## Assessment of personal characteristics of residents of the specialty "Cardiovascular Surgery"

**Vugar R. Kazymov**

Student,  
Astrakhan State Medical University,  
414024, 121, Bakinskaya str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: mybattl@mail.ru

**Aliya S. Abdullaeva**

PhD in Psychology,  
Senior Lecturer of Department of Economics and Health Management  
with a Postgraduate Course,  
Astrakhan State Medical University,  
414024, 121, Bakinskaya str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: alya\_kubekova@mail.ru

**Svetlana N. Goryaeva**

PhD in Sociology,  
Associate Professor of the Department of Humanities and Psychology,  
Astrakhan State Technical University,  
414025, 16, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: goryaeva@list.ru

**Abstract**

The article assessed the personal properties of residents of the specialty "Cardiovascular Surgery" with different levels of empathy. The authors presented an attempt to determine the personality traits of a cardiovascular surgeon, which determine the effectiveness of professional activity. The study was conducted on the basis of the cardiac surgery departments of the Federal Center for Cardiovascular Surgery of the Russian Ministry of Health in Astrakhan. Personal properties were identified using the Keirsey Temperament Sorter (adapted by B.V. Ovchinnikov, K.V. Pavlov, I.M. Vladimirov, Ilyin E.P.), the level was identified using diagnostics of the level of empathic abilities (V.V. Boyko). Psychological personality traits were studied through voluntary testing of residents with links to psychodiagnostic tests provided. Using diagnostics, the levels of empathic abilities were divided into three groups: with high, medium and low levels of empathy. The authors found that the leading personality characteristics of clinical residents of the specialty "Cardiovascular Surgery" with a high level of empathy are: extraversion, sensory skills, ethics of emotions, rationality (ENFJ). Statistical processing of the results was carried out using the Spearman rank correlation coefficient for correlation analysis. Statistical data was processed in SPSS 21.0. The obtained research data can be used in the work of practical psychologists in educational institutions for career guidance and career navigation activities for clinical residents of a medical university.

**For citation**

Kazymov V.R., Abdullaeva A.S., Goryaeva S.N. (2023) Otsenka lichnostnykh svoystv ordinatov spetsial'nosti «Serdechno-sosudistaya khirurgiya [Assessment of personal characteristics of residents of the specialty "Cardiovascular Surgery"]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 95-102. DOI: 10.34670/AR.2023.35.83.009

**Keywords**

Personal properties, cardiovascular surgeons, clinical residents, empathy, introversion, extraversion, sensory-intuition, cardiovascular diseases.

**References**

1. *Diagnostika urovnya empaticheskikh sposobnostei V.V. Boiko* [Diagnosis of the level of empathic abilities of V.V. Boyko]. Available at: <https://psytests.org/boyko/boemp-run.html?ysclid=lnyxauu70913601092> [Accessed 10/10/2023]
2. Kudinova M.A., Shaidyuk O.Yu. (2021) Neobkhodimost' razvitiya lichnostnykh kompetentsii vracha-kardiologa [The need to develop personal competencies of a cardiologist]. *Rossiiskii kardiologicheskii zhurnal* [Russian Journal of Cardiology], 26 (9), 4680. <https://doi.org/10.15829/1560-4071-2021-4680>
3. Movsisyan A.A., Movsisyan M.A. (2019) Ob osobennostyakh gigieny truda vrachei khirurgicheskogo profilya [On the peculiarities of occupational hygiene of surgical doctors]. In: *Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovaniy: perspektivy razvitiya* [Current directions of scientific research: development prospects].
4. Mzhavanadze N.D. (2015) Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty professional'noi deyatelnosti serdechno-sosudistogo

- khirurgu [Social and psychological aspects of the professional activity of a cardiovascular surgeon]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie* [Personality in a changing world: health, adaptation, development], 3 (10), pp. 53-58.
5. *Opredelitel' temperamenta Keirsi* [Keirsej Temperament Sorter]. Available at: <https://psytests.org/typo/keirsej.html?ysclid=Intyuqudd5678534949> [Accessed 10/10/2023]
  6. Rekhachev V.P. (2013) Etika i deontologiya v khirurgii [Ethics and deontology in surgery]. In: *Eticheskie problemy sovremennoi meditsiny* [Ethical problems of modern medicine]. Arkhangelsk.
  7. Semenova N.V. et al. (2020) Rannie priznaki professional'nykh zabolovaniy serdechno-sosudistoi sistemy sredi vrachei-khirurgov [Early signs of occupational diseases of the cardiovascular system among surgeons]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 4, pp. 12-16.
  8. Smolin D.A. et al. (2020) Nekotorye psikhologicheskie aspekty v professional'nom formirovanii lichnosti vracha-khirusga [Some psychological aspects in the professional formation of the personality of a surgeon]. *Acta Biomedica Scientifica*, 5, pp. 164-166.
  9. Solov'ev A.Yu. et al. (2015) Vliyaniye psikhologicheskikh osobennostei lichnosti khirusga effektivnost' raboty [The influence of psychological characteristics of the surgeon's personality and work efficiency]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22607> [Accessed 10/10/2023]
  10. Strokova E.V. et al. (2013) Vliyaniye lichnostnykh osobennostei lechashchego vracha na priverzhennost' patsientov k dlitel'nomu lecheniyu serdechno-sosudistykh zabolovaniy [The influence of the personal characteristics of the attending physician on patients' adherence to long-term treatment of cardiovascular diseases]. *Saratovskii nauchno-meditsinskii zhurnal* [Saratov Medical Scientific Journal], 9, 2, pp. 263-269.



УДК 159.947:316.628:378.648.2

DOI: 10.34670/AR.2023.21.65.010

## **Особенности ценностных ориентаций и профессиональной мотивации ординаторов стоматологических специальностей**

### **Башкина Ольга Александровна**

Доктор медицинских наук, профессор,  
ректор, завкафедрой факультетской педиатрии,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414024, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: bashkina1@mail.ru

### **Шапвалова Марина Александровна**

Доктор медицинских наук, профессор,  
проректор по последипломному образованию,  
завкафедрой экономики и управления здравоохранением  
с курсом последипломного образования,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414024, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: mshap67@gmail.com

### **Абдуллаева Алия Салаватовна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры экономики и здравоохранения  
с курсом последипломного образования,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414024, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: alya\_kubekova@mail.ru

### **Аннотация**

На сегодняшний день выбор в пользу профессий стоматологического профиля становится все более востребованной, однако, данная профессия требует большой как психологической, так и физической подготовленности от специалиста. Изучение таких психологических факторов, как ценностные ориентации и профессиональная мотивация у будущих врачей-стоматологов на этапе обучения в ординатуре является важным, поскольку можно определить пути возможной коррекции указанных психологических показателей. Цель исследования: изучить иерархии ценностных ориентаций специалистов специальностей 31.08.73 «Стоматология терапевтическая» и 31.08.75 «Стоматология ортопедическая», осваивающих образовательную программу в ординатуре, разработка практических рекомендаций. Всего в психодиагностическом обследовании приняло участие 33 клинических ординатора, из них 72,0% юноши и 28,0% девушки 23-27 лет. Исследование осуществлялось с помощью следующих психодиагностических методик: 1)

Методика «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» (УСЦД) (Е.Б. Фанталова); 2) Опросник «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова). В результате исследования удалось сформировать представление о структуре ценностных ориентаций у обучающихся в ординатуре. У ординаторов стоматологических специальностей не было выявлено состояние внутреннего конфликта, т.е. состояние «разрыва» в системе «потребность-ценность». Главными ценностями специальности «Стоматология ортопедическая» являются уверенность в себе и счастливая семейная жизнь. Ведущей ценностью ординаторов специальности «Стоматология терапевтическая» являются уверенность в себе. Подчеркивается необходимость об усилении роли дисциплин гуманитарного блока, а именно, смежной дисциплины «Педагогика», которые оказывают существенное влияние на личностно-профессиональное становление обучающихся в ординатуре.

#### **Для цитирования в научных исследованиях**

Башкина О.А., Шаповалова М.А., Абдуллаева А.С. Особенности ценностных ориентаций и профессиональной мотивации ординаторов стоматологических специальностей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 103-111. DOI: 10.34670/AR.2023.21.65.010

#### **Ключевые слова**

Ценностные ориентации, стоматология, клинические ординаторы, профессиональная мотивация, психологическое тестирование, ординатура, педагогика, гуманитарные знания.

## **Введение**

На сегодняшний день выбор в пользу профессий стоматологического профиля становится все более востребованной, однако, данная профессия требует большой как психологической, так и физической подготовленности от специалиста [Дигурова, Хетагуров, 2016; Пичугина, 2023]. Деонтологическая культура медицинского работника является составляющей медицинской этики, в которой сформированы нормы и принципы поведения специалистов в профессиональной деятельности [Джигоева и др., 2018]. Основой деонтологической культуры выступают ценностные ориентации, являющиеся нравственными ориентирами мировоззрения и поведения личности. Ценностные ориентации личности представляют собой важную характеристику личности, так как система ценностных ориентаций человека обуславливает его поведение и выстраиваемые взаимоотношения с другими представителями социума. Ценностные ориентации является сложным многоаспектным феноменом и состоит из трех компонентов: 1) когнитивный; 2) эмоциональный; 3) поведенческий. В исследовании Нефедова О.В., Сетко Н.П., Булычевой Е.В. [5] показано, что функциональное состояние центральной нервной системы врачей-стоматологов является сниженным, при этом максимальные отклонения от физиологической нормы установлены у врачей-стоматологов-терапевтов и ортопедов. Плугина М.И., Майборода Т.А. [Плугина, Майборода, 2022] отмечают, что знания в области психологии у ординаторов помогают проводить анализ собственных личностных свойств, увидеть возможности дальнейшего развития в своей специализации, способствовать собственной самореализации. В работе Аверина В.А., Зинкевича Е.Р., Кульбах О.С. [Аверин, Зинкевич, Кульбах, 2021] показана необходимость разработки программ

формирования ценностных ориентаций обучающихся в ординатуре на ранних этапах обучения в медицинском университете. В целом, деятельность высшего учебного заведения должна быть направлена на создание эффективной воспитывающей составляющей, которая будет формировать не только профессиональные компетенции, но и всестороннее развивать личностные компетенции [Фелькер, Бароян, Ячменева, 2019]. А главнейшая роль в воспитании у обучающихся высшем учебном заведении отводится профессорско-преподавательскому составу медицинского вуза. Изучение таких психологических факторов, как ценностные ориентации и профессиональная мотивация у будущих врачей-стоматологов на этапе обучения в ординатуре является важным, поскольку можно определить пути возможной коррекции указанных психологических показателей. Возникает необходимость об усилении роли дисциплин гуманитарного блока, а именно, смежной дисциплины «Педагогика», которые оказывают существенное влияние на личностно-профессиональное становление обучающихся в ординатуре.

*Цель исследования:* изучить иерархии ценностных ориентаций специалистов специальностей 31.08.73 «Стоматология терапевтическая» и 31.08.75 «Стоматология ортопедическая», осваивающих образовательную программу в ординатуре, разработка практических рекомендаций.

**Материалы и методы исследования.** Проведено добровольное анонимное психодиагностическое обследование ординаторов второго года специальностей 31.08.73 «Стоматология терапевтическая» и 31.08.75 «Стоматология ортопедическая» в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России в сентябре 2023 г. Всего в психодиагностическом обследовании приняло участие 33 клинических ординатора, из них 72,0% юноши и 28,0% девушки 23-27 лет. Психодиагностическое обследование проведено онлайн с помощью предоставленных ссылок на психодиагностические тесты. Исследование осуществлялось с помощью следующих психодиагностических методик: 1) Методика «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» (УСЦД) (Е.Б. Фанталова) Методика Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах (УСЦД) направлена на раскрытие внутренних конфликтов, выявляет их локализацию и выраженность. Кроме того, данная методика выясняет и ценностные приоритеты личности, и общую степень диссоциации в мотивационно-личностной сфере; 2) Опросник «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова). Опросник Мотивы выбора профессии позволяет определить ведущий тип мотивации при выборе профессии: внутренние индивидуально-значимые или социально-значимые мотивы, внешние положительные или отрицательные мотивы. Результаты психодиагностического обследования обработаны в программе Статистика 10, U-критерия Манна-Уитни [Сидоренко, 2000]. Результаты исследования представлены в таблицах и рисунках.

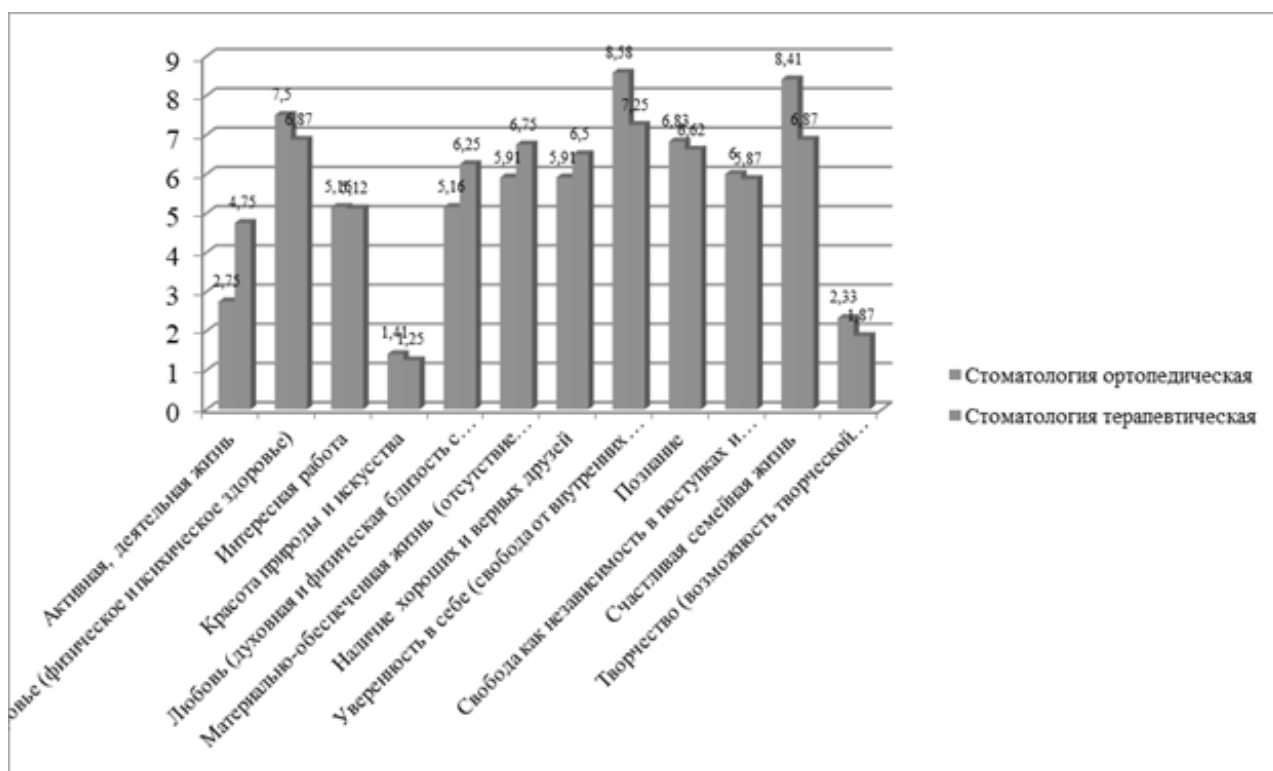
### Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного эмпирического исследования удалось сформировать представление о структуре ценностных ориентаций у обучающихся в ординатуре (рисунок 1). Согласно тестовой обработке по методике «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» (УСЦД) (Е.Б. Фанталова) главными ценностными ориентациями у ординаторов специальности «Стоматология ортопедическая» являются «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)» (8,58%) и «Счастливая семейная жизнь»

(8,41%). Необходимо отметить, что выявленные ценностные ориентации, отражающие личную жизнь обучающихся в ординатуре.

Ведущей ценностью клинических ординаторов специальности «Стоматология терапевтическая» являются «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)» – 7,25%. Полученные результаты эмпирических данных подтверждают вывод о приоритете для ординаторов о налаживании личной жизни и формировании личностных качеств. Необходимо отметить, что не было выявлено высоких показателей ценностей профессиональной самореализации таких как, «интересная работа», «развитие», «продуктивная жизнь», «активная деятельная жизнь», «общественное признание».

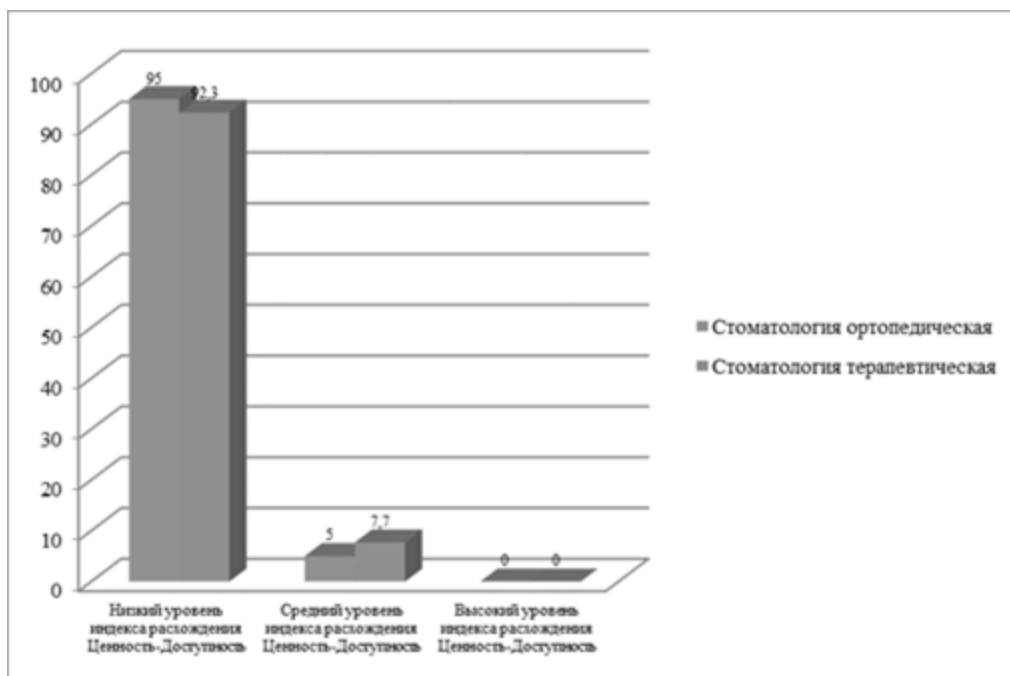
Также на самый низкий ранг заняли у ординаторов обеих специальностей абстрактные ценностные ориентации: «Красота природы» и «Творчество (возможность творческой деятельности)», что может свидетельствовать о централизованной личностной позиции и низком уровне рефлексии.



(составлено авторами по результатам исследования)

**Рисунок 1 - Средние значения по методике «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» (УСЦД) (Е.Б. Фанталова) у клинических ординаторов**

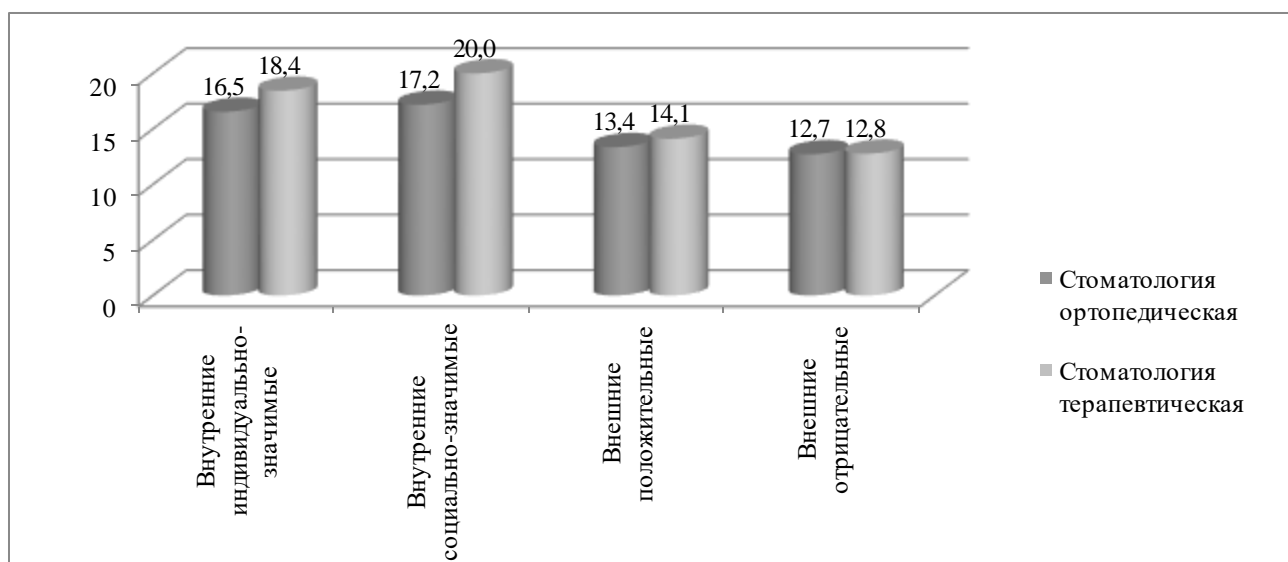
У клинических ординаторов стоматологических специальностей не было выявлено состояние внутреннего конфликта, т.е. состояние «разрыва» в системе «потребность-ценность» (рисунок 2). Отсутствие разрыва между показателями Ценность и Доступность ( $\geq 4$ ), когда  $Д > Ц$ , будет указывать на отсутствие «внутреннего вакуума», удовлетворенности в конкретной жизненной сфере, «ощущения внутреннего баланса», и возможных других ощущений – ощущение полезности, нужности.



(составлено авторами по результатам исследования)

**Рисунок 2 - Средние значения по методике «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» (УСЦД) (Е.Б. Фанталова) у клинических ординаторов**

Следующий этап психодиагностического обследования включил психологическую диагностику по опроснику «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) у клинических ординаторов стоматологических специальностей (рисунок 3).



(составлено авторами по результатам исследования)

**Рисунок 3 - Средние значения по опроснику «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) у клинических ординаторов**

В результате тестовой обработки полученных результатов было установлено, что для ординаторов специальностей «Стоматология терапевтическая» и «Стоматология ортопедическая» ведущий тип мотивации при выборе профессии был «Внутренний социально-значимый мотив» – 20,0% и 17,18%. Данный результат означает, что для ординаторов основные мотивы – материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. Однако, исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности.

Сравнительный анализ с помощью U-критерий Манна-Уитни ценностных ориентаций и типа мотивации при выборе профессии у клинических ординаторов стоматологических специальностей позволил выявить следующие данные (таблица 1):

- У ординаторов специальности «Стоматология ортопедическая» показатель «Счастливая семейная жизнь» достоверно выше в сравнении с ординаторами специальности «Стоматология терапевтическая» ( $p=0,036$ );
- Ординаторы специальности «Стоматология терапевтическая» обладают достоверно высокими показателем «Внутренний социально-значимый мотив выбора профессии» в сравнении с ординаторами специальности «Стоматология ортопедическая» ( $p=0,002$ ).

**Таблица 1 - Значимые различия между ценностных ориентаций и типа мотивации при выборе профессии у клинических ординаторов стоматологических специальностей**

Психологические показатели	Уровень значимости различий по U-критерию Манна-Уитни	Различия статистической достоверности (p)
Счастливая семейная жизнь	0,036	$p \leq 0,05$
Внутренний социально-значимый мотив выбора профессии	0,002	$p \leq 0,05$

(составлено авторами по материалам исследования)

Проведенное эмпирическое исследование имеет выраженное прикладное значение, поддерживающее педагогические цели, которые являются актуальными на всех этапах медицинского образования. Кроме того, необходимо проводить психологическую работу, которая направлена на изменение мотивов выбора профессии и для формирования реальных взглядов относительно деятельности медицинского работника.

## Заключение

В результате проведенного эмпирического исследования удалось сформировать представление о структуре ценностных ориентаций у обучающихся в ординатуре. У ординаторов стоматологических специальностей не было выявлено состояние внутреннего конфликта, т.е. состояние «разрыва» в системе «потребность-ценность». Главными ценностями специальности «Стоматология ортопедическая» являются уверенность в себе и счастливая семейная жизнь. Ведущей ценностью ординаторов специальности «Стоматология терапевтическая» являются уверенность в себе. В статье подчеркивается необходимость об усилении роли дисциплин гуманитарного блока, а именно, смежной дисциплины «Педагогика»,

которые оказывают существенное влияние на личностно-профессиональное становление обучающихся в ординатуре.

## Библиография

1. Аверин В.А., Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С. Ценностные ориентации ординаторов как основа их деонтологической культуры // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2021. Т. 13. № 1. С. 279-296. DOI: 10.12731/2658-6649-2021-13-1-279-296
2. Джиоева И.А. и др. Анализ структурных особенностей в мотивах выбора профессии врача-стоматолога у студентов медицинского вуза // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 3. С. 70-78.
3. Дигурова К.Т., Хетагуров С.К. Психологический статус врачей-стоматологов РСО-Алания // *Здоровье и образование в XXI веке*. 2016. № 1. С. 59-62.
4. Методика «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» (УСИД) (Е.Б. Фанталова). URL: <https://psyttests.org/life/uscd-run.html>
5. Нефедов О.В., Сетко Н.П., Булычева Е.В. Особенности нервно-психического статуса врачей стоматологического профиля // *Здоровье и образование в XXI веке*. 2016. № 2. С. 390-393.
6. Опросник «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова). URL: <https://psyttests.org/work/mvproo.html>
7. Пичугина Е.Н. Особенности профессиональной мотивации студентов стоматологического факультета СГМУ им. В.И. Разумовского // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023. № 4 (130). С. 34.
8. Плугина М.И., Майборода Т.А. Роль педагогики и психологии в развитии самоактуализации и ценностных ориентаций ординаторов медицинских вузов // *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2022. 21 (S1). 3142. doi:10.15829/17288800\_2022-3142
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.
10. Фелькер Е.В., Бароян М.А., Ячменева Л.А. Изучение ценностей в структуре мотивирующих факторов у студентов – будущих врачей-стоматологов // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 256-266.

## Features of value orientations and professional motivation of dental residents

**Ol'ga A. Bashkina**

Doctor of Medicine,  
Professor,  
University Rector,  
Head of the Department of Faculty Pediatrics,  
Astrakhan State Medical University,  
414024, 121, Bakinskaya str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: bashkina1@mail.ru

**Marina A. Shapovalova**

Doctor of Medicine,  
Professor,  
Vice-Rector for Postgraduate Education,  
Head of Department of Economics and Health Management with a Postgraduate Course,  
Astrakhan State Medical University,  
414024, 121, Bakinskaya str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: mshap67@gmail.com

**Aliya S. Abdullaeva**

PhD in Psychology,  
Senior Lecturer of Department of Economics and Health Management with a Postgraduate Course,  
Astrakhan State Medical University,  
414024, 121, Bakinskaya str., Astrakhan, Russian Federation;  
e-mail: alya\_kubekova@mail.ru

**Abstract**

Today, the choice in favor of dental professions is becoming increasingly popular, however, this profession requires great psychological and physical preparedness from a specialist. The study of such psychological factors as value orientations and professional motivation among future dentists at the stage of residency training is important, since it is possible to determine ways of possible correction of these psychological indicators. Purpose of the study: to study the hierarchies of value orientations of specialists in the specialties 08/31/73 “Therapeutic Dentistry” and 08/31/75 “Orthopedic Dentistry”, mastering the educational program in residency, developing practical recommendations. A total of 33 clinical residents took part in the psychodiagnostic examination, of which 72.0% were boys and 28.0% were girls aged 23-27 years. As a result of the empirical study, it was possible to form an idea of the structure of value orientations among residency students. The state of internal conflict was not identified among dental residents, i.e. state of “gap” in the “need-value” system. The main values of the specialty “Orthopedic Dentistry” are self-confidence and a happy family life. The leading value of residents of the specialty “Therapeutic Dentistry” is self-confidence. The article emphasizes the need to strengthen the role of the disciplines of the humanities block, namely, the related discipline “Pedagogy,” which have a significant impact on the personal and professional development of students in residency.

**For citation**

Bashkina O.A., Shapovalova M.A., Abdullaeva A.S. (2023) Osobennosti tsennostnykh orientatsii i professional'noi motivatsii ordinatorov stomatologicheskikh spetsial'nostei [Features of value orientations and professional motivation of dental residents]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 103-111. DOI: 10.34670/AR.2023.21.65.010

**Keywords**

Value orientations, dentistry, clinical residents, professional motivation, psychological testing, residency, pedagogy, humanitarian knowledge.

**References**

1. Averin V.A., Zinkevich E.R., Kul'bakh O.S. (2021) Tsennostnye orientatsii ordinatorov kak osnova ikh deontologicheskoi kul'tury [Value orientations of residents as the basis of their deontological culture]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 13, 1, pp. 279-296. DOI: 10.12731/2658-6649-2021-13-1-279-296
2. Digurova K.T., Khetagurov S.K. (2016) Psikhologicheskii status vrachei-stomatologov RSO-Alaniya [Psychological status of dentists in North Ossetia-Alania]. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and education in the XXI century], 1, pp. 59-62.
3. Dzhioeva I.A. et al. (2018) Analiz strukturnykh osobennostei v motivakh vybora professii vracha-stomatologa u studentov meditsinskogo vuza [Analysis of structural features in the motives for choosing the profession of a dentist among students of a medical university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 3, pp. 70-78.



4. Fel'ker E.V., Baroyan M.A., Yachmeneva L.A. (2019) Izuchenie tsennostei v strukture motiviruyushchikh faktorov u studentov – budushchikh vrachei-stomatologov [Study of values in the structure of motivating factors among students – future dentists]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2 (38), pp. 256-266.
5. Metodika «Uroven' sootnosheniya tsennosti i dostupnosti v raznykh zhiznennykh sferakh» (USTsD) (E.B. Fantalova) [“Level of value-availability ratio in different spheres of life” (USDC) (E.B. Fantalova)]. Available at: <https://psyttests.org/life/uscd-run.html> [Accessed 10/10/2023]
6. Nefedov O.V., Setko N.P., Bulycheva E.V. (2016) Osobennosti nervno-psikhicheskogo statusa vrachei stomatologicheskogo profilya [Features of the neuropsychic status of dental doctors]. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and education in the XXI century], 2, pp. 390-393.
7. Oprosnik «Motivy vybora professii» (R.V. Ovcharova) [Questionnaire “Motives for choosing a profession” (R.V. Ovcharova)]. Available at: <https://psyttests.org/work/mvproo.html> [Accessed 10/10/2023]
8. Pichugina E.N. (2023) Osobennosti professional'noi motivatsii studentov stomatologicheskogo fakulteta SGMU im. V.I. Razumovskogo [Features of professional motivation of students of the Faculty of Dentistry of SSMU]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International scientific research journal], 4 (130), p. 34.
9. Plugina M.I., Maiboroda T.A. (2022) Rol' pedagogiki i psikhologii v razvitii samoaktualizatsii i tsennostnykh orientatsii ordinatov meditsinskikh vuzov [The role of pedagogy and psychology in the development of self-actualization and value orientations of medical university residents]. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika* [Cardiovascular Therapy and Prevention], 21 (S1), 3142. doi:10.15829/17288800\_2022-3142
10. Sidorenko E.V. (2000) *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg: Rech' Publ.

УДК 159.923

DOI: 10.34670/AR.2023.79.64.011

## Временная компетентность как условие успешной профессиональной самореализации студентов-педагогов

**Иконникова Дарья Михайловна**

Ассистент кафедры клинической психологии,  
Ставропольский государственный медицинский университет,  
355017, Российская Федерация, Ставрополь, ул. Мира, 310;  
e-mail: dashootka\_89@mail.ru

### Аннотация

Представлены результаты исследования влияния временной компетентности на успешность в учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов как одного из этапов профессиональной самореализации. Анализ полученных экспериментальным путем данных показал, что в подгруппе «успешных» студентов-педагогов временная компетентность характеризуется большей включенностью фактора времени в процессы ценностно-смыслового самоопределения, построении гармоничного варианта временной перспективы, рефлексии, осознании ценности временного ресурса в организации предметно-практической деятельности, умении эффективно взаимодействовать, способности действовать продуктивно и своевременно. У «неуспешных» студентов-педагогов отмечены: дисгармоничный вариант временной перспективы, неумение действовать своевременно и продуктивно, неопределенность будущего. *Практическая значимость.* Полученные данные могут быть включены в учебно-развивающие программы личностно-профессионального роста студентов-педагогов и способствовать осознанному проектированию индивидуального маршрута профессионального и карьерного продвижения, основанного на временной компетентности. Используемый в ходе исследования комплекс психодиагностических методов и методик может стать основой для применения в образовательном процессе педагогического вуза при оценке сформированности временной компетентности будущих педагогов как профессионально-значимого качества к успешной самореализации, разработке развивающих программ, повышающих уровень личностной компетентности в области освоения эффективных способов профессионального и личностного совершенствования.

### Для цитирования в научных исследованиях

Иконникова Д.М. Временная компетентность как условие успешной профессиональной самореализации студентов-педагогов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 112-120. DOI: 10.34670/AR.2023.79.64.011

### Ключевые слова

Педагогическое образование, временная компетентность, компоненты временной компетентности, студенты-педагоги, учебно-профессиональная успешность.

---

## Введение

В современной мало предсказуемой социокультурной реальности расширяются требования общества к подготовке педагогических кадров. Современный учитель должен не только формировать систему узко предметных знаний и умений, а обучать учащихся трансформировать получаемые знания в социально ориентированную стратегию жизни, готовность к проектированию и достижению значимых для успешной самореализации целей и жизненных планов. Для реализации этой стратегической цели учитель должен и сам быть успешной личностью, владеть различными техниками и приемами эффективной организации своей личной жизни и профессиональной деятельности.

Однако, как показывает практика, сегодня определенная часть молодых учителей не справляются с многообразием и объемом поставленных задач, они не умеют синхронизировать свою деятельность во времени с требуемыми временными параметрами (сроки, темп, режим) (Т.Е. Сими́на, Т.А. Залыгина, 2018; Т.И. Куликова, 2021) [Куликова, 2021; Сими́на, 2018]. Переживаемое состояние неуспеха может приводить к разочарованию в профессии, уходу из нее наиболее творчески ориентированных специалистов, так и не сумевших раскрыть свои возможности, не увидевших перспектив для профессионального роста и карьерного продвижения (А.С. Соколова, М.Г. Сергеева) [Соколова, 2017].

Одним из способов решения указанной проблемы является формирование у будущих педагогов метапрофессиональных, универсальных компетенций. В их число, согласно новому образовательному стандарту, была включена временная компетентность (УК-6). Она рассматривается как совокупность формируемых в процессе обучения знаний и умений рационального использования временного ресурса в целях повышения эффективности самоорганизации и организации деятельности (учебной, профессиональной, социальной), возможностей успешной самореализации, здоровьесбережения.

Изучение содержательной основы временной компетентности студентов-педагогов в контексте различных вариантов достижения успешности в учебно-профессиональной деятельности имеет особую значимость, так как на этом этапе конкретизируются профессиональные и жизненные планы, формируются умения и навыки реализации личностно-профессионального потенциала [Живаева, 2023]. Мониторинг формирующейся компетентности во времени у будущего педагога помогает спрогнозировать особенности личностной стратегии его профессиональной самореализации, успешности адаптации на конкретном рабочем месте. В этой связи актуальность данного исследования состоит в изучении влияния временной компетентности студентов будущих педагогов на учебно-профессиональную успешность, как одного из этапов профессионального продвижения в педагогической деятельности.

## Методологические основания

В исследовании мы опирались на концепцию личностной организации времени жизни (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, О.В. Кузьмина и др.). Она позволяет определить временную компетентность в контексте развития и совершенствования механизмов саморегуляции, самоорганизации личности, что способствует ее успешности в освоении профессиональной деятельности, в межличностном взаимодействии (А.К. Болотова) [Болотова, 2006], в осознании смысла жизни и построении развивающей стратегии жизнедеятельности (О.В. Кузьмина) [Кузьмина, 2013].

В основе концепции личностной организации времени лежит интегративный подход к изучению включенности объективного времени в индивидуально-психологические структуры личности (ценностно-смысловая, мотивационная, когнитивная, операционально-технологическая и рефлексивная), в присущих им временных особенностях [Абульханова, 2017; Кузьмина, 2013]. Благодаря такой интеграции у субъекта формируется темпоральная способность связывать, с одной стороны, многообразие разобщенных во времени и пространстве объектов и явлений, придавать им необходимую временную целостность и цикличность, а с другой стороны, учитывать собственные временные параметры (временной режим, темп, ритм) (К.А. Абульханова-Славская, А.К. Болотова) [Абульханова, 2017; Болотова, 2006].

В своей предыдущей работе, опираясь на системно-деятельностный подход, нами было показано, что временная компетентность педагога представляет собой специфическое психологическое образование, обусловленное соответствием определенных способностей, качеств личности, преломляемых в контексте соответствия временным параметрам педагогической деятельности. Временная компетентность педагога имеет структурно-уровневую организацию и включает: перцептивно-семантический, организационно-деятельностный и мотивационно-смысловой уровни [Соловьева, 2023]. Каждый из уровней последовательно складывается у педагога на разных этапах освоения педагогического труда: этап адаптации, профессионального совершенствования и этап мастерства.

Достигая структурно-содержательной целостности, временная компетентность педагога становится значимым для успешной самореализации личностно-профессиональным качеством. Оно способствует эффективной организации учебно-воспитательного процесса в многообразии возникающих у учителя задач, своевременному осуществлению необходимых для развития учащихся педагогических воздействий, рациональному тактическому и стратегическому целеполаганию, конструктивному межличностному взаимодействию, расширению области самосознания и определению области самосовершенствования [Кузьмина, 2013; Пустобаева, 2019; Соловьева, 2023].

На сегодняшний день недостаточно изучена специфика временной компетентности педагога, складывающаяся как личностно-профессиональное качество на этапе получения высшего профессионального образования.

### **Выборка и база исследования, методы**

Выборку эмпирического исследования составили студенты 3-4-х курсов бакалавриата ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» по направлению подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование» (N=118). Студенты были распределены на 2 подгруппы, условно обозначенные как «успешные» (N=58) и «неуспешные» (N=60). Возраст – 19-21 год. Отбор студентов в экспериментальные группы осуществлялся на основе экспертной оценки по типу психологического консилиума (С.В. Гуцыкова, 2011) [Гуцыкова, 2011]. В состав консилиума входили не менее трех человек (ведущие преподаватели по основным дисциплинам, куратор курса и куратор учебной группы). Экспертная оценка осуществлялась по следующим критериям: результаты академической успеваемости студента за последние два года; участие в различных мероприятиях вуза (научные конференции, конкурсы, волонтерское движение), подтвержденные грамотами, дипломами победителя (или участника); авторитет среди сверстников (выборная должность старосты, члена студенческого актива), интерес к

профессиональной деятельности (успешное прохождение педпрактик, участие в разработке методических материалов, успешное проведение занятий с детьми).

Для изучения временной компетентности использовались: методика временной перспективы Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцова, О.В. Митина), тест жизнестойкости С. Мадди (в ред. Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), самоактуализационный тест (САТ) – в редакции Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, тест СЖО (Д.А. Леонтьев). С целью изучения взаимосвязи между временными компетенциями (чувство времени, временная перспектива, компетентность во времени) и качествами самореализующейся личности (целеполагание, ценностные ориентации, локус-Я, самоотношение, жизнестойкость) применялся корреляционный анализ с применением коэффициента Стьюдента.

## Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования с помощью экспертной оценки в варианте психологического консилиума были проведены отбор и распределение студентов в экспериментальные подгруппы, условно обозначенные как «успешные» (58 чел.) и «неуспешные» (60 чел.). После обобщения данных психологического консилиума экспертов был составлен обобщенный портрет «успешного» студента-педагога. Его отличают: стабильно высокие результаты академической успеваемости; интерес к избранной профессии; активность и широта участия в различных научных и общественных мероприятиях вуза; наличие грамот, дипломов, наличие стипендии; избрание на выборную должность (староста группы, курса, член общественного объединения).

Влияние временной компетентности на успешность в учебно-профессиональной деятельности проявилось: в своевременности выполнения учебных заданий; отсутствии пропусков по неважной причине; умении планировать и эффективно осуществлять во времени учебную и общественную нагрузки; в учете временных рамок в общении; выделении времени для личного развития (хобби, прохождение дополнительных обучающих курсов и тренингов); в позитивном восприятии будущего, связанного с избранной профессией.

Психологический портрет «неуспешного» студента: низкие показатели академической успеваемости (или характеризующиеся неустойчивой динамикой по различным дисциплинам); отсутствие интереса к проводимым в вузе мероприятиям; обособленная позиция в группе сверстников; преобладание гедонистических интересов, направленных на получение сиюминутного удовольствия и снятие стресса.

Временная компетентность «неуспешного» студента находилась на низком уровне развития: несвоевременность в сдаче учебной отчетности; пропуски занятий (или сроков прохождения педпрактик) по неважным причинам; не умение определять приоритеты по критерию «важные» и «срочные» дела для осуществления разнообразных учебных и общественных заданий; нарушение временных параметров при взаимодействии с другими людьми (срок, темп); неопределенность профессиональных и карьерных планов.

На следующем этапе исследования была проведена диагностика выраженности тех или иных временных ориентаций и взаимосвязанных с ними качеств самореализующейся личности с использованием методик: методика временной перспективы Ф. Зимбардо, самоактуализационный тест (САТ), тест жизнестойкости С. Мадди, тест СЖО Д.А. Леонтьева в подгруппах «успешных» и «неуспешных» студентов-педагогов. В результате диагностики были получены данные по 29 изучаемым параметрам. В результате статистической обработки

усредненных данных с помощью критерия Стьюдента были выявлены значимые различия по 14 параметрам между «успешными» и «неуспешными» студентами-педагогами (табл. 1).

**Таблица 1 - Связь временных параметров временной компетентности с качествами личности у «успешных» и «неуспешных» студентов-педагогов**

Параметры временной компетентности (шкалы методик: САТ, СЖО, тест Зимбардо, тест жизнестойкости Мади)	Группа студентов		Значение t-критерия Стьюдента
	успешные n=58	неуспешные n=60	
1. Ценностные ориентации	52,05±1,21	50,01±1,18	2,833*
2. Будущее	3,59±0,10	3,42±0,12	2,394**
3. Самопринятие	50,32±1,14	48,77±1,20	2,056**
4. Процесс жизни	32,05±0,20	30,91±0,21	3,944*
5. Вовлеченность	36,00±0,25	33,87±0,32	5,246*
6. Контроль	32,44±0,41	30,04±0,30	4,801*
7. Общая жизнестойкость	87,51±0,64	81,56±0,94	5,342*
8. Познавательные потребности	41,91±1,11	39,70±1,24	4,935*
9. Креативность	52,05±1,14	50,68±1,16	2,181*
10. Принятие риска	18,89±0,31	17,73±0,43	3,381*
11. Принятие агрессии	53,67±1,09	52,40±1,13	1,701*
12. Управление жизнью	30,09±0,22	30,94±0,21	2,931*
13. Негативное прошлое	2,73±0,11	2,98±0,10	2,717*
14. Фаталистическое настоящее	2,62±0,10	2,86±0,11	2,857*

Примечание: \*помечены статистически знач. различия по крит. Стьюдента на уровне достоверности 0,05 (при t крит. зн. = 2,05 и 1,99) и \*\* статистически знач. различия на уровне достоверности 0,01 (при t крит. зн. = 2,76 и 2,64).

Как видно из представленных в таблице данных, «успешных» студентов-педагогов в отличие от «неуспешных» студентов отличает значимо большие значения по следующим шкалам: ценностные ориентации ( $p < 0,05$ ), будущее ( $p < 0,01$ ), самопринятие ( $p < 0,01$ ), принятие агрессии ( $p < 0,05$ ), познавательные потребности ( $p < 0,05$ ), креативность ( $p < 0,05$ ), процесс жизни ( $p < 0,05$ ), вовлеченность ( $p < 0,05$ ), контроль ( $p < 0,05$ ), принятие риска ( $p < 0,05$ ) и общая жизнестойкость ( $p < 0,05$ ). Временные ориентации «успешных» студентов формируются по гармоничному варианту временной перспективы, так как значения по шкалам: будущее – 3,59 (средн. 3,5), негативное прошлое – 2,73 (средн. 2,7) и фаталистическое настоящее – 2,62 (средн. 2,29) в большей степени соответствуют средним значениям психической и статистической нормы.

Опираясь на структурно-содержательную модель временной компетентности О.В. Кузьминой, можно отметить, что психологический профиль формирующихся компонентов временной компетентности «успешных» студентов свидетельствует о продуктивном взаимовлиянии временных ориентаций и качеств самореализующейся личности.

О развитии ценностно-смыслового и мотивационного компонентов временной компетентности «успешных» студентов свидетельствует более выраженная ориентация на ценности саморазвивающейся личности, значимость будущего, выраженные значения по шкале «вовлеченность» – готовность ощущать настоящий период своей жизни, как источник своей собственной активности. Развитие познавательного компонента временной компетентности проявилось в умении рационально структурировать свои представления о прошлом, настоящем и будущем (гармоничный профиль временной перспективы), интересе к творческому познанию мира во всем его многообразии (выраженность шкал «процесс жизни», «познавательные

потребности» и «креативность»).

Рефлексивный компонент временной компетентности «успешных» студентов обосновывается в убежденности, основанной на анализе прошлого опыта, что человек может сам влиять на результат происходящего в настоящий момент времени (выраженные значения по шкалам «контроль» и «жизнестойкость»); взвешенных оценок себя и других людей, формирующихся во времени (согласно значениям по шкалам «самопринятие» и «принятие риска»).

Операционально-технологический компонент, согласно О.В. Кузьминой, отражается в практической деятельности, в эффективности ее организации, самоорганизации. У «успешных» студентов, согласно оценкам экспертов, как уже указывалось ранее, данный компонент временной компетентности проявился в своевременности и эффективности при выполнении учебно-профессиональных заданий, высокой активности и широте интересов в общественной жизни вуза, практико-ориентированной направленности на работу с детьми.

Анализ данных «неуспешных» студентов показал, что у них значимо выше оказались значения по шкале «управляемость жизнью» ( $p < 0,05$ ) (табл. 1). Это характеризует человека убежденного в своих возможностях свободно принимать любые решения, воплощать их в жизнь в будущем. Учитывая, что эти студенты характеризуются как стабильно неуспешные в учебно-профессиональной деятельности, нарушающие временные параметры организации образовательного процесса, можно сделать вывод о низком развитии у них рефлексивного компонента временной компетентности, способности строить перспективу будущего, опираясь на анализ достижений в прошлом и настоящем.

Обращают на себя внимание показатели разбалансированности временной перспективы, проявившиеся в группе «неуспешных» студентов-педагогов, ее смещение в сторону негативного прошлого: заниженные значения по шкале «будущее» – 3,42 (средн. 3,51), высокие значения по шкале «негативное прошлое» – 2,98 (средн. 2,7), завышенные по шкале «фаталистическое настоящее» – 2,86 (средн. 2,29). Застревание на негативном опыте прошлого может свидетельствовать о низкой мере осознания ценности временного ресурса в организации событий прошлого опыта (ценностно-смысловой компонент временной компетентности), недостаточности знаний в области временной самоорганизации (познавательный компонент временной компетентности) (О.В. Кузьмина) [Кузьмина, 2013].

## Заключение

На основании полученных результатов исследования можно заключить, что временная компетентность в совокупности образующих ее структурно-содержательных компонентов (ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный, рефлексивный, операционально-технологический) оказывает значимое влияние на успешность освоения учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов – важного этапа их профессиональной самореализации. Чем больше развита у студентов осознанность временного ресурса как фактора, повышающего личностные возможности в эффективной организации своей активности, предметно-практической деятельности, тем реалистичнее планируется их будущее, формируется адекватное понимание соответствия имеющихся личностных качеств требованиям будущей профессиональной деятельности.

Хорошее владение умениями планировать и осуществлять свою деятельность в различных сферах жизни (учебная, учебно-профессиональная, социальная, личная), синхронизировать

свою активность во времени с временными параметрами других людей, проявлять разносторонние познавательные интересы, осознавать несовершенства человеческой природы и быть готовым к конфликтным ситуациям и жизненным трудностям, характеризуют готовность будущих педагогов к успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности.

Использованный в ходе исследования комплекс психодиагностических методов и методик может стать основой для применения в образовательном процессе педагогического вуза при оценке сформированности временной компетентности будущих педагогов как профессионально-значимого качества к успешной самореализации, разработке развивающих программ, повышающих уровень личностной компетентности в области освоения эффективных способов профессионального и личностного совершенствования.

### Библиография

1. Абульханова К.А. Время личности и ее жизненного пути // Человек и мир. 2017. Т. 1. № 1. С. 165-200.
2. Болотова А.К. Психология организации времени. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
3. Гуцыкова С.В. Метод экспертных оценок: теория и практика. М., 2011. 140 с.
4. Живаева Ю.В. Исследование взаимосвязи личностных ценностей и карьерных ориентаций студентов-психологов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 3А-4А. С. 154- 163.
5. Кузьмина О.В. Проявление компетентности во времени у педагогов в ситуациях информационных перегрузок в условиях освоения виртуальных технологий обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 98-103.
6. Куликова Т.И. Временная организация деятельности современного учителя как детерминанта его стрессоустойчивости // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 2. С. 54-75.
7. Пустобаева Ю.С. Временная компетентность педагога в контексте системно-деятельностного подхода // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 2. С. 52-55.
8. Сими́на Т.Е. Тайм-менеджмент как эффективное средство управления временем работника образовательной организации // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. 2018. № 2 (98). С. 115-121.
9. Соколова А.С. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры. Курск, 2017. 396 с.
10. Соловьева О.В. Временные детерминанты профессиональной успешности в педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. Вып. 80. Ч. 1. С. 347-350.

### Temporary competence as a condition for successful professional self-realization of student teachers

**Dar'ya M. Ikonnikova**

Assistant of the Department of Clinical Psychology,  
Stavropol State Medical University,  
355017, 310, Mira str., Stavropol, Russian Federation;  
e-mail: dashootka\_89@mail.ru

#### Abstract

The results of a study of the influence of temporary competence on the success of future teachers in educational and professional activities as one of the stages of professional self-realization are presented. An analysis of the data obtained experimentally showed that in the subgroup of “successful” student teachers, temporary competence is characterized by a greater inclusion of the time factor in the processes of value-semantic self-determination, the construction of a harmonious



version of the time perspective, reflection, awareness of the value of a temporary resource in the organization of subject-related practical activities, the ability to communicate effectively, and the ability to act productively and in a timely manner. Among the “unsuccessful” student teachers, the following were noted: a disharmonious version of the time perspective, inability to act in a timely and productive manner, and uncertainty about the future. *Practical significance.* The data obtained can be included in educational and developmental programs for the personal and professional growth of student teachers and contribute to the conscious design of an individual route for professional and career advancement based on temporary competence. The complex of psychodiagnostic methods and techniques used during the study can become the basis for application in the educational process of a pedagogical university when assessing the formation of the temporary competence of future teachers as a professionally significant quality for successful self-realization, the development of developmental programs that increase the level of personal competence in the field of mastering effective methods of professional and personal improvement.

### For citation

Ikonnikova D.M. (2023) Vremennaya kompetentnost' kak uslovie uspekhov professional'noi samorealizatsii studentov-pedagogov [Temporary competence as a condition for successful professional self-realization of student teachers]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 112-120. DOI: 10.34670/AR.2023.79.64.011

### Keywords

Teacher education, temporary competence, components of temporary competence, student teachers, educational and professional success.

## References

1. Abul'khanova K.A. (2017) Vremya lichnosti i ee zhiznennogo puti [Time of personality and its life path]. *Chelovek i mir* [Man and the world], 1, 1, pp. 165-200.
2. Bolotova A.K. (2006) *Psikhologiya organizatsii vremeni* [Psychology of time organization]. Moscow: Aspekt Press Publ.
3. Gutsykova S.V. (2011) *Metod ekspertnykh otsenok: teoriya i praktika* [Method of expert assessments: theory and practice]. Moscow.
4. Kulikova T.I. (2021) Vremennaya organizatsiya deyatelnosti sovremennogo uchitelya kak determinanta ego stressoustoichivosti [Temporal organization of the activities of a modern teacher as a determinant of his resistance to stress]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 11, 2, pp. 54-75.
5. Kuz'mina O.V. (2013) Proyavlenie kompetentnosti vo vremeni u pedagogov v situatsiyakh informatsionnykh peregruzok v usloviyakh osvoeniya virtual'nykh tekhnologii obucheniya [Manifestation of competence over time among teachers in situations of information overload in the conditions of mastering virtual learning technologies]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 4, pp. 98-103.
6. Pustobaeva Yu.S. (2019) Vremennaya kompetentnost' pedagoga v kontekste sistemno-deyatelnostnogo podkhoda [Temporary competence of a teacher in the context of a system-activity approach]. *Vestnik VGU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [VSU Herald. Series: Problems of higher education], 2, pp. 52-55.
7. Simina T.E. (2018) Taim-menedzhment kak effektivnoe sredstvo upravleniya vremenem rabotnika obrazovatel'noi organizatsii [Time management as an effective means of managing the time of an employee of an educational organization]. *Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plekhanova* [Bulletin of the Russian Economic University], 2 (98), pp. 115-121.
8. Sokolova A.S. (2017) *Nauchnye osnovy postroeniya i razvitiya professional'noi kar'ery* [Scientific foundations for building and developing a professional career]. Kursk.
9. Solov'eva O.V. (2023) Vremennye determinanty professional'noi uspekhov v pedagogicheskoi deyatelnosti [Temporary determinants of professional success in pedagogical activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 80, 1, pp. 347-350.

10. Zhivaeva Yu.V. (2023) Issledovanie vzaimosvyazi lichnostnykh tsennostei i kar'ernykh orientatsii studentov-psikhologov [Investigation of the interrelation of personal values and career orientations of psychology students]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (3A-4A), pp. 154-163.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.67.61.012

## Эмоциональная культура как основа профессиональной компетентности PR-специалиста

**Курилов Сергей Николаевич**

Кандидат философских наук,  
доцент кафедры рекламы, связей с общественностью,  
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,  
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;  
e-mail: KurilovSN@mpei.ru

**Родин Алексей Борисович**

Директор Гуманитарно-прикладного института,  
доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики,  
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,  
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;  
e-mail: RodinAB@mpei.ru

**Сергеева Ольга Александровна**

Доктор педагогических наук,  
профессор кафедры рекламы, связей с общественностью,  
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,  
111250, Российская Федерация, Москва, ул. Красноказарменная, 14;  
e-mail: SergeevaOA@mpei.ru

### Аннотация

Данная статья посвящена изучению особенностей профессиональной компетентности будущего PR-специалиста, которая основана на эмоциональной культуре. Подробно описаны компоненты эмоциональной культуры, включая эмоциональный интеллект, который позволяет PR-специалисту применять социальный опыт и удовлетворять собственные потребности. Выявлены и определены особенности эмоциональной культуры, которая лежит в основе профессиональной компетентности PR-специалиста. Также рассмотрены ценностные ориентации будущих специалистов в сфере PR-деятельности. Применение коммуникативно-диагностического метода для изучения эмоциональной культуры будущих PR-специалистов обосновано. Это позволяет создать профессиональное окружение, где специалисты смогут эффективно осуществлять свою деятельность. Статья посвящена также рассмотрению специфики профессиональной компетентности будущего PR-специалиста, в основе которой лежит эмоциональная культура. Описаны компоненты эмоциональной культуры, в том числе эмоциональный интеллект, позволяющий специалисту по связям с общественностью реализовать ранее полученный социальный опыт и собственные потребности.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Курилов С.Н., Родин А.Б., Сергеева О.А. Эмоциональная культура как основа профессиональной компетентности PR-специалиста // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 121-127. DOI: 10.34670/AR.2023.67.61.012

**Ключевые слова**

Профессиональная компетентность, эмоциональная культура, компетентностный подход, PR-деятельность, эмоциональный интеллект, связи с общественностью, коммуникативно-диагностический метод, социальный опыт, ценности, социальная ответственность.

**Введение**

Стратегическая цель современного этапа развития образования определяется формированием личности с определенным уровнем культуры [Выготский, 1991]. Понятие культуры приобретает особую трактовку в связи с подготовкой PR-специалистов, в деятельности которых заметно присутствует социально-психологическая проблематика взаимопонимания и убеждения. Формирование личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих качеств у специалистов в области PR-деятельности подразумевает наличие не только определенных знаний, но и культурного потенциала.

Понятие «паблик рилейшнз» на сегодняшний день занимает важное место в любой компании. PR-деятельность – необходимый элемент продвижения компании, которая заинтересована в усовершенствовании бренда и своей узнаваемости на рынке схожих услуг или товаров. Анализ существующих подходов позволил определить PR-деятельность как сферу менеджмента, в которой формируется коммуникативная среда компании, сфера взаимодействия между людьми как внутри, так и во вне организации.

Использование эмоциональной составляющей способствует созданию доверительных отношений, что в конечном итоге приводит к долгосрочному сотрудничеству организации с клиентами, потребителями, партнерами [Изард, 1999].

**Основная часть**

Поскольку часто объектом воздействия PR-специалистов выступает человек, то большое значение приобретает речевое воздействие, осуществляемое при помощи использования различных речевых средств. Речевое воздействие представляет собой влияние на сознание и поведение конкретного человека или общества в целом. В зависимости от коммуникативных задач, PR-специалист выбирает речевые средства, соответствующие ситуации общения, и использует приемы, способствующие их эффективному применению. К таким приемам относятся техника рассеивания, персеверации, обращение к авторитету и другие. Речевое воздействие позволяет привлечь внимание потенциальной аудитории, стимулировать интерес и обеспечить запоминание сообщений клиентами.

Коммуникативно-речевые тактики, актуализирующие эмоциональную составляющую,

включают прежде всего убеждение и внушение [Вилюнас, 2016]. Эффективность данных тактик связана с эмоциональной культурой, с понятием культуросообразности.

Реализация культурного потенциала PR-специалиста осуществляется в процессе коммуникации, под которой понимается обмен различной информацией посредством вербальных (речевых) и невербальных (внеречевых) средств, форма взаимодействия между людьми [Гоулман, 2008]. В PR-деятельности процесс коммуникации осуществляется через обмен информацией, на основе которой PR-специалисты получают знания, необходимые для принятия эффективных решений.

Конкурентоспособность, так же, как важный социальный навык, входит в перечень профессиональных и личных качеств, составляющих основу компетентности, которая позволяет добиться качественных результатов в профессиональной деятельности.

Приказ Минобрнауки России от 26 ноября 2020 г. № 1456 определяет компетенции, которые должна включать программа бакалавриата по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью, в том числе общепрофессиональные компетенции, среди которых ОПК-7. В соответствии с данной компетенцией, PR-специалист должен «учитывать эффекты и последствия своей профессиональной деятельности, следуя принципам социальной ответственности» [Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26.11.2020 № 1456, [www](http://www.gov.ru)]. Данный этический принцип предполагает, что в своей профессиональной деятельности PR-специалисту необходимо учитывать не только интересы индивидов или организаций, с которыми он сотрудничает, но и интересы, ценности и цели широких социальных групп и общества в целом.

В основе данного принципа лежит понимание специфики социализации как взаимодействия индивида и социума. Социализация включает два основных направления: социальную адаптацию и социальную автономность. В процессе социальной адаптации человек адаптируется к социальным условиям существования, основанным на социокультурных нормах. Принимая социокультурные нормы в собственную систему ценностей, соглашаясь с ними или отвергая их, человек реализует социальную автономность, проявляет собственную индивидуальность. При интеграции этих направлений возникает социальная ответственность, которая основана на системе нравственных отношений, мотивов действия, чувств и сознания. Конкретное наполнение этой модели зависит от специфики развития общества, от того, как трактуются понятия «добро» и «зло», как понимается «высшее благо».

Социальные и моральные обязательства принято рассматривать в парадигме четырех уровней ответственности: кономическая ответственность (приносить прибыль); правовая ответственность (следование закону); этическая ответственность (следование моральным принципам общества); социальная ответственность (способствование благосостоянию и повышению качества жизни).

Различают три подхода к социальной ответственности: 1) традиционный [Майер, 2001]; 2) этический [Bar-On, 1997]; 3) социально-этический [Mayer D., Salovey P., Caruso, 2004].

При этом можно определить следующие принципы социальной ответственности, которые реализует PR-специалист в своей профессиональной деятельности: 1) принцип регулярности; 2) принцип партнерства; 3) принцип социальных проб; 4) принцип способствования; 5) принцип перспективности.

Каждый из вышеназванных принципов социальной ответственности предполагает наличие

комплекса сформированных компетенций, в который входят как универсальные, так и общепрофессиональные компетенции [Wethington, Kessler, 1991].

В широком смысле компетенцию можно рассматривать как желание и готовность использовать полученные знания, реализовать сформированные навыки и развитые личностные качества для успешного решения различных задач в PR-деятельности. Это существенная разница между компетентностным подходом и квалификационным подходом, который долгое время считался решающим. Квалификационный подход основан на профессиональных знаниях, навыках и умениях. Однако не учитывалось то обстоятельство, что одни и те же профессиональные знания, одни и те же навыки и умения могут проявляться по-разному в зависимости от того, какими личностными характеристиками обладает специалист. Компетентностный подход позволяет восполнить этот пробел. Среди факторов, определяющих профессиональную компетентность PR-специалиста, помимо профессиональной подготовки, большое значение имеют индивидуальные характеристики PR-специалиста, к которым относится эмоциональная культура, реализуемая в процессе коммуникаций.

В сфере связей с общественностью существуют различные виды коммуникаций. Коммуникативно-диагностический метод, основанный на функциональном подходе к коммуникативной компетентности, позволяет классифицировать виды коммуникаций, осуществляемых будущим PR-специалистом, выделить информативные, интерактивные и перцептивные виды. Особое место занимает выразительная функция – функция взаимопонимания, переживаний и эмоциональных состояний. Реализация этой функции позволяет PR-специалисту эффективно влиять на потребителя, создавать рекламное сообщение для любого канала коммуникации.

Профессиональная компетентность PR-специалиста подразумевает не только понимание сущности процессов управления, наличие компетентности в управлении людьми, в подборе персонала, но и умение оценивать собственную деятельность исходя из текущей ситуации и стратегических задач [Карпов, 2018]. Это требует создания индивидуальных профилей компетенций определенного формата, включая, среди прочего, эмоциональную компетенцию.

Под эмоциональной компетентностью мы понимаем знание человека об эмоциях, понимание эмоциональных типажей, эмоциональных реакций, наличие практических навыков, которые позволяют нам идентифицировать личность при общении, анализировать содержание коммуникации, трансформировать одну форму коммуникации в другую [Гоулман, 2008]. Эмоциональная компетентность – один из ключевых составляющих профессионально-практической компетентности будущего PR-специалиста. Эмоциональная компетентность способна проявиться, окончательно сформироваться и закрепиться как навык только в процессе накопления опыта в рамках профессиональной деятельности, но ее базовые элементы – специальные знания, индивидуальные качества и др. – могут быть сформированы в процессе обучения в вузе.

Согласно актуальным социологическим исследованиям, в списке требований потенциальных работодателей к кандидатам, помимо наличия высшего или среднего профессионального образования, присутствуют определенные личностные качества, в частности стрессоустойчивость, умение прогнозировать ситуацию, коммуникативные навыки и т.д. Большинство этих личных качеств связано с эмоциональной культурой.

Представляют интерес результаты проведенного социологического исследования в

Национальном исследовательском университете «МЭИ» в 2021-2022 г. Центром прикладных социологических исследований МЭИ, направленного на изучение отношения студентов к эмоциональной культуре как профессионально значимому качеству, необходимому для успешной профессиональной деятельности PR-специалиста. Большинство респондентов (93%) отметили необходимость воздействия на эмоциональное состояние потребителей для увеличения количества продаж товаров или услуг. Доброжелательность и сопереживание, по их мнению, способствует долгосрочному сотрудничеству. Треть респондентов (34%) считают, что эмоциональная культура является их личностно значимым качеством. При этом 73% респондентов считают себя толерантными к другим культурам, 66% респондентов считают себя общительными. Респонденты придают особое значение профессионализму. Умение контролировать собственные эмоции, являющееся частью эмоциональной культуры, рассматривается большинством респондентов (81%) как необходимое условие эффективной PR-деятельности.

### Заключение

PR-специалист в своей профессиональной деятельности осуществляет коммуникативное взаимодействие, направленное на установление доверительных, эмоционально окрашенных отношений с потребителем, клиентом, партнером. Осуществляя аналитическую деятельность, предоставляя необходимую информацию, он демонстрирует профессиональную компетентность. Наиболее распространенная модель профессиональной компетентности студента в сфере PR включает следующие блоки: содержательный, процедурный и эффективный. Каждый из них связан с эмоциональной культурой, поскольку определяет эмоциональную направленность типа, стиля и методов профессионального поведения и деятельности PR-специалистов.

Компетентностный подход к подготовке PR-специалистов, направленный на формирование компетенций, в том числе эмоциональной, основанной на эмоциональной культуре, позволяет подготовить специалиста, способного не только решать производственные задачи в соответствии с профессиональными требованиями, но и выступать в роли предмета собственного профессионального развития.

### Библиография

1. Вилюнас В. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2016. 496 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ; Хранитель, 2008. 478 с.
4. Дервянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 1 (9). С. 92-95.
5. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
6. Карпов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2018. 584 с.
7. Майер Г. Психология эмоционального мышления // Гиппенрейтер Ю.Б., Петухов В.В. (ред) Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 123-129.
8. О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26.11.2020 № 1456 (зарегистрирован 27.05.2021 № 63650) // СПС «КонсультантПлюс».
9. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. 124 p.
10. Mayer D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications // Psychological Inquiry.

2004. Vol. 15. No. 3. P. 197-215.

11. Wethington E., Kessler R.C. Situations and processes of coping // The social context of coping. New York: Plenum Press, 1991. P. 13-29.

## **Emotional culture as the basis of professional competence of a PR specialist**

### **Sergei N. Kurilov**

PhD in Philosophy,  
Associate Professor of the Department of advertising and public relations,  
National Research University "MPEI"  
111250, 14 Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: KurilovSN@mpei.ru

### **Aleksei B. Rodin**

Director of the Humanitarian and Applied Institute,  
Associate Professor of the Department of advertising, public relations  
and linguistics  
National Research University "MPEI"  
111250, 14 Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: RodinAB@mpei.ru

### **Ol'ga A. Sergeeva**

Doctor of Pedagogy,  
Professor of the Department of advertising and public relations,  
National Research University "MPEI"  
111250, 14 Krasnokazarmennaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: SergeevaOA@mpei.ru

### **Abstract**

This article is devoted to studying the features of the professional competence of a future PR specialist, which is based on emotional culture. The article describes in detail the components of emotional culture, including emotional intelligence, which allows a PR specialist to apply social experience and meet their own needs. Features of emotional culture, which underlies the professional competence of a PR specialist, are identified and defined. The value orientations of future specialists in the field of PR activities are also considered. The use of the communicative diagnostic method to study the emotional culture of future PR specialists is justified. This allows you to create a professional environment where specialists can effectively carry out their activities. The article is also devoted to consideration of the specifics of the professional competence of the future PR specialist, which is based on emotional culture. The article describes the components of emotional culture, including emotional intelligence, which allows a public relations specialist to realize previously acquired social experience and his own needs.



**For citation**

Kurilov S.N., Rodin A.B., Sergeeva O.A. (2023) Emotsional'naya kul'tura kak osnova professional'noy kompetentnosti PR-spetsialista [Emotional culture as the basis of professional competence of a PR specialist]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 121-127. DOI: 10.34670/AR.2023.67.61.012

**Keywords**

Professional competence, emotional culture, competence-based approach, PR activities, emotional intelligence, public relations, communicative diagnostic method, social experience, values, social responsibility.

**References**

1. Bar-On R. (1997) *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
2. Derevyanko S.P. (2007) Rol' emotsional'nogo intellekta v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov [The role of emotional intelligence in the process of socio-psychological adaptation of students]. *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii* [Innovative educational technologies], 1 (9), pp. 92-95.
3. Goleman D. (2008) *Emotsional'nyy intellekt* [Emotional intelligence]. Moscow: ACT; Khranitel' Publ.
4. Izard K. (1999) *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of emotions]. Saint Petersburg: Piter Publ.
5. Karpov A.V. (2018) *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of management]. Moscow: Gardariki Publ.
6. Mayer D., Salovey P., Caruso D. (2004) Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), pp. 197-215.
7. Mayer G. (2001) Psikhologiya emotsional'nogo myshleniya [Psychology of emotional thinking]. In: Gippenreyter Yu.B., Petukhov V.V. (eds) *Khrestomatiya po obshchey psikhologii. Psikhologiya myshleniya* [Reader on general psychology. Psychology of thinking]. Moscow: Publishing House of Moscow State University, pp. 123-129.
8. O vnesenii izmeneniy v federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 26.11.2020 № 1456 (zaregistrovan 27.05.2021 № 63650) [On amendments to the federal state educational standards of higher education: Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 1456 of November 26, 2020 (registered May 27, 2021 No. 63650)]. *SPS «Konsul'tantPlyus»* [SPS Consultant].
9. Vilyunas V. (2016) *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of emotions]. Saint Petersburg: Piter Publ.
10. Vygotskiy L.S. (1991) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika Publ.
11. Wethington E., Kessler R.C. (1991) Situations and processes of coping. *The social context of coping*. New York: Plenum Press, pp. 13-29.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.90.78.013

## Исследование взаимосвязи жизнестойкости, эмоционального интеллекта и карьерных ориентаций сотрудников в эпоху повышенной неопределённости

**Шкугаль Яна Александровна**

Магистр психологии,  
кафедра политического анализа и социально-психологических процессов,  
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,  
117997, Российская Федерация, Москва, пер. Стремянный, 36;  
e-mail: yanashkugal@yandex.ru

### Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи жизнестойкости, эмоционального интеллекта и карьерных ориентаций сотрудников. Актуальность данного исследования обусловлена повышенной социально-экономической неопределённостью, в условиях которой возникает необходимость рассматривать такие адаптивные конструкты личности, как жизнестойкость и эмоциональный интеллект, в контексте повышения стрессоустойчивости, построения карьерной траектории и осознания себя как профессионала в меняющихся, то есть психологически «турбулентных» условиях. Были использованы психодиагностические методики исследования: 1) «Тест жизнестойкости» С.Р. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой); 2) «Тест эмоционального интеллекта» («МЭИ») М.А. Манойловой; 3) «Якоря карьеры» Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер); 4) «Опросник профессионального самоотношения личности» К.В. Карпинского и А.М. Колышко. В работе также были использованы методы математико-статистического анализа данных, W-критерий Шапиро-Уилка, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена. По результатам проведённой диагностики было выявлено, что сотрудники характеризуются средним уровнем жизнестойкости, низким общим уровнем эмоционального интеллекта, карьерными ориентациями на компетентность и стабильность в работе, совмещение работы и других сфер жизни, средним уровнем общего показателя позитивности профессионального самоотношения. Выявлена взаимосвязь между общим уровнем и отдельными компонентами жизнестойкости, эмоционального интеллекта, карьерными ориентациями и особенностями профессионального самоотношения. Полученные результаты исследования отражают потребность в реализации программы повышения уровня жизнестойкости (в том числе через выявленные взаимосвязи) сотрудников в эпоху ситуации повышенной неопределённости.

### Для цитирования в научных исследованиях

Шкугаль Я.А. Исследование взаимосвязи жизнестойкости, эмоционального интеллекта и карьерных ориентаций сотрудников в эпоху повышенной неопределённости // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 128-137. DOI: 10.34670/AR.2023.90.78.013

**Ключевые слова**

Жизнестойкость, эмоциональный интеллект, карьерные ориентации, профессиональное самоотношение, психология труда.

**Введение**

Актуальность изучения данной темы вытекает из практических вопросов и определяется психологическими, социальными, экономическими, политическими процессами, которые происходят в России. Пандемия коронавируса COVID-19 с марта 2020 года, введение антироссийских санкций в 2022 году повлекли за собой в том числе сокращение доли отечественного и иностранного бизнеса в РФ, трудности выстраивания долгосрочной стратегии профессионального развития. Так, ведение бизнеса становится сопряжённым с более высоким количеством стрессогенных факторов. Профессиональное развитие при этом может замедляться, так как функционирующие ранее ступени карьерного развития, основанные на привычных бизнес-процессах, трансформируются или редуцируются, что, в свою очередь, влечёт необходимость пересмотра путей карьерной самореализации личности. Встаёт вопрос о том, как в современных реалиях, в условиях высокой стрессогенности социально-экономической ситуации жизнестойкость и эмоциональный интеллект как адаптивные личностные конструкты помогают выстраивать карьерную траекторию, обозначать карьерные ориентиры и пути их достижения, то есть способствовать стремлению личности к самоактуализации. В рамках настоящего исследования была предпринята попытка изучить основы и структуры взаимосвязи жизнестойкости, эмоционального интеллекта и карьерных ориентаций в текущих условиях ситуации неопределённости. Была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи между выраженностью у личности жизнестойкости, эмоциональным интеллектом и карьерными ориентациями личности.

Исследование проведено в Москве на базе действующей организации. Выборка исследования составила 80 респондентов (мужская подвыборка – 21 человек, женская подвыборка – 59 человек; возрастные границы – от 24 до 55 лет). Возрастные, гендерные различия, уровень образования и должности участников исследования не изучались в рамках исследования, что позволило рассматривать эмпирическую выборку по общему основанию как «сотрудников». Для сохранения конфиденциальности личные данные респондентов и название организации не разглашается.

Таким образом, цель исследования заключалась в том, чтобы изучить взаимосвязь жизнестойкости, эмоционального интеллекта и карьерных ориентаций сотрудников организации.

**Материалы и методы исследования**

Для достижения цели исследования использовались следующие психодиагностические методики:

1. «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой).

Методика «Тест жизнестойкости» С.Р. Мадди – в оригинале “Hardiness Survey” – адаптирована Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой в 2006 году. Личностной переменной “hardiness” – в адаптации «жизнестойкость» – характеризуется мера способности личности к

выдерживанию стрессовой ситуации, при условии не снижения успешности деятельности и сохранения внутренней сбалансированности. «Тест жизнестойкости» состоит из 45 пунктов-утверждений, предлагаемых респонденту для выражения своего согласия или несогласия (полного или частичного). «Тест жизнестойкости» измеряет параметры жизнестойкости по трём шкалам: «Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска» и общий балл жизнестойкости [Леонтьев, Рассказова, 2006, 30; Осин, Рассказова, 2013, 159].

2. «Тест эмоционального интеллекта» («МЭИ») М.А. Манойловой.

М.А. Манойлова в структуре эмоционального интеллекта личности выделяет внутриличностный и межличностный аспекты. Внутриличностный аспект включает в себя осознание и управление собственными чувствами и эмоциями, т. е. самоконтроль. Межличностный аспект (он же социальный) эмоционального интеллекта включает в себя осознание и управление эмоциями и чувствами окружающих [Манойлова, 2006, 101]. Методика «МЭИ» М.А. Манойловой содержит 40 пунктов-утверждений, предлагаемых респонденту для выражения своего согласия и несогласия (полного или частичного). «МЭИ» измеряет выраженность компонентов эмоционального интеллекта (осознание и управление чувствами и эмоциями) как внутриличностного, так и его межличностного аспектов, представляет интегральный показатель [Кочетова, Климакова, 2019, 108].

3. «Якоря карьеры» Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер).

Карьерные ориентации, или якоря карьеры (career anchors), по Э. Шейну, – это осознаваемые приоритетные профессиональные потребности в структуре личности. Карьерные ориентации в процессе социализации и профессионального становления личности формируются на основе профессиональных компетенций; способностях и талантах; мотивах, ценностях и установках [Schein, Schein, Maanen, 2023, 34]. Методика «Якоря карьеры» содержит 41 пункт-утверждение, предлагаемые респонденту для выражения своего согласия и несогласия (полного или частичного), и измеряет выраженность 9 карьерных ориентаций по соответствующим шкалам [Чикер, 2004, 86].

4. «Опросник профессионального самоотношения личности» К.В. Карпинского и А.М. Кольшко.

«Опросник профессионального самоотношения личности» измеряет параметры профессиональной «Я-концепции личности», связанные с рефлексивной оценкой своих карьерных установок, по шести шкалам, две из которых делятся на две субшкалы. Опросник содержит 39 пунктов-утверждений, предлагаемых респонденту для выражения своего согласия или несогласия (полного или частичного) [Карпинский, Кольшко, 2010, 104].

В работе также был использован метод математико-статистического анализа данных, W-критерий Шапиро-Уилка, коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена.

Таким образом, эмпирическое исследование позволяет нам более детально изучить сформированность жизнестойкости и ее компонентов, уровень эмоционального интеллекта и его компонентов, карьерные ориентации и профессиональное самоотношение сотрудников, что отвечает обозначенной ранее цели исследования.

## Результаты исследования и их обсуждение

Для определения выраженности параметров жизнестойкости среди сотрудников была проведена диагностика жизнестойкости. Результаты полученных тестовых данных по методике представлены ниже.

Так, низкий уровень жизнестойкости выявлен у 23,75% респондентов, средний уровень – у 58,75%, высокий уровень – у 17,5%. В целом, большинство сотрудников характеризуется средним показателем выраженности общего уровня жизнестойкости, преобладающим компонентом в структуре которой в соответствии с полученными результатами (наиболее часто выраженные высокие показатели) выступает «Принятие риска». Можно сделать вывод, что сотрудники характеризуются определённым умением справляться со стрессовыми ситуациями, однако стойкое совладающее поведение у них не сформировано. При этом «Принятие риска» как наиболее выраженный компонент жизнестойкости у сотрудников может свидетельствовать о некой направленности сотрудников к набору опыта, получению знаний о происходящем и направленности на активное познание окружающей действительности [Яроцук, 2020].

Для определения выраженности параметров эмоционального интеллекта среди сотрудников была проведена диагностика эмоционального интеллекта. Результаты полученных тестовых данных по методике «МЭИ» отражены ниже.

Так, низкий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 81,26% респондентов, средний уровень – у 12,5%, высокий уровень – у 6,25%. В целом, большинство сотрудников характеризуется низким общим интегральным уровнем эмоционального интеллекта. При этом показатели внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта усреднённо у большинства сотрудников (осознание и управление своими чувствами и эмоциями) на среднем уровне, в то время как показатели межличностного аспекта эмоционального интеллекта усреднённо у большинства сотрудников (осознание и управление чувствами и эмоциями других) – на низком. Можно высказать предположение, что требуется определённая личностно-психологическая работа, направленная на развитие компонентов эмоционального интеллекта личности в интегративном значении, в частности, с определённым акцентом на развитие межличностного аспекта.

Для определения карьерных ориентаций по методике «Якоря карьеры» были выявлены карьерные ориентации сотрудников, сводные результаты представлены на рисунке 1.



Источник: составлено автором по материалам исследования

**Рисунок 1 – Результаты исследования карьерных ориентаций (частоты выявления) сотрудников по методике «Якоря карьеры» Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер)**

Так, наиболее часто выявляемые карьерные ориентации сотрудников следующие: «Профессиональная компетентность» (55% сотрудников), «Стабильность работы» (47,5% сотрудников), «Интеграция стилей жизни» (47,5% сотрудников). Такие результаты могут свидетельствовать о том, что сотрудники в настоящее время нацелены на развитие собственных компетенций, навыков, практических и теоретических знаний, характерных для их карьеры и области интересов. Предполагаем, что в эпоху неопределённости такая карьерная ориентация выражает, что сотрудники стремятся ориентироваться на себя на свой профессионализм и компетенции, так как это то, что в большей степени в настоящее время поддается контролю и управлению, чем внешние слабоконтролируемые условия. При этом сотрудники в карьере демонстрируют потребность в безопасности и стабильности, которая имеет своё выражение в надёжном работодателе. Также сотрудники демонстрируют карьерную ориентацию на интеграцию, объединение различных жизненных сфер: работы, семьи, личностного развития и т.п. Такая направленность может свидетельствовать о стремлении к балансу, стабильности, сохранению так называемого психологического гомеостаза во всеобщей ситуации тревожности и относительно нечёткой ясности будущего, что в целом является адаптацией – одной из функций психики человека.

При этом, напротив, наименее часто выявляемые карьерные ориентации следующие: «Служение» (30% сотрудников), «Вызов» (28,75% сотрудников), «Автономия (независимость)» (25% сотрудников). Так, сотрудники демонстрируют некую закрытость, которая выражается в низкой выраженности служения, то есть избегания работы, направленной на общее благо и в угоду желанию изменить окружающую действительность к лучшему. Вероятно, это обуславливается сложностями в действительности влиять на происходящее вокруг. Вместе с тем сотрудники не стремятся к так называемому профессиональному вызову, то есть конкуренции в профессиональной среде, соперничеству. При этом сотрудники в своём карьерном развитии не нацелены на освобождение от жёстких правил и ограничений, не стремятся к сохранению независимости в собственных профессиональных суждениях и решениях. Предполагаем, что существующая социально-экономическая ситуация диктует определённые ограничения, которые личность не стремится преодолеть в угоду сохранения стабильности и существующего порядка настолько, насколько это возможно, что, в свою очередь в интегративном смысле может являться одной из копинг-стратегий личности. Большинство респондентов демонстрируют, что они менее всего ищут в своей работе стабильности, так как, вероятно, считают это малоосуществимым в сегодняшних социально-экономических реалиях. Вместе с тем сотрудники не готовы в настоящее время создавать новые продукты, новый бизнес, развивать новые начинания, то есть не нацелены на предпринимательство. Представляется вероятным, что сотрудники на данном жизненном этапе не видят достаточных возможностей для развития собственного дела, не готовы к относительно рисковому поведению предпринимателя и предпочитают следовать по тому карьерному треку, который наиболее предсказуем для них в нынешней ситуации.

Рассмотрим далее результаты показателей профессионального самоотношения сотрудников по методике «Опросник профессионального самоотношения личности»: сводные результаты сотрудников представлены ниже.

Так, в целом большинство сотрудников характеризуются высоким показателем выраженности «Внутренней конфликтности». Можно сделать вывод, что респонденты характеризуются высоким уровнем противоречивости: сотрудники демонстрируют, что в настоящее время они считают, что у них недостаточно индивидуальных профессиональных

навыков, которые бы могли полностью удовлетворить существующие карьерные требования. Так, это может выражаться в чувстве некой отчужденности, страха быть бесполезным в профессиональном отношении и, возможно, потерять работу.

«Самоуверенность в профессии» у большинства сотрудников характеризуется высоким уровнем выраженности. Выявляется, что сотрудники отмечают свою профессиональную опытность, большое количество профессионально важных знаний, навыков и умений. Отметим важность разграничить результаты сотрудников по данной и предыдущей («Внутренняя конфликтность») шкале. Результаты сотрудников по шкале «Самоуверенность в профессии» показывают, что они считают себя компетентными и знающими специалистами в профессии, однако они не уверены в том, что именно эти знания в настоящее время требуются рынку труда, что, в свою очередь, подтверждается шкалой «Внутренняя конфликтность».

Большинство сотрудников демонстрируют высокие показатели по «Самопривязанности в профессии», что свидетельствует о высокой уверенности сотрудников в своей профессиональной компетентности. Также большинство участников исследования характеризуются высоким уровнем выраженности «Самоуважения в профессии», что свидетельствует об уверенности в своих профессиональных компетенциях и об уверенности в себе как в специалисте своего дела. При этом, в соответствии с результатами по шкале «Внутренняя конфликтность», отмечается, что сотрудники хотя и уверены в собственной компетентности, они не уверены в том, что имеющиеся у них компетенции актуальны в настоящее время.

В целом, большинство сотрудников характеризуются высоким показателем «Самообвинения в профессии». Можно сделать вывод, что сотрудники демонстрируют внутренний локус контроля, склонны принимать всю ответственность за происходящее на себя, а также излишне рефлексировать с преобладанием выводов о себе негативного характера, которые не мотивируют личность к развитию в условиях профессиональной деятельности и карьерной самореализации, а препятствуют этому развитию, так как могут вызывать психологическое застревание.

«Саморуководство в профессии» у большинства сотрудников характеризуется средним уровнем выраженности. Это указывает на то, что сотрудники рефлексировать свои положительные и отрицательные психологические особенности, считают, что могут оценить их влияние на профессиональную деятельность и использовать свои личные и профессиональные особенности для улучшения своей карьерной деятельности. При этом средние результаты по «Саморуководству в профессии» говорят в целом об эмоционально нейтральном самоотношении у сотрудников, то есть не имеющем ярко выраженной отрицательной или положительной эмоциональной окраски.

Большинство сотрудников демонстрируют высокие показатели «Самооценки личностного роста», что характеризует респондентов такими сотрудниками, которые считают свои профессиональные характеристики влияющими на развитие личности, при этом карьерный успех для респондентов является субъективно важным. Данный результат может быть свидетельством сформированности профессиональной «Я-концепции» сотрудников.

Большинство участников исследования характеризуются средним уровнем выраженности «Самоэффективности в профессии», что свидетельствует о наличии у них стремления к осмыслению своих профессионально важных качеств и индивидуальных свойств и возможностей их применения для решения трудностей в карьере и возникающих затруднительных ситуаций в процессе профессиональной самореализации. Результаты

сотрудников по данной шкале сопоставляются со шкалой «Саморуководство в профессии». Сотрудники рефлексируют относительно своего профессионального опыта, склонны к осмыслению проделанной работы и анализу собственной эффективности, при этом, исходя из полученных значений, мы не можем заключить, что сотрудники максимально эффективно применяют в профессиональной деятельности выводы, полученные в результате самоанализа.

Большинство сотрудников демонстрируют высокие показатели по параметру «Самоуничижение в профессии», что свидетельствует о тенденции к рассматриванию своих индивидуально-профессиональных качеств в контексте бесполезных и неприменимых в контексте трудовой деятельности, карьерного продвижения и карьерных достижений. Такой результат может быть обусловлен нестабильностью на рынке труда и экономической неопределённостью, которая затрудняет прогнозирование профессионально важных качеств и анализ возможностей будущего профессионального развития.

Большинство участников исследования характеризуются средним уровнем «Общего показателя позитивности профессионального самоотношения», что в целом демонстрирует неоднозначность и психологическую неопределённость. Так, сотрудники, с одной стороны, демонстрируют включённость профессионально важных личностных качеств в структуру личности, но при этом, с другой стороны, сотрудники выказывают тревожность относительно своего профессионального развития и сомнения в успешности своего дальнейшего карьерного развития. Такие показатели можно объяснить стрессогенной окружающей ситуацией, которая затрудняет карьерное планирование, тем самым ещё более увеличивая тревожность и внутриличностные, рефлексивные сомнения респондентов в своих способностях и, соответственно, карьерных возможностях.

В процессе корреляционного анализа между показателями/шкалами/субшкалами использованных методик были выявлены:

1) умеренная положительная связь средней степени значимости между общим уровнем жизнестойкости и общим уровнем эмоционального интеллекта (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=0.45;  $p<0,01$ ).

2) умеренная положительная связь средней степени значимости между общим уровнем жизнестойкости и карьерной ориентацией «Автономия (независимость)» (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=0.39;  $p<0,01$ ).

3) умеренная положительная связь средней степени значимости между общим уровнем жизнестойкости и данными по шкале «Самоэффективность в профессии» (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=0.55;  $p<0,01$ ).

4) умеренная положительная связь средней степени значимости между данными по шкале «Контроль» и шкале «Осознание чувств и эмоций других» (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=0.48;  $p<0,01$ ).

5) умеренная положительная связь средней степени значимости между данными по шкале «Принятие риска» и карьерной ориентацией «Автономия (независимость)» (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=-0.52;  $p<0,01$ ).

6) умеренная отрицательная связь средней степени значимости между данными по шкале «Контроль» и шкале «Самооценка личностного роста» (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=0.44;  $p<0,01$ ).

7) умеренная отрицательная связь низкой степени значимости между данными по шкале «Принятие риска» и карьерной ориентацией «Интеграция стилей жизни» (коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена=-0.39;  $p<0,05$ ).



Таким образом, на основании корреляционного анализа нами была частично подтверждена гипотеза исследования о том, что существует взаимосвязь между выраженностью у личности жизнестойкости, эмоциональным интеллектом и карьерными ориентациями личности.

### Заключение

По результатам проведённого исследования было выявлено, что у сотрудников в целом определялся средний уровень сформированности жизнестойкости. Общий показатель эмоционального интеллекта сотрудников находится на низком уровне. Наиболее выраженными карьерными ориентациями сотрудников выступили ориентация на профессиональную компетентность, независимость и интеграцию стилей жизни. При этом респонденты демонстрируют высокое оценивание своих профессионально важных качеств, но выказывают тревогу относительно возможностей применения этих качеств в карьере, их важности и нужности в настоящее время неопределённости.

Проведённое исследование показало, что имеется взаимосвязь между общим уровнем и отдельными компонентами жизнестойкости «Контроль» и «Принятие риска», эмоциональным интеллектом, выбором карьерных ориентаций и особенностями профессионального самоотношения, т.е. в совокупности – планированием своего карьерного трека сотрудниками. При этом в настоящее время наблюдается психологическая неопределённость и неоднозначность сотрудников относительно профессионального самоотношения, отдельные компоненты которого («Самозффективность в профессии», «Самооценка личностного роста») также находятся во взаимосвязи с компонентами жизнестойкости. Так, существует необходимость разработки рекомендаций по повышению уровня жизнестойкости у сотрудников бизнес-организации для повышения адаптивности личности к всеобщей окружающей ситуации неопределённости и снижения психоэмоциональной нагрузки, а также для формирования более гармоничного профессионального самоотношения. Выявленные и описанные корреляционные связи позволяют впоследствии выстроить рекомендации по повышению уровня жизнестойкости, влияя на её общий уровень и отдельные компоненты («Контроль», «Принятие риска») через работу с взаимосвязанными психологическими образованиями: эмоциональным интеллектом, карьерными ориентациями и профессиональным самоотношением.

### Библиография

1. Карпинский К.В., Колышко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
3. Манойлова М.А. Методика диагностики эмоционального интеллекта // Акмеология. 2006. № 11. С. 99-104.
4. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. 2013. № 2. С. 147-165.
5. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 176 с.
6. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 10-114.
7. Ярошук И.В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Том 33. № 1. С. 50-60.
8. Schein E.H., Schein P.A., Maanen J.V. Career Anchors Reimagined: Finding Direction and Opportunity in the Changing World of Work. Wiley, 5th edition. 2023. 151 p.

9. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence //Imagination, cognition and personality. – 1990. – T. 9. – №. 3. – C. 185-211.
10. Conte J. M. A review and critique of emotional intelligence measures //Journal of organizational behavior. – 2005. – T. 26. – №. 4. – C. 433-440.

## **Study of the relationship between hardiness, emotional intelligence and career orientations of employees in an age of increased uncertainty**

**Yana A. Shkugal'**

Master of Psychology,  
Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes,  
Plekhanov Russian University of Economics,  
117997, 36 Stremyannyi lane, Moscow, Russian Federation  
e-mail: yanashkugal@yandex.ru

### **Abstract**

The article presents the results of an empirical study of the relationship between hardiness, emotional intelligence, and career orientations of employees. The relevance of this study is due to increased socio-economic uncertainty, in which it becomes necessary to consider such adaptive personality constructs as hardiness and emotional intelligence in the context of increasing stress tolerance, building a career trajectory and self-awareness as a professional in changing, that is, psychologically "turbulent" conditions. Psychodiagnostic research methods were used: 1) "Test of hardiness" by S.R. Maddi (adapted by D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova); 2) "Emotional Intelligence Test" ("MEI") by M.A. Manoilova; 3) "Career Anchors" by E. Schein (adapted by V.E. Vinokurova and V.A. Chiker); 4) "Questionnaire of professional self-relation of personality" by K.V. Karpinsky and A.M. Kolyshko. The methods of mathematical and statistical data analysis, the Shapiro-Wilk W-criterion, and the r-Spearman rank correlation coefficient were also used. According to the results of the diagnostics, it was revealed that employees are characterized by an average level of hardiness, a low overall level of emotional intelligence, career orientations on competence and stability in work, combining work and other spheres of life, an average level of the overall indicator of positivity of professional self-attitude. The relationship between the general level and individual components of hardiness, emotional intelligence, career orientations and features of professional self-attitude was revealed. The results of the study reflect the need to implement a program to increase the level of hardiness (including through the identified relationships) of employees in an era of increased uncertainty.

### **For citation**

Shkugal' Ya.A. (2023) Issledovanie vzaimosvyazi zhiznestoykosti, emotsional'nogo intellekta i kar'ernykh orientatsiy sotrudnikov v epokhu povyshennoy neopredelennosti [Study of the relationship between hardiness, emotional intelligence and career orientations of employees in an age of increased uncertainty]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 128-137. DOI: 10.34670/AR.2023.90.78.013

---

**Keywords**

Hardiness, emotional intelligence, career orientations, professional self-attitude, labor psychology.

**References**

1. Chiker V.A. (2004) *Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personala* [Psychological diagnostics of the organization and personnel]. Saint Petersburg: Rech' Publ.
2. Karpinskiy K.V., Kolyshko A.M. (2010) *Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psikhologicheskoy diagnostiki* [Professional self-attitude of the individual and methods of its psychological diagnosis]. Grodno: GrGU Publ.
3. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. (2019) *Metody diagnostiki emotsional'nogo intellekta* [Methods for diagnosing emotional intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 8 (4), pp. 10-114.
4. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. (2006) *Test zhiznestoykosti* [Vitality test]. Moscow: Smysl Publ.
5. Manoylova M.A. (2006) *Metodika diagnostiki emotsional'nogo intellekta* [Methodology for diagnosing emotional intelligence]. *Akmeologiya* [Acmeology], 11, pp. 99-104.
6. Osin E.N., Rasskazova E.I. *Kratkaya versiya testa zhiznestoykosti: psikhometricheskie kharakteristiki (2013) i primeneniye v organizatsionnom kontekste* [Short version of the resilience test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Episode 14. Psychology], 2, pp. 147-165.
7. Schein E.H., Schein P.A., Maanen J.V. (2023) *Career Anchors Reimagined: Finding Direction and Opportunity in the Changing World of Work*. Wiley, 5th edition.
8. Yaroshchuk I.V. (2020) *Psikhologiya zhiznestoykosti: obzor teoreticheskikh kontseptsiy, empiricheskikh issledovaniy i metodik diagnostiki* [Psychology of resilience: a review of theoretical concepts, empirical research and diagnostic methods]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty* [Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work], 33 (1), pp. 50-60.
9. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
10. Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 433-440.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.56.40.015

**Психологические факторы готовности  
военнослужащих к действиям  
в экстремальных ситуациях**

**Евенко Сергей Леонидович**

Доктор психологических наук, профессор,  
заведующей кафедрой психологии,  
Военный университет им. князя Александра Невского,  
123001, Российская Федерация, Москва, ул. Б. Садовая, 14;  
e-mail: slevenko@yandex.ru

**Барановский Максим Витальевич**

Доктор социологических наук,  
начальник кафедры социологии,  
Военный университет им. князя Александра Невского,  
123001, Российская Федерация, Москва, ул. Б. Садовая, 14;  
e-mail: m.baranovskj@gmail.com

**Климова Елена Михайловна**

Кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии,  
Военный университет им. князя Александра Невского,  
123001, Российская Федерация, Москва, ул. Б. Садовая, 14;  
e-mail: klimova\_em@mail.ru

**Аннотация**

В статье представлен анализ психологических факторов, влияющих на готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях. Рассматриваются три основных фактора: мотивационный (включая мотивацию на достижение успеха, мотивацию на избегание неудач и готовность к риску); интеграционный (объединяющий морально-волевые качества, ответственность и ценностные ориентации) и эмоциональный (состоящий из психологической устойчивости, самоконтроля и стрессоустойчивости). Приведен психолого-аналитический обзор исследований, посвященных исследуемой проблеме, по результатам которого был разработан план проведения эмпирического исследования. По итогам проведенного исследования выявлены статистические взаимосвязи между различными психологическими факторами и показателем субъектно-объектной оценки готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях, что дает возможность в дальнейшем перейти к более глубокому изучению проблемы, рассматриваемой в статье.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Евенко С.Л., Барановский М.В., Климова Е.М. Психологические факторы готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 138-150. DOI: 10.34670/AR.2023.56.40.015

**Ключевые слова**

Психологические факторы, готовность военнослужащих, экстремальные ситуации, психологическая готовность.

**Введение**

В современном мире военные операции и связанные с их проведением различного рода экстремальные ситуации представляют собой сложные и требующие высокой готовности задачи, которые ставят перед военнослужащими высокие требования в плане физической и психологической подготовки. В условиях ведения боевых действий, возможности кризисных ситуаций и других экстремальных сценариев военнослужащие сталкиваются с угрозами для своей жизни, которые требуют быстрого принятия решений, а также с различными стрессовыми факторами и общим ощущением неопределенности и непредсказуемости.

В этой связи психологическая готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях имеет важное значение для эффективности их деятельности, а также для сохранения их жизни и здоровья. Психологические факторы, такие как стрессоустойчивость, умение принимать решения в условиях ограниченной информации, мотивация, эмоциональная устойчивость и сопротивляемость психологическим травмам, играют важную роль в успешном выполнении военных задач.

Принимая во внимание высокую значимость психологической готовности, необходимо отметить, что она на сегодня остается сложной и многогранной проблемой. Различные факторы, такие как индивидуальные особенности личности, опыт, обучение и тренировки, взаимодействие в группе, а также внешние факторы, могут оказывать влияние на психологическую готовность военнослужащих. Более полное понимание факторов, влияющих на готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях, требует дальнейших исследований.

В данной статье рассматривается исследование основных психологических факторов, влияющих на готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях, а также различные аспекты психологической готовности, включая ее определение и структуру, методы ее измерения, основные факторы, влияющие на развитие готовности, а также возможные подходы к ее улучшению и поддержанию.

Исследование психологической готовности военнослужащих имеет важное практическое значение для разработки эффективных программ подготовки и тренировок, а также для создания условий, способствующих сохранению психического здоровья и преодолению стрессовых ситуаций. Понимание сущности психологических факторов, влияющих на готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях, может помочь разработать более эффективные стратегии подготовки и улучшить результаты военных операций.

## Краткий обзор исследований

Специалисты, занимающиеся данной тематикой и близкими к ней, используют разные подходы, определяющие структуру и сущность готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях, а также выделяют различные факторы готовности.

Такие компоненты психологической готовности, как физическую подготовленность, уникальные психологические характеристики, профессиональные навыки и знания, мотивацию, ценности и смыслы, социальную сферу личности, способность к саморегуляции (как произвольной, так и непроизвольной, а также волевой), устойчивость к стрессу и умение управлять страхом, а также способность принимать решения в экстремальных ситуациях, рассматривает в своих работах Н.Я. Большунова [Большунова, Чапоргин, Федоришин, www].

В качестве главного проявления психологической готовности военнослужащих рассматривается в литературе их способность действовать результативно на поле боя и в высокой устойчивости к воздействию противника. Она не ограничивается только настоящим моментом, но также эффективна в контексте текущей и будущей деятельности, имея превентивный характер, как отмечает В.А. Глебов [Глебов, 2013].

Согласно точке зрения Р.Д. Санжаевой, психологическая готовность человека к экстремальной деятельности является сложным и динамическим явлением. Она формируется на основе сбалансированного состояния эмоций, когнитивных процессов, убеждений и поведенческих актов (навыков и стабильных реакций), а также психологических характеристик личности. Структура психологической готовности представляет собой многоуровневую систему, включающую мотивационный, ориентационный, операционный, оценочный и регулятивный компоненты. Эти компоненты претерпевают изменения в зависимости от уровня готовности, особенностей деятельности и других факторов [Терехин, 2020].

Психологическую готовность как соответствие психологических характеристик человека, которые часто проявляются в его поведении, определяют А.С. Батуев, Е.П. Ильин и Л.В. Соколова. Она включает две основные составляющие: мотивационный компонент и специальные способности, которые помогают успешно справляться с требованиями и задачами [Батуев, Ильин, Соколова, 2011].

Кроме того, В.Н. Дружинин др. рассматривают психологическую готовность как одну из составляющих общей готовности к действию, которая определяется психологическими факторами. Психологическая готовность человека формируется на основе его личностных особенностей, уровня подготовленности, доступности информации, наличия времени и ресурсов для решения непредвиденных ситуаций, а также наличия информации о результативности принимаемых решений. Одним из общих методов повышения психологической готовности является психологическая подготовка [Дружинин, 2001].

В.Т. Доценко рассматривает психологическую готовность военнослужащих как устойчивое явление, которое включает в себя широкий набор интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, что также представляется релевантным в контексте данного исследования. Она способствует активизации духовного потенциала и приобретает содержательный характер, основанный на ценностях, таких как человеческое достоинство, духовность, семья, любовь, Родина, совесть, стыд, долг и честь [Доценко, 2019].

Данная точка зрения согласуется с исследованием за авторством Л.Ф. Бурлачук и Н.Б. Михайловой, которые определяют психологическую готовность как внутреннюю сферу человека, связанную с его личными выборами и чувством ответственности перед собой и

другими людьми [Бурлачук, Михайлова, 2002].

Кроме того, в своей работе Е.Ю. Брыкова связывает психологическую готовность с особым мотивационным настроем, профессиональными знаниями и потенциалом индивида. Она включает в себя меры по формированию моральных, психологических и профессиональных качеств военнослужащих (таких как воинская доблесть, самоотверженность, самообладание и стойкость), а также отражает морально-психологическое состояние, которое является показателем качественной определенности личности и коллектива [Брыкова, 2015].

В.В. Вахнина подчеркивает, что существует прямая связь между сложностью профессиональных задач, которые успешно решает специалист, и такими факторами, как психическое здоровье, уверенность в себе, гибкость мышления, моральное сознание, социальная компетентность, внутренний контроль, мотивация и творческий подход к работе [Вахнина, 2014].

Вместе с тем Е.П. Кораблина описывает психологическую готовность как результат осуществления определенного вида деятельности, возникающий под воздействием мотивационно-волевой настройки. Психологическая готовность к исполнению профессиональной роли, согласно ее исследованиям, представляет собой осознанное отношение к значимости и ценности профессиональной деятельности, совместно с принятием собственных способностей к ее реализации при активации когнитивных, мотивационных и волевых ресурсов [Санжаева, 1997].

Наконец, Р.А. Терехин выделяет связь психологической готовности военнослужащих с возможностью адаптироваться к изменяющейся актуальной ситуации, проявлять толерантность к неопределенности и принимать перемены. Она также зависит от социально-психологических установок личности, таких как ориентация на процесс или результат, альтруизм и стремление к свободе.

Таким образом, на основе изученных теоретических данных можно выделить ряд факторов, в наибольшей степени влияющих на готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях. Однако не все из них можно отнести именно к психологическим факторам (табл. 1).

**Таблица 1 – Категоризация факторов готовности**

<b>№</b>	<b>Фактор готовности</b>	<b>Категория фактора</b>
1	Готовность к риску	Психологический фактор
2	Готовность к физическим нагрузкам	Физический фактор
3	Знание и соблюдение правил безопасности	Тактический фактор
4	Командный дух и способность работать в команде	Коммуникативный фактор
5	Коммуникативные навыки	Коммуникативный фактор
6	Морально-волевые качества	Психологический фактор
7	Мотивация на достижение успеха	Психологический фактор
8	Мотивация на избегание неудач	Психологический фактор
9	Навыки командования и подчинения	Тактический фактор
10	Ответственность	Психологический фактор
11	Профессионализм	Тактический фактор
12	Психологическая устойчивость	Психологический фактор
13	Самоконтроль	Психологический фактор
14	Стрессоустойчивость	Психологический фактор
15	Тактическая компетентность	Тактический фактор
16	Физическая подготовка	Физический фактор
17	Ценностные ориентации	Психологический фактор

Когда речь идет о военнослужащих, невозможно отрицать значимость таких факторов, как, например, физическая подготовка или способность работать в команде. Однако некоторые из них находятся за рамками предмета данного исследования, посвященного психологическим факторам.

### Методика проведения исследования

Основные предположения заключаются в следующем:

1. Психологические факторы определяют эффективность военнослужащих в экстремальных ситуациях. Эти факторы оказывают влияние на способность военнослужащих выполнять свои служебно-профессиональные обязанности, в том числе под воздействием крайне неблагоприятных обстоятельств.

2. Психологические факторы влияют на готовность военнослужащих действовать в экстремальных ситуациях оптимальным образом в зависимости от выраженности. Кроме того, готовность действовать в экстремальных ситуациях может быть субъективно оценена в целом (низкая, удовлетворительная, высокая).

3. В зависимости от личностных особенностей конкретного военнослужащего, эти психологические факторы развиты в различной мере. Также разные военнослужащие различным образом субъективно оценивают собственную готовность действовать в экстремальных ситуациях.

4. Следовательно, возможно составление психологической типологии, с помощью которой возможно разделить военнослужащих на более или менее готовых действовать в экстремальных ситуациях. Применение типологии позволит более точно выявлять военнослужащих, обладающих высоким уровнем готовности к действиям в экстремальных условиях. Также с ее помощью возможно выявлять военнослужащих, которые в меньшей степени готовы действовать в экстремальных условиях либо же вообще не годятся для выполнения такого рода задач.

Для исследования показателей по каждому из психологических факторов, определенных на основе имеющегося базиса научной литературы, были подобраны психодиагностические методики, с помощью которых можно провести соответствующие измерения.

В качестве основных методов обработки полученных данных были выбраны корреляционный и факторный анализ.

### Результаты и их обсуждение

В качестве первого этапа исследования на основании теоретического анализа психологические факторы готовности военнослужащих к выполнению экстремальных задач были распределены по трем группам (табл. 2).

**Таблица 2 – Распределение психологических факторов готовности военнослужащих к выполнению экстремальных задач по группам факторов**

№	Фактор	Группа факторов
1	Готовность к риску	Мотивационный фактор
2	Морально-волевые качества	Интеграционный фактор
3	Мотивация на достижение успеха	Мотивационный фактор
4	Мотивация на избегание неудач	Мотивационный фактор



№	Фактор	Группа факторов
5	Ответственность	Интеграционный фактор
6	Психологическая устойчивость	Эмоциональный фактор
7	Самоконтроль	Эмоциональный фактор
8	Стрессоустойчивость	Эмоциональный фактор
9	Ценностные ориентации	Интеграционный фактор

Интеграционные психологические факторы готовности связаны с личностной интегрированностью и нравственной состоятельностью военнослужащих. Они формируют и поддерживают целостность личности военнослужащего, основанную на высоких моральных, этических и ценностных принципах. Они способствуют созданию и поддержанию внутренней гармонии, обеспечивают устойчивую основу для принятия эффективных решений и исполнения служебных обязанностей.

Мотивационные психологические факторы готовности направлены на формирование и поддержание высокой мотивации и стремления к достижению поставленных целей военнослужащими. Они фокусируются на мотивационных аспектах личности и их влиянии на мотивацию, целеполагание, поведение и эффективность выполнения служебных задач. Благодаря мотивационным факторам военнослужащий может стремиться к активной деятельности, самосовершенствованию и достижению высоких стандартов военной службы. Однако важно отметить, что эти факторы должны быть сбалансированы и управляемы, чтобы не привести к нерассудительному поведению или чрезмерному риску. Они также должны быть интегрированы в рамках высоких нравственных и этических стандартов, чтобы обеспечить эффективность и надежность военной службы.

Эмоциональные факторы готовности связаны со способностью эффективно управлять эмоциональными состояниями и сохранять психическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях. Они помогают военнослужащим сохранять ясность мышления, принимать решения на основе объективного анализа ситуации и контролировать свои действия, даже когда окружающие обстоятельства вызывают сильные эмоциональные реакции.

Вторым этапом исследования было проведение корреляционного анализа связи между группами психологических факторов готовности военнослужащих действовать в экстремальных условиях, а также субъектно-объектной оценки готовности (табл. 3).

**Таблица 3 – Корреляционный анализ связи между психологическими факторами готовности военнослужащих действовать в экстремальных ситуациях и субъектно-объектной оценкой готовности ( $p < 0,01$ )**

Признаки	Интеграционные факторы	Мотивационные факторы	Эмоциональные факторы	Субъектно-объектная оценка
Интеграционные факторы	1			
Мотивационные факторы	0,51	1		
Эмоциональные факторы	0,54	0,59	1	
Субъектно-объектная оценка	0,56	0,48	0,61	1

В качестве третьего этапа было проведено пилотажное комплексное психологическое исследование по репрезентативной выборочной совокупности. В эмпирическом исследовании

принимали участие действующие военнослужащие из 8 различных родов войск ВС РФ. Из них 6 младших офицеров, 8 прапорщиков и мичманов, 34 солдата, матроса, сержанта и старшины. Общее число респондентов в рамках исследования составило 48 человек. Средним возрастом испытуемых являлись 29,8 лет. Средний стаж службы в вооруженных силах – 8,2 лет. Респонденты являются достаточно молодыми военнослужащими, обладающими достаточной профессиональной квалификацией. Все они имеют личный опыт участия в боевых действиях, могут считаться ветеранами и обладают достаточным пониманием профессиональных требований, которые могут предъявляться к ним как к военнослужащим.

Результаты предварительного анализа указывают на корректность выделения интеграционных, мотивационных и эмоциональных факторов в качестве психологических факторов готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях. Кроме того, существенное негативное влияние на готовность оказывает накапливающаяся усталость, как физическая, так и психологическая, причем респонденты подчеркивали родство этих двух факторов и не выделяли их обособленно, несмотря на их различную сущностную природу. Также на готовность оказывает значительное влияние командный дух, во многом являющийся производным от оптимальности организационного контроля. Эти особенности не относятся к рассматриваемым психологическим факторам, поэтому не учитываются в данном исследовании. Также к менее значимым, но существенным факторам в дальнейших исследованиях можно отнести такие, как личная жизнь, семейные обстоятельства, здоровье и физическая форма и пр.

С помощью метода факторного анализа была выявлена степень выраженности рассматриваемых психологических факторов готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях (табл. 4)

**Таблица 4 – Психологический факторы готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях**

<b>Психологический фактор готовности</b>	<b>Мотивационные фактор</b>	<b>Интеграционный фактор</b>	<b>Эмоциональный фактор</b>
Морально-волевые качества	0,242	0,721	0,416
Мотивация на достижение успеха	0,328	0,416	0,553
Мотивация на избегание неудач	0,271	0,453	0,594
Ответственность	0,173	0,784	0,398
Психологическая устойчивость	0,227	0,446	0,912
Самоконтроль	0,130	0,532	0,895
Готовность к риску	0,301	0,404	0,521
Стрессоустойчивость	0,282	0,491	0,974
Ценностные ориентации	0,214	0,763	0,475

Результат факторного анализа подтвердил ранее сделанное на основе базиса научной литературы распределение факторов на три группы:

– эмоциональный фактор: психологическая устойчивость, самоконтроль, стрессоустойчивость.

– интеграционный фактор: морально-волевые качества, ответственность, ценностные

ориентации.

– мотивационный фактор: готовность к риску, мотивация на достижение успеха, мотивация на избегание неудач.

По результатам исследования наиболее выраженной, сильнее всего влияющей на готовность к действиям в экстремальных ситуациях, оказалась группа эмоциональных факторов. Следующей за ней по выраженности идет группа интеграционных факторов. Мотивационные факторы оказались на третьем месте. Необходимо подчеркнуть, что полученные результаты невозможно трактовать таким образом, что интеграционные и особенно мотивационные факторы не являются значимыми для готовности военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях. Напротив, для достижения оптимального уровня готовности важны и нужны все три группы факторов. Недостача по любому из них может привести к потере готовности.

Рассмотрим эти факторы более подробно. Психологическая устойчивость представляет собой способность военнослужащего сохранять стабильность эмоционального состояния, справляться со стрессом и эффективно функционировать в экстремальных или трудных ситуациях. Это психологическое качество позволяет военнослужащему поддерживать эмоциональную уравновешенность, сохранять ясность мышления и принимать решения, несмотря на давление и напряжение.

Важным компонентом психологической устойчивости является эмоциональная стабильность, то есть способность контролировать свои эмоции и реагировать на них адекватно в сложных ситуациях. Психологически устойчивые люди обычно обладают способностью сдерживать эмоции, сохранять спокойствие и не поддаваться панике или чрезмерному волнению в стрессовых ситуациях. Они также обладают гибкостью мышления и способностью адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Они могут быстро приспосабливаться к новым условиям, находить решения и принимать необходимые меры в непредвиденных ситуациях.

Уверенность в собственных силах и способностях, а также оптимистический настрой характерны для психологически устойчивых людей. Такие люди обладают позитивным отношением к себе, верят в свою способность справиться с трудностями и вернуться к нормальному функционированию после стрессовых ситуаций.

Еще одним важным компонентом психологической устойчивости является решительность, благодаря которой психологически устойчивые люди способны принимать решения и действовать даже в условиях неопределенности и высокого напряжения. Они обладают уверенностью в своих решениях и готовностью взять на себя ответственность за последствия своих действий.

Психологическая устойчивость является важным качеством во многих сферах жизни, включая военную службу, экстремальные профессии, спорт и личную жизнь. Она помогает военнослужащим эффективно справляться со стрессом, сохранять здоровье и благополучие в трудных ситуациях, а также продуктивно достигать своих целей. Развитие психологической устойчивости возможно через тренинг и развитие навыков управления стрессом, психологическую поддержку и самосознание.

Самоконтроль и саморегуляция представляют собой психологические процессы, которые позволяют военнослужащему контролировать и регулировать свои эмоции, поведение, мышление, а также физическое и психическое состояние. Эти процессы включают в себя способность осознавать свои реакции и иметь контроль над ними, а также управлять своими ресурсами и адаптироваться к различным ситуациям.

Стрессоустойчивость представляет собой способность военнослужащего сохранять эффективность и устойчивость психики в условиях стресса и психологического давления. Это психологическое качество позволяет человеку эффективно функционировать, адаптироваться и преодолевать негативные последствия стрессовых ситуаций, сохраняя при этом свою эмоциональную и психическую устойчивость.

Эмоциональная стабильность, то есть способность контролировать эмоции и эмоциональные реакции во время стресса, также включается в стрессоустойчивость. Эмоционально стабильные люди способны сохранять спокойствие, не поддаваться панике или чрезмерному волнению и принимать решения на основе рационального мышления, а не эмоциональных всплесков.

Морально-волевые качества представляют собой набор характеристик и черт личности, которые связаны с этикой, нравственностью и волевыми усилиями. Они включают в себя такие аспекты, как чувство долга, чести, справедливости и готовность к самопожертвованию.

Чувство долга относится к внутреннему ощущению обязанности и ответственности перед другими людьми или перед определенными принципами и ценностями. Военнослужащие с развитым чувством долга стремятся выполнять свои обязанности и неукоснительно соблюдать свои обещания. Они ощущают внутреннюю мотивацию делать то, что считают правильным, даже если это требует трудностей или жертвы.

Готовность к самопожертвованию относится к способности отказаться от собственных интересов или комфорта ради блага других людей или целей, которые считаются более важными. Военнослужащие с развитой готовностью к самопожертвованию готовы поставить интересы других выше своих собственных, они могут быть готовы принять трудности, риски или жертвы, чтобы помочь или защитить других.

Безусловно, морально-волевые качества играют важную роль в формировании характера и поведения военнослужащего. Они помогают определить нравственные границы и основы поведения, а также влияют на принимаемые решения и взаимодействие с окружающим миром. Развитие этих качеств требует осознания ценностей, тренировки волевых способностей и непрерывного самоанализа.

Ответственность – это психологическое и моральное качество, которое заключается в готовности и способности человека нести ответ за свои действия, решения и их последствия. Оно включает осознание личной роли и обязанностей в различных сферах жизни, а также готовность принимать последствия своих поступков.

Данное качество является важным аспектом личного и профессионального развития. Оно помогает установить доверие, развить надежные отношения с другими людьми и способствует достижению поставленных целей. Развитие ответственности требует осознания своих обязанностей, развития морального сознания и навыков принятия решений. Это непрерывный процесс самоанализа и самоусовершенствования.

Ценностные ориентации – это набор принципов, убеждений и идеалов, которые служат основой для принятия решений, оценки и ценности различных аспектов жизни и определения приоритетов. Они представляют собой понятия и концепции, которые люди считают важными и стремятся придерживаться в своей жизни. Они помогают военнослужащим определить, что является важным для него в любой момент времени. Кроме того, они также помогают сориентироваться во множестве возможностей и выбрать то, что наиболее соответствует их ценностям и убеждениям. Помимо того, они играют важную роль в процессе принятия решений и служат основой для оценки и выбора между различными вариантами действий. Когда ценностные ориентации ясны и четко определены, они помогают человеку принимать решения,

которые наиболее соответствуют его внутренним убеждениям и ценностям.

Готовность к риску – это способность и готовность человека принимать решения и действовать в условиях неопределенности и риска. Она отражает индивидуальную склонность военнослужащего к принятию рискованных ситуаций и готовность к столкновению с возможными неблагоприятными последствиями. Она может быть связана с определенными личностными особенностями. Некоторые индивиды имеют естественную склонность к поиску новых и стимулирующих ситуаций, они часто ищут приключения и ощущения. Личностные черты, такие как уверенность в себе, толерантность к неопределенности и стремление к новому опыту, могут оказывать влияние на готовность к риску.

Мотивация на достижение успеха – это внутреннее стремление и желание человека достигать поставленных целей, преуспевать и превзойти себя в различных сферах жизни. Она включает в себя энергию, страсть и настойчивость, которые побуждают человека действовать и стремиться к высоким результатам.

Мотивация на избегание неудач, в свою очередь, основана на боязни неудачи и нежелании столкнуться с негативными последствиями. Военнослужащие, мотивированные на избегание неудач, могут испытывать тревогу и страх перед тем, что могут совершить ошибку или потерпеть неудачу. Они стремятся избежать любых ситуаций, которые могут представлять риск или возможность для неудачи.

Данная характеристика также связана с желанием предотвратить потери. Военнослужащие, мотивированные на избегание неудач, стремятся сохранить свои ресурсы, время, энергию и избегать риска потери чего-либо ценного. Они склонны быть осторожными и избегать ситуаций, которые могут привести к потере или неприятностям. Помимо того, они стремятся к сохранению стабильности, безопасности и комфорта в своей жизни, а также предпочитают избегать риска и не предпринимать новые вызовы, чтобы минимизировать возможность неудачи или дискомфорта. Они стремятся оставаться в зоне комфорта и избегать участия в ситуациях, которые могут вызывать тревогу или неопределенность.

## Заключение

В ходе проведения исследования были выдвинуты научные предположения относительно существования психологических факторов, влияющих на готовность военнослужащих действовать в экстремальных ситуациях. На основе научной литературы был составлен список факторов. Отфильтровав не относящиеся к психологическим, такие факторы, как физическая форма или профессионализм, был получен список из девяти факторов, которые могут влиять на готовность военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях. С применением известных моделей и классификаций эти факторы были разделены на три группы.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило предположение о влиянии рассматриваемых факторов на готовность военнослужащих действовать в экстремальных ситуациях, а также уточнило степень, с которой та или иная группа факторов оказывает это влияние. Было выяснено, что важностью обладают все три группы и ни одну из них нельзя игнорировать, но при этом эмоциональные факторы играют наиболее заметную роль в формировании готовности.

## Библиография

1. Батуев А.С., Ильин Е.П., Соколова Л.В. Человек: Анатомия физиология, психология: энциклопедический иллюстрированный словарь. М.: Питер, 2011. 439 с.

2. Большунова Н.Я., Чапоргин А.Г., Федоришин М.И. Структура психологической готовности к выполнению служебно-боевых задач у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_42709652\\_81674477.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_42709652_81674477.pdf).
3. Брыкова Е.Ю. Психологическая и личностная готовность к овладению воинскими специальностями: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 171 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуаций // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 5-17.
5. Вахнина В.В. Психологические особенности кризисных ситуаций переговорной деятельности сотрудников ОВД в рамках системно-ситуативного подхода // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3 (58).
6. Глебов В.А. Сущность профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=10035>.
7. Доценко В.Т. Психологическая готовность военнослужащих: проблемы и пути формирования // Военная мысль. 2019. № 1. С. 87-99.
8. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. СПб: Питер, 2001. 450с.
9. Кораблина Е.П. Формирование готовности к оказанию психологической помощи. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 31 с.
10. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 286 с.
11. Терехин Р.А. Социально-психологические установки курсантов войск национальной гвардии как фактор их готовности к выполнению служебно-боевых задач // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 2 (11). С. 85-88.

## **Psychological factors of military personnel's readiness to act in extreme situations**

**Sergei L. Evenko**

Doctor of Psychology, Professor,  
Head of the Department of psychology,  
Military University named after Prince Alexander Nevsky,  
123001, 14 B. Sadovaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: slevenko@yandex.ru

**Maksim V. Baranovskii**

Doctor of Sociology,  
Head of the Department of Sociology,  
Military University named after Prince Alexander Nevsky,  
123001, 14 B. Sadovaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: m.baranovskij@gmail.com

**Elena M. Klimova**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Psychology,  
Military University named after Prince Alexander Nevsky,  
123001, 14 B. Sadovaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: klimova\_em@mail.ru

## Abstract

The article presents an analysis of psychological factors influencing the readiness of military personnel to act in extreme situations. Three main factors are considered: motivational (including motivation to achieve success, motivation to avoid failure and willingness to take risks); integration (uniting moral and volitional qualities, responsibility and value orientations) and emotional (consisting of psychological stability, self-control and stress resistance). A psychological and analytical review of studies devoted to the problem under study is provided, based on the results of which a plan for conducting an empirical study was developed. Based on the results of the study, statistical relationships were identified between various psychological factors and the indicator of subject-object assessment of the readiness of military personnel to act in extreme situations, which makes it possible to further move on to a more in-depth study of the problem discussed in the article.

## For citation

Evenko S.L., Baranovskii M.V., Klimova E.M. (2023) Psikhologicheskie faktory gotovnosti voennosluzhashchikh k deystviyam v ekstremal'nykh situatsiyakh [Psychological factors of military personnel's readiness to act in extreme situations]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 138-150. DOI: 10.34670/AR.2023.56.40.015

## Keywords

Psychological factors, readiness of military personnel, extreme situations, psychological readiness.

## References

1. Batuev A.S., Il'in E.P., Sokolova L.V. (2011) *Chelovek: Anatomiya fiziologiya, psikhologiya: entsiklopedicheskiy illyustrirovannyi slovar'* [Man: Anatomy, physiology, psychology: encyclopedic illustrated dictionary]. Moscow: Piter Publ.
2. Bol'shunova N.Ya., Chaporgin A.G., Fedorishin M.I. Struktura psikhologicheskoy gotovnosti k vypolneniyu sluzhebno-boevykh zadach u voennosluzhashchikh voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii [The structure of psychological readiness to perform service and combat missions among military personnel of the National Guard of the Russian Federation]. *Voенно-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri* [Military-legal and humanitarian sciences of Siberia]. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_42709652\\_81674477.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_42709652_81674477.pdf) [Accessed 15/10/2023].
3. Brykova E.Yu. (2015) *Psikhologicheskaya i lichnostnaya gotovnost' k ovlade-niyu voinskimi spetsial'nostyami. Dokt. Diss.* [Psychological and personal readiness to master military specialties. Doct. Diss.]. Moscow.
4. Burlachuk L.F., Mikhaylova N.B. (2002) K psikhologicheskoy teorii situatsiy [Toward a psychological theory of situations]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 23 (1), pp. 5-17.
5. Dotsenko V.T. (2019) Psikhologicheskaya gotovnost' voennosluzhashchikh: problemy i puti formirovaniya [Psychological readiness of military personnel: problems and ways of formation]. *Voennaya mysl'* [Military Thought], 1, pp. 87-99.
6. Druzhinin V.N. (2001) *Psikhologiya: uchebnyk dlya gumanitarnykh vuzov* [Psychology: a textbook for humanitarian universities]. Saint Petersburg: Piter Publ.
7. Glebov V.A. (2013) Sushchnost' professional'nykh kompetentsiy kursantov voennogo vuza [The essence of professional competencies of military university cadets]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 5. Available at: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=10035> [Accessed 15/10/2023].
8. Korablina E.P. (2007) *Formirovanie gotovnosti k okazaniyu psikhologi-cheskoy pomoshchi* [Formation of readiness to provide psychological assistance]. Saint Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen.
9. Sanzhaeva R.D. (1997) *Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya gotov-nosti cheloveka k deyatel'nosti. Dokt. Diss.* [Psychological mechanisms of formation of a person's readiness for activity: dissertation. Doct. Diss.]. Novosibirsk.
10. Terekhin R.A. (2020) Sotsial'no-psikhologicheskie ustanovki kursantov voysk natsional'noy gvardii kak faktor ikh gotovnosti k vypolne-niyu sluzhebno-boevykh zadach [Social and psychological attitudes of cadets of the National

Guard troops as a factor in their readiness to perform service and combat missions]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta voysk natsional'noy gvardii* [Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops], 2 (11), pp. 85-88.

11. Vakhnina V.V. (2014) Psikhologicheskie osobennosti krizisnykh situatsiy peregovornoy deyatel'nosti sotrudnikov OVD v ramkakh sistemno-situativnogo podkhoda [Psychological features of crisis situations in the negotiation activities of police officers within the framework of a systemic-situational approach]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement agencies], 3 (58).



УДК 159.99

DOI: 10.34670/AR.2023.62.35.016

## **Эмоциональное выгорание у сотрудников общепита: методы оценки и предотвращения**

**Великова Светлана Анатольевна**

Кандидат психологических наук,  
доцент,  
Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых,  
600020, Российская Федерация, Владимир, ул. Большая Московская, 106;  
e-mail: ya.velikova68@yandex.ru

### **Аннотация**

Работа посвящена исследованию профилактики профессионального и эмоционального выгорания у представителей профессий различного типа. Анализ литературы свидетельствует об интересе к данной тематике, что обуславливает значимость в современной жизни и профессиональной деятельности личности. Труды Отечественных ученых, Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова и В.Я. Мачнева, посвященные проблеме синдрома эмоционального выгорания специалиста, в которых уделено особое внимание анализу понятия «эмоционального выгорания», позволяют изучить его стадии и симптомы, его влияние на личностную и профессиональную сферу специалистов; теоретические и практические аспекты данного синдрома, составили методологическую основу данного исследования. Так же данный синдром рассматривали В.В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова как феномен в современной науке исследуя его психологические особенности и методы профилактики. В статье представлены результаты исследования эмоционального выгорания у сотрудников общепита, а именно зала, кухни с различным стажем работы, приведен сравнительный анализ показателей эмоционального выгорания у официантов и поваров по различным критериям: стажу, предмету деятельности.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Великова С.А. Эмоциональное выгорание у сотрудников общепита: методы оценки и предотвращения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 151-162. DOI: 10.34670/AR.2023.62.35.016

### **Ключевые слова**

Эмоциональное выгорание, сотрудник общепита, синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность, стаж.

## Введение

Эмоциональное выгорание — одна из ключевых проблем современного общества. Психика современного человека очень уязвима и ежедневно испытывает на себе стресс. Почти каждый хотя бы раз в жизни сталкивался с этим синдромом. Множество людей испытывали состояние апатии, лени и нежелание что-либо делать. Неумение бережно относиться к себе, пренебрегать правильным сном и питанием, отсутствие распределения труда и отдыха — все это делает уязвимым к профессиональному стрессу. Люди терпят усталость пока их нервная система не начнет давать сбои. Это проблема касается не только простых подчиненных, но их руководство. Рабочие теряют интерес к работе, становятся менее эффективными и продуктивными. Производительность компании падает и начинается текучка кадров. В такой ситуации страдают все сотрудники, и при худшем развитии событий компания может прекратить свое существование [Чутко, www, с. 56].

## Основное содержание

Проблема эмоционального выгорания ставилась как медико-психологическая, но сейчас ее рассматривают в основном как социальную [Бойко, 1996, с. 62]. Это связано со сложной социально-экономической обстановкой в России. Все больше становится безработных, беженцев из других стран и малоимущих семей. Увеличивается количество населения, испытывающий финансовый дефицит. Люди вынуждены работать там, где им не нравится, там, где не реализуется их внутренний потенциал и возможности. Сейчас человек выбирает профессию исходя из ее финансовой составляющей. Ходя каждый день на не любимую работу и получая за нее сумму не удовлетворяющую потребности человека, вгоняет его в отчаяние. Отсутствие карьерного роста и конкуренция не дает человеку мотивации развиваться в своей области. Однообразная работа приводит к потере интереса [Бойко, 1999, с. 16].

Профессиональная деятельность негативно влияет на эмоциональную сторону нашей психики. В течение последних десятилетий встало острой проблемой изучение и лечение ЭВ. Открываются центры профессиональной помощи. Такое внимание к ЭВ говорит о его распространенности. Психологи обеспокоены психическим состоянием рабочего класса населения.

В современном мире вопрос эмоционального выгорания является актуальным. В процессе трудовой деятельности личность человека изменяется и деформируется [Водопьянова, 2023, с. 83]. Проблема эмоционального выгорания сотрудников наиболее остро стоит на предприятиях, деятельность которых связана с взаимодействием с большим числом людей. Реакция человека на ежедневно повторяющиеся рабочие стрессы включает психологические, поведенческие и физиологические компоненты. Чаще всего проблема профессионального выгорания выявляется у менеджеров разных уровней и работников сферы услуг (официанты, продавцы). Эмоциональным выгоранием называют выработанный психикой человека механизм психологической защиты в виде частичного или полного исключения эмоций в ответ на психотравмирующую ситуацию. Это своего рода стереотип эмоционального обычно профессионального поведения. Отчасти данный защитный механизм помогает личности в условиях стрессовых взаимодействий, так как позволяет экономно расходовать энергетические ресурсы. Но в то же время выгорание отрицательно сказывается на профессиональной деятельности сотрудника и его отношениях с клиентами на работе.

Эмоциональное выгорание — одна из основных проблем сотрудников общепита. Отражается это в текучке персонала. Текучка кадров на уровне 107% в год: мировой опыт в сфере гостеприимства показывает, что этот показатель считается нормой. За один год полностью меняется штат. ведь работа в сервисе — всегда крайне выматывающая. При этом создать атмосферу, в которой официанты гордятся работой, выстроить систему найма и развития персонала, чтобы практически избежать текучки, крайне сложно.

Вопросу синдрома эмоционального выгорания и факторам, обуславливающих его возникновение посвящены многочисленные работы таких зарубежных и отечественных авторов, как К. Маслач, Б. Перлман, К. Кондо, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Т.В. Форманюк, Е.П. Ильин, Е.Л. Старченкова, и др. Результаты многих исследований последних лет позволяют сделать вывод, что ведущая роль в возникновении и развитии факторов эмоционального выгорания принадлежит индивидуально-психологическим особенностям личности [Чердымова, Чернышова, Мачнев, 2019, с. 24].

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) серьёзная проблема нашего времени. Психика человека подвергается различному влиянию со стороны внешнего мира. Эмоциональное выгорание (ЭВ) может застать любого человека. Проявляется оно как состояние полного физического, психического и эмоционального истощения. Симптоматика проявляется в усталости, изнеможении, апатии, потерей собственного «Я», отстранением от людей, потерей смысла и мотивации по отношению к работе. Различают несколько стадий развития ЭВ. На начальных стадиях симптомы кажутся безобидным, но на последних стадиях может проявляться неадекватное поведение, проблемы со здоровьем, развитие депрессии и суицидальных наклонностей. Эмоциональное выгорание может привести к серьёзным последствиям и требует вмешательства специалиста. Профессиональная деятельность в наибольшей степени влияет на развитие ЭВ. Более подвержены этому синдрому люди, работающие в сфере «человек-человек». Это такие профессии как социальные работники, учителя, воспитатели, медицинские работники, психологи и другие. Сотрудники этих сфер находятся под постоянным стрессом и напряжением. Их стресс связан с постоянным общением с другими людьми. Хронический стресс отражается на эффективности сотрудника и адекватной оценке его профессиональной деятельности. Выявлено ряд факторов, провоцирующих появление выгорания. Выделяют внутренние и внешние факторы. К внутренним относится склад психики и характера человека. Трудоголики, перфекционисты, интроверты, люди с мягким характером или наоборот вспыльчивые более подвержены ЭВ. Отношение человека к работе и получение удовлетворения от своей профессиональной деятельности напрямую связано со степенью подверженности стресса на его психику. К внешним относится условия труда, монотонная работа, эмоционально напряжённая работа, сложная атмосфера в коллективе, неадекватные требования со стороны руководства и другие. Работа, не доставляющая удовольствие, приносит лишь уныние и разочарование. Сменяют эти чувства потеря смысла и мотивации в профессиональной деятельности. Развитие этого синдрома так же связано со стажем работы сотрудника. Люди, работающие на одном и том же месте уязвимы к выгоранию. Симптоматика разнообразна, так как СЭВ влияет на все сферы жизни человека. В первую очередь проявляется эмоциональное истощение и связанные с ним симптомы. Далее можно наблюдать изменение в поведении человека и появление жалоб на физическое самочувствие. Человек увядает на глазах.

Москва город миллионник, в котором люди ежедневно подвергаются внешнему стрессу. Большое количество профессий и вакантных мест не исключают жесткую конкуренцию.

Нехватка опыта и профессиональных качеств не дает возможности получить желаемую профессию. В свою очередь это может привести к подрыву самооценки и веры в свои силы. Жизнь в этом городе может начать угнетать. В Москве распространен ресторанный бизнес, поэтому всегда имеются вакансии в кафе и рестораны. Работа в общепите является сферой работы с людьми. Все сотрудники подвержены развитию ЭВ, так как работа в этой сфере может негативно влиять на психику человека. В большей мере подвержены официанты, так как больше их работа связана с общением с гостями. Общение часто переходит в конфликтное, что делает работу дискомфортной. Сотрудники испытывают постоянное напряжение от общения с гостями, друг с другом и руководителем. Это один из факторов развития ЭВ. К факторам можно отнести физические нагрузки, большой часовой график, монотонная работа, небольшая заработная плата и другие.

С целью определения взаимосвязи выраженности эмоционального выгорания и условий работы сотрудников общепита мы провели исследование, полагая, что сотрудники общепита, работающие в отдельных помещениях, имеют показатели синдрома эмоционального выгорания ниже, чем взаимодействующие непосредственно с посетителями. Для чего применяли методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; объективные показатели сотрудников (Опрос 5-ти руководителей ООО «Дружба» (Магазин-кафе «Моремания») по количеству жалоб каждого сотрудника, таких как: на физическое самочувствие, на трудности в личной жизни, на финансовую нехватку, на сложные взаимоотношения в коллективе или с руководством, на условия труда) и методы математической статистики - U- критерий Манн-Уитни и корреляционный анализ. Выборку составили сотрудники ООО «Дружба» Магазин кафе «Моремания» г. Москвы. Общее число испытуемых – 32 человек, из них мужчин – 17, женщин – 15. Количество сотрудников зала – 17, сотрудников кухни – 15. Возраст сотрудников от 18 до 30 лет. Стаж работы колеблется от 2-х месяцев до 5 лет. Исходя из этого сотрудники зала и кухни по критерию «Стаж» были условно разделены на следующие подгруппы: менее 1 года – 7 чел. и 4 чел.; от 1 года от 2х лет – 4 чел. и 6 чел.; от 2х лет и более – 6 чел. и 5 чел., соответственно.

Данные объективных показателей представлены в таблице 1.

**Таблица 1 - Объективные показатели**

стаж	До 1 года		От 1 года до 2 лет		Более 2 лет		всего
	зал	кухня	зал	кухня	зал	кухня	
<b>Жалобы на</b>							<b>жалоб</b>
физическое самочувствие	6	3	10	5	18	8	50
личную жизнь	7	1	7	5	10	3	34
финансовую нехватку	8	3	12	6	9	6	44
отношения в коллективе	6	0	1	1	9	3	20
условия труда	8	2	8	5	18	12	53
Лидеры по жалобам	35	9	38	22	64	32	

Таблица 1 демонстрирует, что больше всего жалоб на условия труда и физическое самочувствие. Данная тенденция наблюдается у всех категорий испытуемых, исключение составляют сотрудники зала, проработавшие от года до двух лет. Вероятно, данный аспект объясняется жадной чаевых, умением обчитать и тратить деньги на себя. Больше всех жалоб у официантов, проработавших более 2 лет. Возможно, этим и объясняется текучка кадров (статистика). На втором месте официанты со стажем от года до двух лет. На третьем – до года, N-критерий Крускала-Уоллиса составляет.  $p < 0,05$ . Конечно, люди общаясь с большим количеством посетителей, вступают в диалог, рассказывают о своей работе, нюансах её.

Меньше всего жалоб у сотрудников кухни. Отдельное помещение, любимое дело небольшой круг общения не располагают к жалобам. Но и у них опыт работы требует модернизацию кухонного оборудования, данный аспект проявляется на уровне  $p < 0,05$  Н-критерий Крускала-Уоллиса. Меньше всего жалоб на отношения в коллективе и личную жизнь. Возможно, в настоящее время личную жизнь не принято выносить на обсуждение, да и ссориться с коллегами незачем, подставить могут. По парное сравнение по U-критерию Манн-Уитни подтверждает это, различие в количестве жалоб на физическое состояние, личную жизнь, финансовые трудности, отношения в коллективе, условия труда незначимы у первогодок зала и кухни,  $U_{\text{Эмп.}} = 7$  при  $p > 0.05$  ( $U_{\text{кр.}} = 4$  при  $p \leq 0.05$ ). Также нет значимых различий по данному перечню жалоб между сотрудниками зала и кухни со стажем от года до двух лет, более двух лет, соответственно.

Сотрудники зала, работающие менее года, имеют выраженность фаз «Напряжение» и «Истощение» по 46 баллов (В.В Бойко). У фазы «Резистенции» - 43 балла. Данный аспект означает, что данные фазы находятся преимущественно в стадии формирования. Возможно, выбрали не своё предназначение, т. к. очень старательно выполняют обязанности, через себя, вынуждены напрягаться. Вероятно, физические нагрузки являются ведущим фактором, негативно влияющим на эмоциональное состояние сотрудников. Физически они слабы, им трудно таскать подносы с тарелками, пробегая километры по залу.

Работающие, от 1 года до 2х лет, имеют выраженность фазы «Напряжение» - 65 баллов. Так же у фазы «Резистенция» - 63 балла, а у фазы «Истощения» - 64 баллы (В.В Бойко). Данный аспект означает, что все фазы сформированы и это указывает на тенденцию развития эмоционального выгорания.

Официанты, со стажем более 2х лет, имеют выраженность фазы «Истощения» - 88 баллов В данной фазе 3 симптома («Эмоциональный дефицит», «Эмоциональная отстраненность», «Личностная отстраненность (деперсонализация)») имеют показатели выше 20 баллов это говорит о том, что симптомы являются доминирующими. Данный аспект означает, что данная фаза сформирована. У фазы «Напряжения» и «Резистенция» показатели – 87 и 82баллов, соответственно. Симптомы у данных фаз - «Переживание психотравмирующих обстоятельств», «Неудовлетворенность собой», «Загнанность в клетку», «Тревога и депрессия», «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Расширение сферы экономии эмоций» и «Редукция профессиональных обязанностей» имеют показатели выше 20 баллов это так же говорит о том, что симптомы являются доминирующими. Данный аспект означает, что данные фазы сформированы. Результаты убеждают нас, что в данной группе у сотрудников эмоциональное выгорание.

Сотрудники кухни лица, работающие менее года, имеют выраженность фазы «Истощение», по 43 баллов. У фазы «Напряжения» - 32 балла, а у фазы «Резистенции» - 35. Данный аспект означает, что фаза «Истощения» находится преимущественно в стадии формирования. Соответственно сотрудники испытывают тяжесть эмоционального состояния в связи с профессиональной деятельностью. Возможно им не нравится готовить одно и то же, работать в экстремальном режиме.

У сотрудников кухни со стажем работы от 1 года до 2х лет лидирующим симптомом по степени выраженности является симптом «Расширение сферы экономии эмоций» имеющий значение 18 баллов. У 17% показатель соответствует среднему значению, что говорит о сложившемся симптоме. При этом, у 50% сотрудников показатель выше среднего арифметического значения. Числовое значение доходит до 26 баллов. Это означает, что симптом является сложившимся и доминирующим. У 33 % выраженность данного симптома

менее среднего арифметического значения. Показатель варьируется от 7 до 12 баллов, что говорит о не сложившимся и складывающимся симптоме. На втором месте по выраженности является симптом «Редукция профессиональных обязанностей» - 16 баллов. У 17% показатель соответствует среднему значению, что говорит о сложившимся симптоме. При этом у 50% показатель выраженности симптома выше среднего, максимальный балл составляет 28 баллов. Данный аспект указывает, что симптом является складывающимся и доминирующим. Остальные 33% обладатели баллов ниже среднего - 8 баллов. Следовательно, симптом является не сложившимся. На третьем месте симптом, имеющий показатель среднего балла, равного 14 баллов, является: «Эмоциональный дефицит». Причем, 33% имеют показатель выше среднего, максимальный балл составляет 25 баллов. Это означает что симптом является складывающимся и доминирующим. У 66% показатель ниже среднего арифметического. Показатель варьируется от 9 до 12. Значит симптом является не сложившимся или складывающимся.

Следовательно, работающие от 1 года до 2-х лет, имеют выраженность фазы «Резистенция», по 56 баллов. У фазы «Напряжения» - 37 балла, а у фазы «Истощения» - 46. Данный аспект означает, что данные фазы находятся преимущественно в стадии формирования.

Повара, со стажем более двух лет, обладатели показателей симптомов «Редукция профессиональных обязанностей» и «Эмоциональный дефицит» у 60%, 40% выше среднего значения, соответственно. Значит симптомы являются сложившимися и доминирующими. Причем, выборки соответственно по шкалам у 40% и 40% ниже среднего значения. Данный аспект говорит о том, что симптомы являются не сложившимися и складывающимися. На третьем месте симптомы, имеющие показатель среднего балла, равного 14 баллов, являются: «Загнанность в клетку» и «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Причем, 80% и 40% выборки соответственно по шкалам выше указанного значения. Значит, у этих лиц данные симптомы являются складывающимися, сложившимися и доминирующими. Другими словами, лица, работающие более двух лет на кухне, имеют выраженность фазы «Истощение», по 58 баллов. Данный аспект означает, что данные фаза находятся преимущественно в стадии формирования.

**Таблица 2 - Соотношение цвета условий стажа подгруппы выборки**

Номер цвета	Условия работы	Стаж
1	зал	менее 1 года
2	зал	от 1 года до 2 лет
3	зал	более 2х лет
4	кухня	менее 1 года
5	кухня	от 1 года до 2 лет
6	кухня	более 2х лет

У 4 подгрупп результаты по критерию фазы «Напряжение» тождественно равные, находятся в диапазоне от 31 баллов до 46 баллов. Это подтверждает U-критерия Манна-Уитни. Сотрудники зала со стажем менее 1 года (цвет 1) значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{Эмп} = 6$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). Это говорит о у сотрудников зала выявлена тенденция развития эмоционального выгорания.

Значимо отличается по этому критерию подгруппа со стажем более 2х лет от сотрудников кухни с таким же стажем,  $U_{Эмп} = 0$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 2). Следовательно, сотрудники кухни менее уязвимы психотравмирующими факторам вызванных профессиональной деятельностью, в отличии от своих коллег, работающих с людьми.

Сопоставление симптоматики подтверждалась U-критерием Манна-Уитни. «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (ППО) значения тождественно равные, находятся в диапазоне от 10 баллов до 12 баллов. Лишь сотрудники зала со стажем менее 1 года значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет,  $U_{Эмп} = 5.5$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). Это означает, что профессионалов зала доминирует настроение – досада, так как они видят недостатки своей деятельности и труда других работников и не могут в силу своей компетенции, обязанностей, статуса устранить их. Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухне с таким же стажем,  $U_{Эмп} = 3$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 5). Другими словами, сотрудники зала сильнее переживают обрушивающиеся на них психотравмирующие обстоятельства, более чувствительные к ним. Например, отсутствие клиентов, перевод в курьеры по доставке еды.

По шкале «Неудовлетворенность собой» (СН) сотрудники зала со стажем менее 1 года (цвет 1) значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет,  $U_{Эмп} = 5.5$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). Так же сотрудники зала со стажем от 1 года 2х лет значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет,  $U_{Эмп} = 1.5$   $p < 0,05$  (Укр. = 5). Это показывает, что профессионалы зала в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства испытывают неудовлетворенность собой, профессией и конкретными обязанностями. Не удовлетворены собой, поскольку их профессионализм выше чем возможности выполнения своих обязанностей, они видят проблему, но должностные обязанности не позволяют устранить ее. Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухне с таким же стажем,  $U_{Эмп} = 0.5$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 2). Другими словами, сотрудники зала сильнее подвержены механизму «эмоционального переноса», то есть испытываемые эмоции направлены не сколько вовне, сколько на себя.

Симптом «Загнанность в клетку» (ЗвК) указывает, что что у 3 подгрупп результаты тождественно равные, находятся в диапазоне от 8 баллов до 11 баллов. Это подтверждает U-критерия Манна-Уитни. Сотрудники зала со стажем менее 1 года значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет,  $U_{Эмп} = 5.5$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). Это говорит о том, что, сотрудники зала более подвержены стрессу, а от неспособности справиться с давлением психотравмирующих обстоятельств возникает чувство беспомощности, переходящее в состояние интеллектуально-эмоционального ступора. Значимо отличается по этому критерию подгруппа со стажем от 1 года до 2х лет от коллег по кухне с таким же стажем,  $U_{Эмп} = 0.5$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 1). Так же отличаются сотрудники зала со стажем более 2х лет от сотрудников кухни с таким же стажем,  $U_{Эмп} = 0.5$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 2). Следовательно, сотрудники зала в большей степени затрачивают свои психические ресурсы при профессиональной деятельности.

Шкала «Тревога и депрессия» (ТиД) размещает тождественно равные результаты что у 4 подгрупп, в диапазоне от 3 баллов до 10 баллов. Сотрудники зала со стажем менее 1 года значимо отличаются от коллег со более 2х лет,  $U_{Эмп} = 6$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). Данный аспект говорит о том, что сотрудники зала со испытывают личностную тревогу, разочарование в себе, в профессии или в месте работы. Значимо отличается по этому критерию подгруппа со стажем более 2х лет от сотрудников кухни с таким же стажем,  $U_{Эмп} = 3$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 5). Следовательно, сотрудники зала более подержаны тревожно-депрессивной симптоматике

У 4 подгрупп результаты по критерию фазы "Резистенция" тождественно равные, находятся в диапазоне от 43 баллов до 63 баллов. Сотрудники зала со стажем менее 1 года (цвет 1) значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{Эмп} = 0$   $p < 0,01$  (Укр. = 4). Следует, что с появлением напряжения у сотрудников зала включаются механизмы по сопротивлению нарастающего стресса. Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому

критерию от коллег по кухни с таким же стажем (6 цвет),  $U_{ЭМП} = 0$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 2). Другими словами, сотрудники зала всеми силами стараются минимизировать давление внешних обстоятельств.

Сопоставление результатов подгрупп по критерию «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (НИЭР) Сотрудники зала со стажем менее 1 года значительно отличаются от коллег со стажем от 1 года до 2х лет (цвет 2),  $U_{ЭМП} = 3$   $p < 0,05$  (Укр. = 4). Так же подгруппа отличается от сотрудников со стажем более 2х лет,  $U_{ЭМП} = 3.5$   $p < 0,01$  (Укр. = 4). Это означает, что у сотрудников зала доминирует чувства такие как эмоциональная черствость, неучтивость, равнодушие.

Значимо отличается подгруппа со стажем от 1 года до 2х лет от коллег по кухни с таким же стажем,  $U_{ЭМП} = 3$   $p < 0,05$  (Укр. = 3). Так же подгруппа зала со стажем более 2х лет отличается от коллег по кухни с таким же стажем (6 цвет),  $U_{ЭМП} = 1$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 2). Другими словами, сотрудники зала неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации.

Показатель «Эмоционально-нравственная дезориентация» (ЭиД) показывают, что у всех подгрупп результаты по критерию "Э-н Д" тождественно равные, находятся в диапазоне от 9 баллов до 14 баллов. Это подтверждает U-критерия Манна-Уитни значительного отличия между подгруппами не было выявлено.

Сопоставление результатов подгрупп по шкале «Расширение сферы экономии эмоций» (РСЭЭ) свидетельствует, что сотрудники зала со стажем менее 1 года значительно отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{ЭМП} = 5.5$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). То есть, симптомы эмоционального выгорания проявляются не только на работе, но и вне ее, например, дома. Сотрудники зала дома могут быть замкнутыми или агрессивными по отношению к близким. Симптом «Редукция профессиональных обязанностей» (РПО) демонстрирует, что официанты со стажем менее 1 года значительно отличаются от коллег со стажем более 2х лет,  $U_{ЭМП} = 3$   $p < 0,01$  (Укр. = 4). Это означает, что у сотрудников зала проявляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухни с таким же стажем,  $U_{ЭМП} = 3.5$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 5). Другими словами, сотрудники зала выполняют свою работу в пол силы.

У трёх подгрупп они тождественно равные, находятся в диапазоне от 42 баллов до 47 баллов. Это подтверждает U-критерия Манна-Уитни,  $p > 0,05$ . работники зала со стажем менее 1 года значительно отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{ЭМП} = 6$   $p < 0,05$  (Укр. = 8).

Сотрудники зала со стажем от 1 года до 2х лет (цвет 2) значительно отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{ЭМП} = 2$   $p < 0,05$  (Укр. = 3). Это означает, что у сотрудников снижается энергетический тонус и ослабевает нервная система.

Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухни с таким же стажем (6 цвет),  $U_{ЭМП} = 0$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 2). То есть, у сотрудников зала в большей степени проявляется эмоциональное выгорание.

Симптоматика данной фазы, следующая. Сопоставление результатов подгрупп по критерию «Эмоциональный дефицит» (ЭД) у 3 подгрупп результаты по критерию "ЭД" тождественно равные, 14 баллов. Это подтверждает U-критерия Манна-Уитни,  $p > 0,05$ . Сотрудники зала со стажем менее 1 года (цвет 1) значительно отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{ЭМП} = 8$   $p < 0,05$  (Укр. = 8). Сотрудники зала со стажем от 1 года до 2х лет (цвет 2) значительно отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{ЭМП} = 3$   $p < 0,05$  (Укр. = 3). Это означает, у сотрудников зала доминируют чувства такие как раздражительность, обиды, резкость, грубость. Связано это с тем что эмоционально у сотрудников не хватает сил для проявления



сочувствия, желания помочь и войти в чужое положение.

Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухни с таким же стажем (6 цвет),  $U_{Эмп} = 3$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 5). То есть сотрудники зала сильнее ощущают эмоциональный дефицит и так же тяжело переживают их появление.

По шкале «Эмоциональная отстраненность» (ЭО) показатели Сотрудников зала со стажем менее 1 года (цвет 1) значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{Эмп} = 3$  при  $p < 0,01$  (Укр. = 4). Это говорит, что сотрудники зала исключают эмоции из профессиональной деятельности. Работа без чувств и эмоций признак профессиональной деформации.

Сопоставление результатов подгрупп по критерию «Личностная отстраненность» (ЛО) демонстрирует, что сотрудники зала со стажем менее 1 года (цвет 1) значимо отличаются от коллег со стажем более 2х лет (3 цвет),  $U_{Эмп} = 8$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 8). Это означает, что сотрудники зала отстраняются от себя, коллектива, от субъектов профессиональной деятельности. Искажаются ценности личности.

Значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухни с таким же стажем (6 цвет),  $U_{Эмп} = 2.5$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 5). Другими словами, сотрудники зала при чрезмерном общении с людьми испытывают негативные чувства по отношению ко всем людям в целом.

Симптом «Психосоматические и психовегетативные нарушения» (ППН) указывает, что значимо отличается подгруппа со стажем более 2х лет по этому критерию от коллег по кухни с таким же стажем (6 цвет),  $U_{Эмп} = 4.5$  при  $p < 0,05$  (Укр. = 5). Значит, у сотрудников зала с нарастанием напряжения проявляются отклонения в соматических или психических состояниях. Могут провалиться чувство страха, дурные ассоциации, боли в области сердца, обострения хронических заболеваний и т.д.

Корреляционный анализ показал, что условий работы связаны со всеми показателями методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Показатель «Взаимоотношения в коллективе» взаимосвязаны с первой фазой напряжения,  $r_{ЭКСП} = 0,36$  при  $p < 0,05$ . Это указывает на неблагоприятие психологического климата. Жалобы на «личную жизнь» коррелируют со шкалами «Загнанность в клетку», «Тревожность и депрессия», «Напряжение»,  $r_{ЭКСП}$  равняется 0,38; 0,40; 0,37 при  $p < 0,05$ , соответственно. Жалобы на физическое состояние зависят от переживания психотравмирующих ситуаций, ФС и ППО  $r_{ЭКСП} = 0,37$  при  $p < 0,05$ ; чувства загнанности в клетку, ФС и ЗвК  $r_{ЭКСП} = 0,36$  при  $p < 0,05$ ; состояния тревожности, депрессии, ФС и Тид  $r_{ЭКСП} = 0,41$  при  $p < 0,05$  и, в целом, эмоционального напряжения, ФС и «Напряжение»  $r_{ЭКСП} = 0,42$  при  $p < 0,05$ .

## Выводы

В рамках проведённого эмпирического исследования выявлена взаимосвязь выраженности эмоционального выгорания и условий работы сотрудников общепита.

- 1) Результаты у сотрудников зала со стажем работы менее 1 года выявили выраженность таких симптомов как симптомы как симптомы «Неудовлетворенность собой», «Эмоциональный дефицит», «Переживание психотравмирующих обстоятельств», «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Эмоционально-нравственная дезориентация». Все симптомы являются либо складывающимися, либо сложившимися или доминирующими. Так же фазы «Напряжение», «Истощение» и «Резистенции» находятся преимущественно в стадии формирования.
- 2) Объективные показатели сотрудников зала со стажем менее 1 года показали, что

- лидирующими по количеству жалоб являются жалобы на финансовую нехватку и условия труда.
- 3) Результаты, полученные с помощью методики В. В. Бойко у сотрудников зала со стажем работы от 1 года до 2х лет выявили выраженность таких симптомов как «Загнанность в клетку» и «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» «Эмоциональная отстраненность» «Редукция профессиональных обязанностей». Все симптомы являются либо сложившимися, либо доминирующими. Так же фазы «Напряжение», «Истощение» и «Резистенции» сформированы.
  - 4) Объективные показатели сотрудников зала со стажем от 1 года до 2х лет показали, что лидирующими по количеству жалоб являются жалобы на финансовую нехватку и физическое самочувствие.
  - 5) Результаты, полученные с помощью методики В.В Бойко у сотрудников зала со стажем работы более 2х лет выявили выраженность таких симптомов как «Редукция профессиональных обязанностей» «Личная отстраненность» «Неуверенность в себе» и «Эмоциональный дефицит». Все симптомы являются доминирующими. Так же фазы «Напряжение», «Истощение» и «Резистенции» сформированы.
  - 6) Объективные показатели сотрудников зала со стажем более 2х лет показали, что лидирующими по количеству жалоб являются жалобы на физическое самочувствие и условия труда.
  - 7) Результаты, полученные с помощью методики В.В Бойко у сотрудников кухни со стажем работы менее 1 года выявили выраженность таких симптомов как симптомы как симптомы «Эмоциональный дефицит» «Личностная отстраненность», «Неудовлетворенность собой», «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Эмоционально-нравственная дезориентация». Все симптомы являются либо складывающимися, либо сложившимися. Так же фаза «Истощения» находится преимущественно в стадии формирования.
  - 8) Объективные показатели сотрудников кухни со стажем мене 1 года показали, что лидирующими по количеству жалоб являются жалобы на физическое самочувствие.
  - 9) Результаты, полученные с помощью методики В.В Бойко у сотрудников кухни со стажем работы от 1 года до 2х лет выявили выраженность таких симптомов как «Расширение сферы экономики эмоций», «Редукция профессиональных обязанностей» и «Эмоциональный дефицит». Все симптомы являются либо не сложившимися, либо складывающимися. Так же фазы «Напряжение», «Истощение» и «Резистенции» находятся в стадии формирования.
  - 10) Объективные показатели сотрудников кухни со стажем от 1 года до 2х лет показали, что лидирующими по количеству жалоб являются жалобы на финансовую нехватку, физическое самочувствие, личную жизнь и условия труда.
  - 11) Результаты, полученные с помощью методики В.В Бойко у сотрудников кухни со стажем работы более 2х лет выявили выраженность таких симптомов как «Эмоциональная отстраненность», «Редукция профессиональных обязанностей», «Эмоциональный дефицит», «Загнанность в клетку» и «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Все симптомы являются либо не сложившимися, либо складывающимися, либо сложившимся или доминирующими. Так же фаза «Истощение» находится в стадии формирования.
  - 12) Объективные показатели сотрудников кухни со стажем работы более 2х лет показали, что лидирующими по количеству жалоб являются жалобы на физическое самочувствие

и условия труда.

- 13) Сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни частично выявил значимые отличия между всеми подгруппами по всем методикам. Значимые различия были выявлены между сотрудниками зала с разным стажем (1 и 2, 1 и 3, 2 и 3). Так же были выявлены значимые различия между подгруппами зала и кухни с одинаковым стажем (2 и 5, 3 и 6).
- 14) С помощью корреляционного анализа выявлена связь условий труда с показателями трех методик. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Показатели - «Неудовлетворенность собой», «Загнанность в клетку», «Тревога и депрессия», фаза «Напряжения», «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и фаза «Истощения».

## Библиография

1. Бойко В. В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении / В. В. Бойко. - СПб.: Сударыня, 1999. - 105 с.;- ISBN 5-87499--048-8 search.rsl.ru>ru/record/01002704528 (Дата обращения 8.11.2023г)
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. - Москва : Информ.-изд. дом "Филинь", 1996. - 469с. - ISBN 5-900855-60-0 search.rsl.ru>ru/record/01001756600 (Дата обращения 8.11.2023г)
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 299 с. — ISBN 978-5-534-08627-0.
4. Глазачев В. Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды / В. Л. Глазачев - Москва: Наука, 1984г - 180 с. search.rsl.ru>ru/record/01001190442 (Дата обращения 8.11.2023г)
5. Чердымова, Е. И. Чернышова Е. Л. Мачнев В. Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019г. – 124 с. ISBN 978-5-388-00542-7
6. Чутко, Л.С. Синдром менеджера : эмоциональное выгорание и управление стрессом / Л. С. Чутко. - Санкт-Петербург : Речь, 2010 (СПб. : Типография "Наука"). - 94, [2] с.; 20 см.; ISBN 978-5-9268-0765-0 search.rsl.ru>ru/record/01004411200 (Дата обращения 6.11.2023г)
7. Krone C., Tabacchi M., Farber B. A conceptual and empirical investigation of workplace burnout in foodservice management //Hospitality Education and Research Journal. – 1989. – Т. 13. – №. 3. – С. 83-91.
8. Silva C. T. et al. Burnout and food safety: Understanding the role of job satisfaction and menu complexity in foodservice //International Journal of Hospitality Management. – 2021. – Т. 92. – С. 102705.
9. Walters G., Raybould M. Burnout and perceived organisational support among front-line hospitality employees //Journal of Hospitality and Tourism Management. – 2007. – Т. 14. – №. 2. – С. 144-156.
10. Garman A. N., Corrigan P. W., Morris S. Staff burnout and patient satisfaction: evidence of relationships at the care unit level //Journal of occupational health psychology. – 2002. – Т. 7. – №. 3. – С. 235.

## Emotional burnout among catering staff: assessment and prevention methods

**Svetlana A. Velikova**

PhD in Psychology,  
Associate Professor,

Vladimir state University named after Alexander Grigorievich and Nikolay Grigorievich Stoletov,  
600020,106, Bolshaya Moskovskaya str., Vladimir, Russian Federation;  
e-mail: ya.velikova68@yandex.ru

## Abstract

The work is devoted to the study of the prevention of professional and emotional burnout among representatives of various types of professions. Analysis of the literature indicates interest in this topic, which determines its significance in modern life and professional activities of the individual. Works of Russian scientists, E.I. Cherdymova, E.L. Chernyshov and V.Ya. Machnev, devoted to the problem of specialist emotional burnout syndrome, in which special attention is paid to the analysis of the concept of "emotional burnout", make it possible to study its stages and symptoms, its impact on the personal and professional sphere of specialists; The theoretical and practical aspects of this syndrome formed the methodological basis of this study. This cider was also considered by V.V. Boyko. N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova as a phenomenon in modern science, exploring its psychological characteristics and methods of prevention. The article presents the results of a study of emotional burnout among catering staff, namely the hall, the kitchen, with different work experience, and provides a comparative analysis of indicators of emotional burnout among waiters and cooks according to various criteria: length of service, subject of activity.

## For citation

Velikova S.A. (2023) Ehmotsional'noe vygoranie u sotrudnikov obshechepita: metody otsenki i predotvrashcheniya [Emotional burnout among catering staff: assessment and prevention methods]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 151-162. DOI: 10.34670/AR.2023.62.35.016

## Keywords

Emotional burnout, catering employee, burnout syndrome, professional activity, length of service.

## References

1. Boyko V. V. The syndrome of "multimodular burnout" in the mass consciousness / V. V. Boyko. - St. Petersburg: Madam, 1999. - 105 p.; - ISBN 5-87499-048-8 search.rsl.ru "ru/entry/01002704528 (accessed 8.11.2023)
2. Boyko, V. V. The energy of emotions in communication: a look at oneself and others / V. V. Boyko. - Moscow: Inform.-ed. Filin House, 1996. - 469c. - ISBN 5-900855-60-0 search.rsl.ru "ru/record/01001756600 (accessed 8.11.2023)
3. Vodopyanova N. E. Burnout syndrome. Diagnostics and prevention : a practical guide / N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova. — 3rd ed., ispr. and add. — Moscow: Publishing House, 2023. — 299 p. — ISBN 978-5-534-08627-0.
4. Glazachev V. L. Socio-ecological expertise of the urban environment / V. L. Glazachev - Moscow: Nauka, 1984 - 180 p. search.rsl.ru "ru/entry/01001190442 (accessed 8.11.2023)
5. Cherdymova, E. I. Chernyshova, E. L. Machnev, V. Ya. The syndrome of emotional burnout of a specialist: a monograph / E.I. Cherdymova, E.L. Chernyshova, V.Ya. Machnev. Samara: Publishing House of Samara University, 2019. 124 p. ISBN 978-5-388-00542-7
6. Chutko, L.S. Manager's syndrome : psychological observation and stress management / L. S. Chutko. - St. Petersburg : Speech, 2010 (St. Petersburg : Nauka Printing House). - 94, [2] p.; 20 cm.; ISBN 978-5-9268-0765-0 search.rsl.ru "ru/entry/01004411200 (accessed 6.11.2023)
7. Krohne S., Tabacci M., Farber B. Conceptual and empirical study of burnout in the workplace in catering management //Journal of Education and Research in the field of hospitality. - 1989. – vol. 13. – No. 3. – pp. 83-91.
8. Silva S. T. et al. Emotional burnout and food safety: understanding the role of job satisfaction and menu complexity in the catering industry //International Journal of Hotel Management. – 2021. – vol. 92. – p. 102705.
9. Walters G., Raybold M. Emotional burnout and perceived organizational support among employees of the first-line hotel business //Journal of Hospitality and Tourism Management. – 2007. – vol. 14. – No. 2. – pp. 144-156.
10. Garman A. N., Corrigan P. U., Morris S. Staff burnout and patient satisfaction: evidence of relationships at the level of the intensive care unit //Journal of Occupational Health Psychology. – 2002. – Vol. 7. – No. 3. – p. 235.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.33.50.017

## Основные трудности внедрения метода АСПО (тренингов) в работу социальных служб

**Никонорова Марина Анатольевна**

Кандидат психологических наук,  
Керченский государственный морской технологический университет,  
298309, Российская Федерация, Керчь, ул. Орджоникидзе, 82;  
e-mail: socsoc11@mail.ru

### Аннотация

В статье рассмотрена проблема внедрения метода АСПО (тренингов) в работу с клиентами социальных центров и служб. Особое внимание уделено определению категории клиентов, участвующих в тренингах, частоты внедрения тренинговых программ в работу с клиентами и выявлению основных трудностей, возникающих при их внедрении. Проанализированы результаты эмпирического исследования и определено, что в социальных центрах систематически проводятся тренинги с детьми и семьями, алкоголезависимыми, наркозависимыми и их семьями, подростками. Наибольшее распространение в социальных центрах получили тренинги профилактической и коррекционной направленности, а также учебно-игровые, познавательные и развивающие тренинги. Так же определено, что чаще всего главным препятствием на пути эффективного использования тренинга в деятельности специалистов возникает отсутствие профессиональной тренерской подготовки. Так же очерчены перспективы дальнейшего исследования проблемы внедрения тренингов в работу социальных служб.

### Для цитирования в научных исследованиях

Никонорова М.А. Основные трудности внедрения метода АСПО (тренингов) в работу социальных служб // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 163-169. DOI: 10.34670/AR.2023.33.50.017

### Ключевые слова

Метод АСПО (метод социально-психологического обучения), тренинг, развитие личности, учебно-игровые тренинги, коррекция личности, профилактика, социальная служба, социальный центр.

## Введение

На современном этапе развития практической социальной работы все чаще наблюдается рост спроса на проведение социально-психологических тренингов. Как известно, тренинговые технологии имеют очень широкий спектр применения в различных сферах деятельности (психологии, педагогике, медицине, политике, бизнесе и т.д.) с целью профилактики, коррекции, обучения и развития личности. В последние годы в России наблюдается тенденция широкого внедрения тренинга в новые сферы практик: образование, социальную работу, правоохранительную деятельность, управленческую сферу. Внимание исследователей все больше сосредоточивается на изучении специфики социальных технологий и методов социальной работы (И.Ф. Албегова, В.Ю. Большаков, И.Н. Карицкий, Л.П. Кузнецова и др.) методологии групповой социальной работы и особенностей работы с отдельными группами клиентов (А.М. Гуревич, О.В. Евтихов, Т.В. Зайцева и др.). В то же время, следует отметить, что до сих пор в науке и практике не сложилось четких представлений о специфике применения тренинговых технологий в социальной работе.

## Основное содержание

После проведения теоретико-методологического анализа проблемы нами было осуществлено исследование, направленное на выявление особенностей применения тренингов в практике социальных служб.

Основные задачи исследования заключались в следующем – определить категории клиентов, характер и частоту применения тренингов в социальных центрах и выявить основные трудности, возникающие при их внедрении.

Выборку составили специалисты социальных служб г. Керчи. Выборка состояла из 47 респондентов, все работники социальных служб. Средний возраст опрошенных составил 32,2 года. Выборка состояла преимущественно из женщин, процент мужчин – 4%, что в целом типично для сферы социальной работы в России.

Метод исследования – анкетный опрос. Анкета (автор Иваненко Ю.В.) содержит пять логически связанных между собой блоков. Наш анализ данных направлен на блоки 3 и 4 – выявление проблемных зон, мешающих эффективному внедрению тренингов с клиентами социальных служб.

Для выяснения критериев эффективности использования тренингов с клиентами социальной работы респондентам было предложено оценить каждый из десяти факторов, присвоив каждому место с первого по десятое. Полученные результаты показывают, что наиболее весомым фактором респонденты считают мотивацию участников на активное решение собственных проблем, а наименее влиятельным – техническое обеспечение тренингового процесса и индивидуальный стиль тренера. Кроме указанных факторов респонденты предложили и другие факторы, которые, по их мнению, существенно влияют на эффективность проведения тренингов с клиентами социальных служб: дальнейшая работа с клиентом (в том числе проведение супервизий), и т.п.

С целью выявления категорий клиентов, характера и частоты применения тренингов в центрах, где работают респонденты, было предложено осуществить оценку по специально разработанной шкале (систематическое применение – ситуативное применение – не применяется). Ответы специалистов социальных служб представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Характер и частота применения тренингов с клиентами

Категория клиентов	Систематическое применение тренингов, %	Ситуативное применение тренингов, %	Не применяются тренинги, %	Трудно ответить, %
Дети и семьи	26,1	16,7	1,8	0,0
Лица с функциональными ограничениями	0,0	21,4	8,8	0,0
Зависимые от алкоголя, наркотиков и их семьи	17,4	11,9	8,8	0,0
Жертвы насилия	4,3	4,8	15,8	11,1
Бывшие заключенные / правонарушители	4,3	19,0	0,0	27,8
ВИЧ / СПИД инфицированные и их семьи	8,7	14,3	0,0	33,3
Лица пожилого возраста	0,0	0,0	24,6	0,0
Мигранты	0,0	0,0	15,8	27,8
Безработные	0,0	2,4	22,8	0,0
Подростки / молодежь	39,1	9,5	1,8	0,0

Таким образом, результаты опроса показали, что в социальных центрах Керчи систематически проводятся тренинги с детьми и семьями, алкоголезависимыми, наркозависимыми и их семьями, подростками и молодежью. Ситуативно проводятся тренинги с лицами, имеющими функциональные ограничения; вообще не внедряются тренинговые формы работы с такими категориями клиентов, как жертвы насилия, лица пожилого возраста, а также безработные. Таким образом, полученные результаты отражают общие тенденции характера и частоты использования тренингов как одной из форм работы центров.

Оказалось, что наибольшее распространение в социальных центрах получили тренинги профилактической и коррекционной направленности, а также учебно-игровые, познавательные и развивающие тренинги, которые предусматривают коррекцию развития личности. В общем виде, анализ средних рангов показал, что наибольшее преимущество в социальных службах в г. Керчь отдается тренингам профилактической направленности, наименьшая - развивающим.

Анализируя средние значения эффективности тренингов с различными группами клиентов, можно предположить, что наибольшая эффективность была достигнута специалистами по работе с подростками (4,1 балла), безработными - 3,9; детьми и семьями (3,4); с лицами с функциональными ограничениями и зависимыми от алкоголя, наркотиков и их семьями (3,0); бывшими заключенными, правонарушителями, ВИЧ / СПИД-инфицированными и их семьями была оценена на 2,8; наименьший балл получила клиентская группа мигрантов (2,5).

Периодичность проведения тренингов с клиентами зависит от запроса населения (53,1% опрошенных). В то же время, вышеупомянутые профилактические семинары-тренинги для подростков и молодежи проводятся по месячным планам работы специалистов (один раз в две недели (26,9%). 12,8% опрошенных респондентов отметили, что проводить тренинги с клиентами приходится каждую неделю, а 7,2% отметили, что приходится проводить тренинги не чаще одного раза в месяц

Следующий блок вопросов был направлен на выявление основных препятствий (как субъективного, так и объективного характера), которые мешают эффективному внедрению

The main difficulties of implementing the ASF (training) method ...

тренингов в деятельность социальных служб. Этот блок мы условно назвали «проблематизация».

Результаты опроса показали, что чаще всего главным препятствием на пути эффективного использования тренинга в деятельности специалистов возникает отсутствие профессиональной тренерской подготовки (32%).

Второе место занимает «отсутствие пространства для обмена опытом между практикующими специалистами в сфере тренинговых технологий» (25%). Пребывание в кругу профессионалов, обмен опытом, обучение на «чужих ошибках и успехах» является мощным стимулом для собственного развития (так отмечают специалисты). 18% специалистов считают, что им не хватает технического и методического обеспечения для эффективного внедрения тренингов, а навыки разработки тренинговых программ отсутствуют. Определенный процент специалистов (7%) указали на отсутствие или недостаток практического опыта в проведении тренингов с клиентами. 11% респондентов признали свою неэффективность из-за нехватки психологического образования. 7% опрошенных указали, что основным препятствием на пути профессионального развития является отсутствие поддержки со стороны руководства, что, безусловно, замедляет процесс внедрения и эффективное применение тренингов в социальных службах.

Для исследования основных причин, препятствующих широкому внедрению тренингов в деятельность социальных служб, нами была проведена сравнительная характеристика указанных в вопросе факторов. Среди факторов, на которые указывают специалисты социальных служб, чаще всего называются: нехватка времени, отвлечение на решение ситуативных задач (70,9%), отсутствие компетентных специалистов (64,1%). В то же время, в перечень трудностей добавляются проблемы с финансовым обеспечением (56,8%). Респонденты не испытывают трудностей с ресурсным обеспечением (2,3% опрошенных) и к тому же указывают, что очень редко препятствием становится незаинтересованность самого руководства в проведении тренинговых форм работы в центре (1,9%).

С целью выделения групп факторов, которые мешают широкому распространению тренингов в социальных службах, нами был проведен факторный анализ. Анализ был проведен методом главных компонент, использовался вид вращения варимакс. В результате были определены два фактора, к каждому из которых вошло по три характеристики.

Первый фактор, который условно можно назвать «реальные трудности» включает: незаинтересованность руководства, отсутствие финансового обеспечения, отсутствие компетентных специалистов.

Ко второму фактору, который называется «мнимые трудности» вошли: нехватка времени, отсутствие ресурсного обеспечения, отсутствие потребности в широком применении тренингов. Доминирование того или иного фактора в работе социальной службы отражает степень объективности препятствий, которые мешают эффективному внедрению и применению тренинговых технологий с клиентами.

Анализируя трудности, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты социальных служб в своей работе, мы обнаружили, наиболее распространенными проблемами оказались: немотивированность клиентов к участию в тренингах (93%); предвзятое отношение клиентов к тренинговой форме работы (46%); недостаточность технического обеспечения (50%); нехватка времени, отвлечение на решение ситуативных задач (73%). Остальные трудности, были отмечены как такие, которые возникают редко, среди них: отсутствие систематичности в проведении тренингов с клиентами (54%); недостаточность литературы, методических разработок в



применении тренинговых технологий с клиентами социальной работы (79%); оценка эффективности проведенных тренингов с клиентами (50%)

Обобщая данные, можно сделать вывод, что наибольшие трудности, с которыми сталкиваются специалисты социальных центров, связанные с отсутствием мотивации клиентов к участию в тренингах и нехваткой времени у специалистов, которые должны отвлекаться на решение постоянных ситуативных задач. Мешают широкому внедрению тренингов в социальных центрах: отсутствие компетентных специалистов, способных проводить тренинговую работу и нехватка времени, необходимость отвлекаться на решение ситуативных задач, отсутствие финансового обеспечения, что, по мнению специалистов социальной работы, замедляет процесс внедрения и эффективное применение инновационных методов в деятельности социальных центров. Были обнаружены проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты социальных служб, среди них: немотивированность клиентов к участию в тренингах; предвзятое отношение клиента к тренинговым формам работы; недостаточность материально-технического обеспечения; отсутствие критериев оценки эффективности проведенных тренингов с клиентами.

### Заключение

Таким образом, проблема подготовки профессиональных специалистов в сфере тренинговых технологий является актуальной проблемой для государственной системы предоставления услуг населению. Несмотря на довольно разветвленную систему социальных служб, стоит заметить, что ее «содержательное наполнение» инновационными формами и методами работы (в частности тренинговыми технологиями) находится на низком качественном уровне. Анализ полученных результатов показал, что эффективность применения активных групповых форм работы в социальной практике зависит от уровня осознания руководителями социальных служб их функциональных возможностей и уровня профессиональной компетентности социальных работников.

### Библиография

1. Албегова И. Ф. Социально-психологические аспекты технологизации социальной работы в современной России / И. Ф. Албегова // Проблемы психологии и эргономики. – 2001. – № 4. – С. 88–95, 15–21.
2. Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры / В. Ю. Большаков. – СПб. : «Социально-психологический центр», 1996. – 380 с.
3. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А. М. Гуревич. – М. : Речь, 2006. – 144 с.
4. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : «Речь», 2004. – 256 с.
5. Зайцева Т. В. Виды и цели тренинга в современной психологии / Т. В. Зайцева // Теория психологического тренинга. – СПб. : М., 2002. – 341 с.
6. Карицкий И. Н. Современные психологические практики: содержание, основания, классификации / И. Н. Карицкий. – Ярославль : МАПН, 2002. – 289 с.
7. Кузнецова Л. П. Основные технологии социальной работы : учеб. пособие. / Л. П. Кузнецова. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
8. Clarke N. The impact of in-service training within social services // British Journal of Social Work. – 2001. – Т. 31. – № 5. – С. 757-774.
9. Nikitina N. I. et al. Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work // Review of European Studies. – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 66.
10. Hair H. J. The purpose and duration of supervision, and the training and discipline of supervisors: What social workers say they need to provide effective services // British Journal of Social Work. – 2013. – Т. 43. – № 8. – С. 1562-1588.

## **The main difficulties of implementing the ASF (training) method in the work of social services**

**Marina A. Nikonorova**

PhD in Psychology,  
Kerch State Marine Technological University,  
298309, 82, Ordzhonikidze str., Kerch, Russian Federation;  
e-mail: socsoc11@mail.ru

### **Abstract**

The article discusses the problem of implementing the ASPO (training) method in working with clients of social centers and services. Particular attention is paid to determining the category of clients participating in trainings, the frequency of introducing training programs into work with clients and identifying the main difficulties that arise during their implementation. The results of the empirical study were analyzed and it was determined that social centers systematically conduct trainings with children and families, alcohol addicts, drug addicts and their families, and adolescents. The most widespread in social centers are preventive and correctional training, as well as educational and game-based, educational and developmental training. It was also determined that most often the main obstacle to the effective use of training in the activities of specialists is the lack of professional coaching training. The prospects for further research into the problem of introducing training into the work of social services are also outlined.

### **For citation**

Nikonorova M.A. (2023) Osnovnye trudnosti vnedreniya metoda ASPO (treningov) v rabotu sotsial'nykh sluzhb [The main difficulties of implementing the ASF (training) method in the work of social services]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 163-169. DOI: 10.34670/AR.2023.33.50.017

### **Keywords**

ASPO method (method of active social psychological training), training, personality development, educational and game trainings, personality correction, prevention, social service, social center.

## **References**

1. Albegova I. F. Socio-psychological aspects of technologization of social work in modern Russia / I. F. Albegova // Problems of psychology and ergonomics. - 2001. - No. 4. - pp. 88-95, 15-21.
2. Bolshakov V. Y. Psychotraining: sociodynamics, exercises, games / V. Y. Bolshakov. - St. Petersburg : "Socio-psychological center", 1996. - 380 p.
3. Gurevich A.M. Role-playing games and cases in business trainings / A.M. Gurevich. - M. : Speech, 2006. - 144 p.
4. Evtikhov O. V. The practice of psychological training / O. V. Evtikhov. - St. Petersburg : "Speech", 2004. - 256 p.
5. Zaitseva T. V. Types and goals of training in modern psychology / T. V. Zaitseva // The theory of psychological training. St. Petersburg : M., 2002. - 341 p.
6. Karitsky I. N. Modern psychological practices: content, foundations, classifications / I. N. Karitsky. Yaroslavl : MAPN, 2002. - 289 p.

- 
7. Kuznetsova L. P. Basic technologies of social work : studies. the manual. / L. P. Kuznetsova. – Vladivostok : Publishing house of DVSTU, 2002. – 92 p.
  8. Clarke N. The impact of in-service training within social services //British Journal of Social Work. – 2001. – T. 31. – №. 5. – C. 757-774.
  9. Nikitina N. I. et al. Qualimetric methods in the evaluation of the quality of professional training of specialists in social work //Review of European Studies. – 2015. – T. 7. – №. 3. – C. 66.
  10. Hair H. J. The purpose and duration of supervision, and the training and discipline of supervisors: What social workers say they need to provide effective services //British Journal of Social Work. – 2013. – T. 43. – №. 8. – C. 1562-1588.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.90.34.018

## **Эмпирическое исследование психологических особенностей адаптации монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах**

**Паашка Дэлгэрмаа**

Адъюнкт кафедры психологии,  
Военный университет им. князя Александра Невского,  
123001, Российская Федерация, Москва, ул. Б. Садовая, 14;  
e-mail: Delgermaa@mail.ru

### **Аннотация**

В статье анализируются результаты эмпирического исследования, целью которого является изучение психологических аспектов адаптационного процесса монгольских курсантов, обучающихся в военных учебных заведениях Российской Федерации. В рамках данного исследования внимание уделяется широкому диапазону психологических характеристик и особенностей, которые могут играть решающую роль в успешности адаптации иностранных курсантов к новой социокультурной среде и образовательному процессу. В работе подробно описываются ключевые категории, такие как стрессоустойчивость, тревожность и самоадаптация, и тщательно анализируется влияние каждой из этих категорий на процесс интеграции монгольских курсантов в российскую военно-образовательную среду. Статья содержит детализированный сравнительный анализ выраженности психологических особенностей монгольских курсантов в зависимости от времени их пребывания в образовательной среде, что позволяет наблюдать за изменениями в динамике адаптационного процесса на протяжении различных этапов обучения. Результаты данного исследования представляют собой ценный ресурс для разработки специализированных программ психологической поддержки и адаптации. Реализация таких программ может значительно повысить качество образовательного процесса, улучшить психологическое благополучие студентов и способствовать их успешной социальной интеграции и академическому прогрессу в новой образовательной и социальной среде.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Паашка Дэлгэрмаа. Эмпирическое исследование психологических особенностей адаптации монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 170-183. DOI: 10.34670/AR.2023.90.34.018

### **Ключевые слова**

Особенности адаптации, психологические особенности, монгольские курсанты, российские военные вузы.

---

## Введение

В последние десятилетия военное сотрудничество между Россией и Монголией становится все более активным и разнообразным. В рамках этого сотрудничества множество молодых монгольских граждан выбирают обучение в российских военных вузах для получения высококачественного образования, приобретения профессиональных навыков, необходимых для укрепления как собственной страны, так и продолжающегося сотрудничества Монголии с Россией.

Адаптация монгольских курсантов в российских военных вузах представляет собой сложный процесс, который влияет на их психологическое состояние и успешность обучения. Переход в новую среду, отличную от своей родной, может вызывать различные стрессы и вызовы, которые могут повлиять на эффективность адаптации и обучения курсантов.

Один из основных аспектов, влияющих на адаптацию монгольских курсантов, связан с культурными различиями между Монголией и Россией. Культурные различия могут затрагивать множество аспектов, включая язык, ценности, обычаи, социальные нормы и ожидания. Монгольские курсанты могут столкнуться с языковыми трудностями, несоответствием культурных норм и ожиданий, а также чувством изоляции и отчуждения в новой среде.

Помимо культурных аспектов, факторы социальной адаптации также играют важную роль в процессе адаптации монгольских курсантов. Процесс формирования новых социальных связей, включая взаимодействие с коллегами, преподавателями и персоналом военного вуза, может быть сложным и требовать времени и усилий. Отсутствие поддержки со стороны родных и близких также может оказывать негативное влияние на психологическое состояние курсантов и их способность адаптироваться к новой среде.

Кроме того, факторы обучения и академической адаптации имеют значительное значение для успешности монгольских курсантов в российских военных вузах. Различия в учебных методиках, требованиях и организации учебного процесса могут представлять вызовы для курсантов, особенно если они не имеют опыта в российской образовательной системе. Недостаточная подготовка или несоответствие академическим требованиям также могут повлиять на уровень успеваемости и самооценку монгольских курсантов.

Однако на сегодняшний день отсутствуют исследования, посвященные психологическим особенностям адаптации монгольских курсантов в российских военных вузах. В связи с этим наше понимание процесса адаптации ограничено, что и препятствует разработке эффективных стратегий поддержки и помощи этой группе курсантов. Отсутствие научных исследований в данной области означает, что мы не располагаем систематической информацией о психологических аспектах адаптации монгольских курсантов, что создает пробел в наших знаниях и затрудняет возможность предоставить конкретные рекомендации и ресурсы, которые могут помочь этим курсантам успешно адаптироваться в новой среде.

Кроме того, отсутствие исследований в этой области также ограничивает наши возможности для сравнения и анализа данных с другими группами курсантов, возможно, имеющими сходные или отличные культурные и социальные характеристики. Сравнительный анализ между этими группами мог бы помочь выявить уникальные факторы, специфичные для адаптации монгольских курсантов, и разработать специализированные подходы и рекомендации, учитывающие их потребности и особенности.

Поэтому необходимость проведения эмпирического исследования психологических

особенностей адаптации монгольских курсантов в российских военных вузах становится неотложной. Такое исследование позволит нам не только заполнить пробел в наших знаниях, но и сформировать более глубокое понимание факторов, влияющих на успешность адаптации, и разработать эффективные стратегии поддержки и помощи для улучшения процесса адаптации монгольских курсантов в российских военных вузах.

Систематическое исследование реального опыта и мнений монгольских курсантов позволит нам лучше понять их потребности и трудности, возникающие в процессе адаптации. Полученные результаты могут послужить основой для разработки программ и интегрированных подходов, направленных на поддержку монгольских курсантов во время адаптации и обучения в российских военных вузах. Мы стремимся расширить знания об этой группе курсантов, выявить особенности и факторы, влияющие на их адаптацию, а также предложить практические рекомендации для улучшения процесса адаптации и обучения.

Ожидается, что результаты данного исследования окажутся полезными для психологов, педагогов и других специалистов, работающих в области образования и межкультурной адаптации. Это исследование может служить основой для разработки программ и мероприятий, направленных на поддержку монгольских курсантов и улучшение их адаптации в российских военных вузах.

### **Краткий обзор литературы**

Среди отечественных ученых, исследовавших проблему адаптации российских и иностранных курсантов к образовательной среде военного вуза и их профессиональной подготовки, можно отметить А.В. Белошицкого, А.А. Булкова [Булков, 2010], М.Г. Волкову [Волкова, 2003], М.С. Воронова [Воронов, 2003], С.А. Голобородько [Голобородько, 1998], Н.Л. Денисова [Денисов, 2009], С.Ю. Добряка [Добряк, 2004], А.С. Жукова [Жуков, 2009], Е.М. Земцову [Земцова, 2004], Н.Н. Ивашко [Ивашко, 2009], А.Е. Калиновского, А.Г. Локтионова, В.А. Мотольцкого [Мотольцкий, 2000], А.Я. Фомина [Фомин, 2007], М.В. Чемодурова [Чемодуров, 2009], В.Я. Яблонко и других исследователей.

В гуманитарных дисциплинах понятие адаптации было заимствовано из естественных наук, особенно из биологии, где оно использовалось для изучения взаимодействия живых организмов с окружающей средой. Исследователи, такие как Ч. Дарвин и его последователи, предложили первоначальные научные представления о биологической адаптации, рассматривая ее как набор полезных изменений организма, способствующих выживанию в конкретной среде [Дарвин, 1986]. И.М. Сеченов и И.П. Павлов расширили понятие адаптации, показав, что оно основывается на стремлении к равновесию, являющемуся важным свойством живой материи. А.В. Петровский и В.А. Петровский рассматривали адаптацию как период формирования личности индивида, микроцикл в его развитии, во время которого происходит освоение общественных норм (нравственных, учебных и т. д.) и усвоение способов деятельности. Прохождение этой фазы существенно влияет на дальнейшее личностное развитие индивида.

Адаптационные проблемы в сфере образования возникают в результате взаимодействия курсанта с образовательной средой, которое может быть затруднено из-за постоянно меняющихся требований и ожиданий. Педагогические системы ориентированы на развитие и совершенствование личности, что приводит к увеличению требований к учащемуся на каждом этапе учебного процесса. Для решения проблем адаптации необходимо провести анализ этапов адаптации и изучить особенности образовательной среды на каждом из них. Понятия «зона

актуального развития» и «зона потенциального развития», предложенные учеными Л.С. Выготским [Выготский, 1999] и С.Л. Рубинштейном [Рубинштейн, 1989], могут помочь определить особенности перехода личности из одной зоны развития в другую. Уровень актуального развития личности определяет ее способность к переходу между различными зонами развития.

Изучение педагогической литературы и проведенных исследований позволяет утверждать, что проблемы адаптации являются распространенными в сфере образования. Адаптация представляет собой процесс взаимодействия с окружающей средой, который сопровождается снижением уровня напряжения. В процессе адаптации решаются как внутренние, так и внешние конфликты, что способствует преодолению проблем и пересечению сферы адаптационных процессов и развития.

М.А. Иванова провела исследование, основанное на методе включенного наблюдения, посвященное психологической адаптации студентов в учебной группе. Результаты данного исследования имеют особую важность, поскольку они позволили выявить «эмоциональные факторы адаптации иностранных студентов к учебной группе, такие как тревожность и социально-психологический климат» [Иванова, 2001].

А.А. Реан, А.Р. Кудашев и А.А. Баранов определяют адаптацию как процесс и результат внутренних изменений, активной адаптации и самоизменения индивида в ответ на новые условия существования [Реан А.А., Кудашев, Баранов, 2006]. В контексте военного вуза адаптация личности понимается как активный процесс освоения курсантом новой социальной среды, где он является не только объектом адаптации, но и ее субъектом, а военный коллектив выступает не только в качестве адаптирующей стороны, но и адаптируемой.

В своем исследовании А.А. Булков обращается к работам, посвященным эффективности обучения иностранных студентов. Он отмечает, что современные требования Президента РФ и Министерства образования и науки России, нацеленные на реформирование и повышение эффективности высшего профессионального образования на основе качественных показателей, требуют пересмотра подходов к улучшению профессиональной подготовки иностранных студентов [Булков, 2010].

А.С. Жуков выявил, что среди иностранных военнослужащих, проходящих обучение на специальных факультетах военных учебных заведений России, значительная часть студентов сталкивается с психогенными расстройствами, что негативно влияет на их мотивацию к учебе [Жуков, 2009]. Проведение психофизиологической коррекции с применением различных методик помогает оптимизировать процесс адаптации студентов.

## **Методика проведения исследования**

Основные предположения заключаются в следующем:

1. Психологические особенности курсантов, как и внешние факторы, влияют на эффективность адаптации. Негативное воздействие на адаптацию внешних факторов в комплексе с недостаточно оптимальными психологическими особенностями курсанта приводит к ухудшению результатов его учебной работы, а также проявляется в иных областях жизни во время прохождения обучения.

2. Разные психологические особенности и внешние факторы в различной степени влияют на эффективность адаптации. Они все имеют значение, но какие-то из них могут быть критически важны для адаптации, тогда как другие просто оказывают на нее воздействие в той или иной

мере.

3. Курсанты, обладающие определёнными психологическими особенностями, адаптируются лучше других, в том числе при неблагоприятных внешних факторах.

4. Возможно выявление следующих феноменов:

– уточнение степени влияния различных психологических особенностей, в большей или меньшей степени влияющих на эффективность адаптации;

– уточнение степени влияния различных внешних факторов, в той или иной мере позитивно и негативно влияющих на эффективность адаптации;

– корреляции между психологическими особенностями и внешними факторами, с помощью которой можно составить психологическую типологию курсантов, более или менее способных к адаптации в условиях наличия тех или иных внешних факторов, в том числе неблагоприятных.

Дальнейшие исследования, применяющие данную типологию, позволят уточнить, насколько важно с целью улучшения адаптации курсантов обеспечение их воздействию тех или иных позитивно влияющих внешних факторов в ходе обучения, насколько это возможно.

## Результаты и их обсуждение

Первый этап исследования заключался в уточнении сути психологических особенностей, влияющих на адаптацию монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах, а также категорий, к которым они относятся.

Обзор исследований вышеперечисленных и иных авторов позволил выделить ряд психологических особенностей, в наибольшей степени влияющих на адаптацию монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах. Эти особенности отнесены к различным категориям (табл. 1).

**Таблица 1 - Категории психологических особенностей, влияющих на адаптацию монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах**

№	Психологическая особенность	Категория особенности
1	Когнитивная гибкость	Когнитивная особенность
2	Оптимизм/пессимизм	Эмоциональная особенность
3	Поведенческая гибкость	Поведенческая особенность
4	Самоанализ	Когнитивная особенность
5	Саморегуляция	Поведенческая особенность
6	Самоэффективность	Эмоциональная особенность
7	Ситуационная адаптация	Поведенческая особенность
8	Стрессоустойчивость	Когнитивная особенность
9	Тревожность	Эмоциональная особенность

*Когнитивные особенности* – это психологические характеристики и способности, связанные с познавательными процессами и функциями человека. Они охватывают различные аспекты мышления, восприятия, памяти, внимания, решения проблем, а также способность к саморегуляции и адаптации. Когнитивные особенности играют важную роль в адаптации человека к новым ситуациям, решении проблем, а также в общении и взаимодействии с окружающим миром.

Когнитивная гибкость – это психологическая характеристика, которая относится к способности человека адаптироваться к новым условиям и ситуациям путем изменения своего мышления, перспективы и подхода к проблемам. Она включает гибкость в когнитивных



процессах, таких как восприятие, внимание, память, мышление и принятие решений. Когнитивная гибкость предполагает готовность человека принять новую информацию и взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, что включает способность увидеть альтернативные решения, генерировать новые идеи, изменять стратегии и адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Человек с высокой когнитивной гибкостью способен быстро переключаться между разными задачами, анализировать информацию с гибкостью и находить творческие решения. Когнитивная гибкость играет важную роль в адаптации к новым ситуациям, решении проблем и достижении успеха в различных областях жизни. Она помогает людям адаптироваться к изменениям в окружающей среде, преодолевать препятствия, анализировать сложные ситуации и находить инновационные подходы к решению проблем.

Самоанализ – это психологический процесс, который подразумевает осознание и понимание своих мыслей, эмоций и поведения. Он включает способность человека рефлексировать и анализировать свой внутренний мир, ценности, убеждения, мотивации и цели. Самоанализ позволяет обратить внимание на свои сильные и слабые стороны, выявить свои потребности и ценности, а также определить, какие аспекты жизни требуют изменений или развития. Самоанализ также способствует развитию эмоциональной интеллектуальности и способности к самоосознанию. Через самоанализ человек может принять осознанные решения и направить свои усилия в нужном направлении. Самоанализ включает в себя процесс самокритики, но также подразумевает и самосострадание и понимание. Он не ограничивается только негативными аспектами личности, но также включает в себя признание и оценку своих достижений, сильных сторон и прогресса.

Стрессоустойчивость – это психологическая характеристика, которая относится к способности человека эффективно оценивать, адаптироваться и управлять стрессовыми ситуациями, справляться с негативными эмоциями и физиологическими реакциями на стресс. Она предполагает способность сохранять эмоциональную и психологическую устойчивость в условиях повышенного напряжения, вызванного различными факторами или событиями, уметь принимать решения, находить ресурсы и адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Стрессоустойчивость помогает человеку справляться с различными видами стресса, будь то рабочий стресс, личные проблемы, жизненные изменения или неожиданные события. Она способствует поддержанию психологического благополучия и приспособляемости в условиях повышенной нагрузки. Люди с высокой стрессоустойчивостью обычно обладают гибкостью мышления, умением адаптироваться к новым ситуациям, эффективным управлением временем и ресурсами, а также умением находить позитивные аспекты и рост в стрессовых ситуациях.

Эмоциональные особенности – это психологические характеристики и особенности, связанные с проявлением и регуляцией эмоций у человека. Они включают в себя различные аспекты эмоционального опыта, выражения эмоций и способности управлять своими эмоциональными состояниями. Эмоциональные особенности играют важную роль в формировании эмоционального опыта, поведении и взаимодействии с окружающим миром. Они могут оказывать влияние на эмоциональное благополучие, принятие решений, адаптацию к стрессу и межличностные отношения.

Степень оптимизма и пессимизма – это эмоциональная оценка ситуаций и событий как положительных или отрицательных. Оптимизм характеризуется склонностью видеть вещи с позитивной стороны, ожидать благоприятных исходов и верить в возможность достижения успеха. Пессимизм, напротив, означает склонность к негативному восприятию, ожиданию неблагоприятных исходов и сомнениям в своих возможностях. Оптимисты обычно испытывают

более положительные эмоции, такие как радость, надежда и уверенность. Они часто проявляют настойчивость и инициативу в достижении своих целей. Пессимисты, с другой стороны, часто испытывают более негативные эмоции, такие как тревога, страх и безнадежность. Они могут быть склонны к пассивности и избеганию риска из-за опасений относительно возможных неудач. Важно отметить, что оптимизм и пессимизм не являются статичными чертами личности, а скорее представляют спектр возможных реакций на жизненные события. Люди могут иметь оптимистический настрой в одних областях жизни и пессимистическое отношение в других. Кроме того, оптимизм и пессимизм могут быть также связаны с индивидуальными убеждениями, опытом, средой обитания и другими факторами.

Самозффективность – это эмоциональная уверенность в своих способностях и личной ценности, уверенность в своей способности справиться с задачами, достичь целей и преодолеть трудности. Самозффективные люди верят в свои навыки, имеют положительную самооценку и чувствуют себя ценными и компетентными. Самозффективность также влияет на наше эмоциональное состояние, способствуя уменьшению тревоги, стресса и неуверенности. Самозффективность имеет широкое применение в различных областях жизни, включая работу, учебу, социальные отношения и личное благополучие. Она помогает нам преодолевать сомнения и развивать уверенность в своих способностях, что в конечном итоге способствует достижению успеха и удовлетворенной жизни.

Тревожность – это эмоциональная реакция на стрессовые ситуации и уровень беспокойства, который может быть вызван различными причинами, включая неопределенность, ожидание негативных событий или переживание трудностей. Тревожность проявляется как общее чувство дискомфорта, напряжения и неуверенности, которое может сопровождаться физическими симптомами, такими как учащенное сердцебиение, потливость и трепетание. Тревожность является нормальной и естественной реакцией организма на стресс, и в некоторых случаях она может быть полезной, мотивируя к действию и помогая подготовиться к потенциальным угрозам. Однако, когда тревожность становится чрезмерной, продолжительной и начинает мешать повседневной жизни, она может стать проблемой и требовать внимания.

Поведенческие особенности – это психологические характеристики и особенности, связанные с проявлением и регуляцией поведения у человека. Они охватывают различные аспекты поведения, включая способность к адаптации, саморегуляцию и гибкость во взаимодействии с окружающей средой. Поведенческие особенности играют важную роль в формировании поведения, социальных взаимодействиях и адаптации к окружающей среде.

Поведенческая гибкость – это способность к адаптации к новым социальным и культурным контекстам, а также способность взаимодействовать с различными социальными и культурными группами. Она дает открытость и способность приспосабливаться к изменяющимся условиям и требованиям окружающей среды, к новым ситуациям, модифицировать свои поведенческие стратегии и адаптироваться к различным культурным нормам и ценностям. В нее включается умение адаптироваться к новым рабочим средам, взаимодействовать с людьми различного культурного происхождения, принимать разные социальные роли и адекватно реагировать на ожидания и потребности других людей. Поведенческая гибкость способствует лучшему пониманию и принятию разнообразия, укрепляет межличностные отношения и повышает эффективность коммуникации.

Саморегуляция – это поведенческая способность контролировать свои реакции и эмоции в соответствии с установленными целями, нормами и правилами. Она включает умение осознания и управления своими мыслями, эмоциями и поведением, чтобы достичь желаемых результатов,

подавлять нежелательные или вредные реакции, и сосредотачивать свое внимание на задачах или целях. Частью саморегуляции является способность сдерживать гнев или разочарование, контролировать страх или тревогу, и управлять стрессом. Также к ней относится умение планировать и принимать решения, в частности способность отложить мгновенное удовлетворение ради достижения долгосрочных целей, умение приоритезировать и организовывать свое время и ресурсы и способность выбирать наиболее эффективные стратегии действий.

Ситуационная адаптация – это способность приспосабливаться к новым условиям, ситуациям и обстоятельствам. Она включает в себя гибкость мышления и поведения, а также готовность принимать изменения и адаптироваться к новым требованиям. Ситуационная адаптация подразумевает умение быстро ориентироваться в новой среде, принимать решения, основанные на текущих обстоятельствах, и эффективно реагировать на изменения, подстраивать свои стратегии, подходы и ресурсы в соответствии с новыми требованиями и условиями, даже в переменчивой и динамичной среде.

Вторым этапом исследования было выявление внешних факторов, которые также оказывают влияние на адаптацию. Они могут быть более или менее управляемыми с целью оптимизации процесса адаптации (табл. 2).

**Таблица 2 - Внешние факторы адаптации монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах**

№	Психологическая особенность	Степень изменяемости
1	Географические факторы	Низкая управляемость
2	Здравоохранение и медицинская помощь	Высокая управляемость
3	Культурные различия	Средняя управляемость
4	Образовательная система	Средняя управляемость
5	Политические факторы	Высокая управляемость
6	Религиозные различия	Низкая управляемость
7	Семейная поддержка	Низкая управляемость
8	Социальные различия	Средняя управляемость
9	Стандарты и требования	Высокая управляемость
10	Экономические условия	Низкая управляемость
11	Языковой барьер	Высокая управляемость

Под управляемостью в данном случае подразумевается принципиальная возможность повлиять на этот фактор таким образом, чтобы снизить его негативное воздействие на адаптацию монгольских курсантов, обучающихся в военных вузах.

Географические факторы: климат в России более влажный, а ландшафт более разнообразный. Не представляется возможным существенно повлиять на этот фактор.

Здравоохранение и медицинская помощь: курсантам из Монголии может потребоваться время на адаптацию к российской системе здравоохранения. Возможна разработка руководств и памяток, использование которых позволит курсантам из Монголии без излишних затруднений прибегать к помощи российского здравоохранения, если возникнет такая необходимость.

Культурные различия: монгольская культура отличается от российской. Курсанту до определенной степени приходится ассимилироваться, что может вызывать внутреннее сопротивление или конфликт. Гармонизации данного процесса могут помочь пособия, разработанные при участии востоковедов, специализирующихся на монгольской культуре.

Образовательная система: различия в методах образования и стилях обучения. Возможно

выявление конкретных различий, вызывающих затруднения, и разработка программы предварительного обучения курсантов, фокусирующаяся в том числе на адаптации к самой системе образования.

**Политические факторы:** Монголия в меньшей степени задействована в политических событиях мировой важности, чем Россия, что может создавать непривычный окружающий фон. Преимущество образования в российских военных вузах заключается в том, что на его базе курсанту легко получить понятную и непротиворечивую картину происходящих в мире политических событий.

**Религиозные различия:** в Монголии преимущественно распространен буддизм, тогда как в России доминируют православие и ислам. При этом оба государства являются светскими, и, несмотря на распространение различных религиозных течений, данная проблема в основном остается личной для курсанта. Впрочем, молодые люди, получающие образование в другой стране, сами по себе являются достаточно специфическим срезом общества, и среди них вряд ли распространена высокая религиозность, существенно влияющая на их привычки и поведение.

**Семейная поддержка:** курсант в другой стране ощущает оторванность от родных и близких. Современные средства связи позволяют в значительной степени снизить данный негативный эффект, но не все к ним прибегают. Это также скорее личная проблема курсанта, которую затруднительно контролировать и оптимизировать.

**Социальные различия:** паттерны общения с преподавателями и другими курсантами, прочие социальные нормы и обычаи. Необходимо сразу же обращать внимание на существенно более высокую «демократичность» обучения в России по сравнению с Монголией, даже с учетом специфики военного вуза. Это можно и нужно делать в самом начале обучения, чтобы монгольский курсант мог нормально взаимодействовать с обществом как в аудитории, так и за ее пределами.

**Стандарты и требования:** несогласованность систем образования в различных странах может требовать от монгольских курсантов быстрого достижения соответствия российским стандартам. Возможна разработка своего рода «притирочных» тестов, рекомендаций и программ удаленного образования, в том числе предназначенных для использования в Монголии. Таким образом, молодой человек из этой страны, желающий продолжить обучение в России, сможет заранее знать и понимать, что от него может потребоваться для успешного обучения в военном вузе.

**Экономические условия:** экономическая ситуация в странах различается. Россия более урбанизирована по сравнению с Монголией. Как и в случае с климатическими различиями, не представляется возможным как-то существенно на это повлиять. Однако можно предположить, что большая часть монгольских курсантов по крайней мере какую-то часть жизни провела в Улан-Баторе, столице и крупнейшем городе Монголии, и среди них не так уж и много совсем не приспособленных к городской жизни.

**Языковой барьер:** русский и монгольский языки относятся к различным языковым группам, изучать русский может быть нелегко. При этом в Монголии используется письменность на основе кириллического алфавита, да и в принципе знание русского языка достаточно распространено по историко-географическим причинам. В связи с этим языковой барьер вполне преодолим, хотя и является значимым препятствием, которое невозможно игнорировать.

На третьем этапе исследования был проведен корреляционный анализ связи между категориями психологических особенностей, влияющих на адаптацию монгольских курсантов,

обучающихся в российских военных вузах, а также субъектно-объектной оценкой готовности (табл. 3).

**Таблица 3 - Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между категориями психологических особенностей, влияющих на адаптацию монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах, и субъектно-объектной оценкой готовности ( $p < 0,01$ )**

Признаки	Когнитивные особенности	Поведенческие особенности	Эмоциональные особенности	Субъектно-объектная оценка
Когнитивные особенности	1			
Поведенческие особенности	0,47	1		
Эмоциональные особенности	0,59	0,48	1	
Субъектно-объектная оценка	0,61	0,52	0,55	1

В качестве четвертого этапа было проведено пилотажное комплексное психологическое исследование по репрезентативной выборочной совокупности. В эмпирическом исследовании принимали участие монгольские курсанты, обучающиеся в российских военных вузах. Из них 24 курсанта с 1 курса и 20 курсантов с 5 курса. Общее число респондентов в рамках исследования составило 44 человека.

Результаты предварительного анализа указывают на корректность выделения когнитивных, поведенческих и эмоциональных особенностей как факторов, влияющих на адаптацию в ходе обучения. Наиболее сильно влияющими на адаптацию оказались эмоциональные и когнитивные особенности с очень малой разницей между этими категориями. Если руководствоваться полученными результатами, то их следует рассматривать как равнозначные факторы, несмотря на формально наблюдаемую максимальную выраженность эмоциональных особенностей, поскольку при минимальном изменении выборки, буквально на одного-двух курсантов, первое место могли бы занять когнитивные особенности. Поведенческие же особенности уверенно отстают от эмоциональных и когнитивных, однако сохраняют высокую значимость.

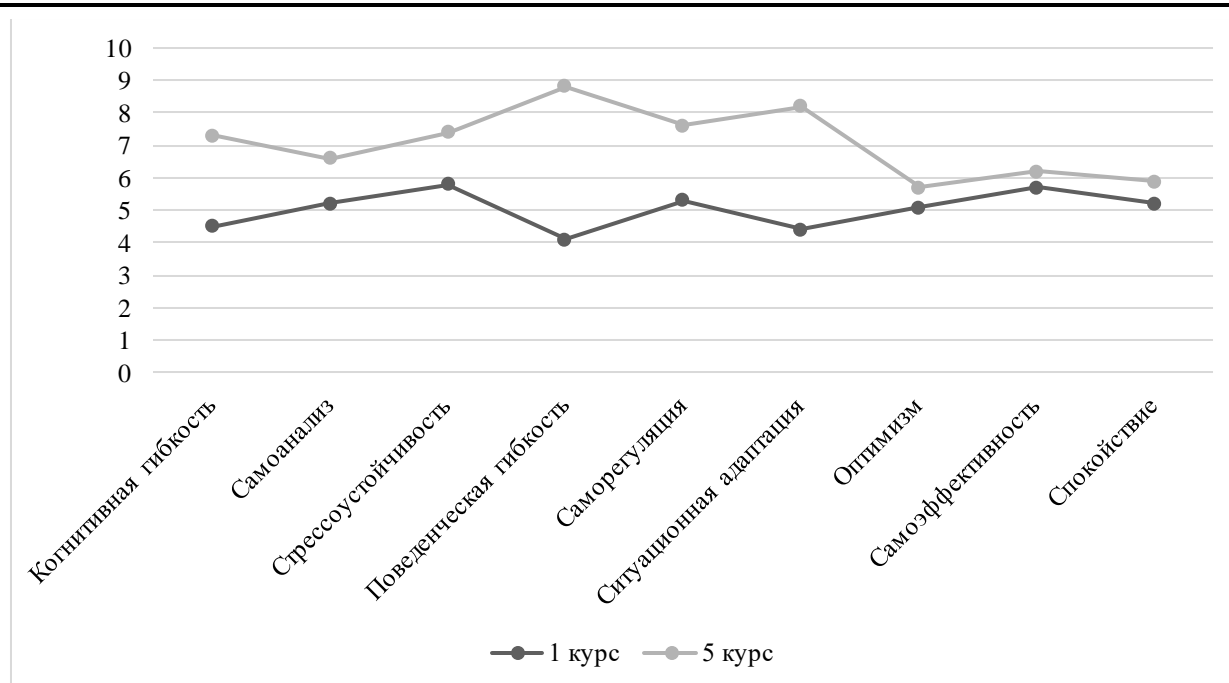
Пятым этапом исследования было сравнение выраженности психологических особенностей у курсантов 1 курса и курсантов 5 курса. Результаты представлены на рисунке 1.

Особенность «степень оптимизма/пессимизма» нормирована как «оптимизма», то есть минимальное значение соответствует пессимизму, а максимальное – оптимизму.

Особенность «тревожность» нормирована как «спокойствие», то есть «отсутствие тревожности», то есть минимальное значение соответствует высокой тревожности, а максимальное – её отсутствию.

В результате нормирования данные метрики встают в один ряд с остальными исследуемыми особенностями, где низкие значения являются факторами, негативно влияющими на адаптацию, а высокие значения – факторами, позитивно влияющими на адаптацию. Представленная таким образом информация более наглядна.

Для еще большего повышения наглядности психологические особенности на рисунке 1 отсортированы по группам: в левой части – когнитивные, в центре – поведенческие, в правой части – эмоциональные.



**Рисунок 1 – Сравнение выраженности психологических особенностей, влияющих на адаптацию монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах**

### Заключение

В процессе обучения монгольские курсанты успешно развивают свои психологические особенности, влияющие на адаптацию. Нужно заметить, что это относится к тем курсантам, которые не были отчислены до пятого курса. Можно предположить, что отчисленные курсанты не справились в том числе из-за проблем с адаптацией, хотя эта гипотеза затрагивает вопрос, выходящий за рамки данного исследования.

Когнитивные особенности существенно развиваются в ходе обучения. Наряду с эмоциональными они представляются наиболее важными для адаптации. Это соответствует даже самым базовым представлениям о процессе обучения как таковом, в котором наиболее важную роль играют когнитивные функции. Можно сделать вывод, что система обучения и адаптации монгольских курсантов в целом нормально справляется, по крайней мере по наиболее фундаментальным аспектам процесса.

Поведенческие особенности значительно развиваются в ходе обучения. Наиболее наглядна разница в поведенческой гибкости и ситуационной адаптации. Здесь нет ничего удивительного, поскольку сравниваются совсем молодой человек, недавно переехавший для обучения в чужую страну, и уже вполне оформившийся взрослый, проживший в России несколько лет. Разумеется, если курсанта не отчислили и он дошел до пятого курса, то за это время он неплохо освоился с повседневными обстоятельствами быта, общественной жизни и учебного процесса. Однако следует помнить, что поведенческие особенности, судя по проведенному ранее анализу, в меньшей степени важны для адаптации. Можно предположить, что это связано с тем, что они развиваются естественным образом «в автоматическом режиме». На первом курсе курсант еще сталкивается с целым ворохом проблем, для решения которых ему может не хватать поведенческих навыков, но, по всей видимости, эти навыки приобретаются в первую очередь.

Эмоциональные особенности представляются наиболее проблематичными. Каждая из них

демонстрирует рост, но он сравнительно невелик. При этом нужно подчеркнуть, что эмоциональные способности не менее важны для адаптации, чем когнитивные. И если когнитивные способности неплохо развиваются в ходе обучения, то следует признать, что сложившаяся в настоящее время система образования не вполне учитывает эмоциональные потребности монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах.

### Библиография

1. Булков А.А. Оценка эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов в государственных вузах России: критерии и показатели // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 4. С. 73.
2. Волкова М.Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 239 с.
3. Воронов М.С. Психолого-педагогические условия адаптации курсантов первого курса к учебной деятельности в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Саратов. 2003. 214 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
5. Голобородько С.А. Совершенствование профессиональной адаптации курсантов ввузов внутренних войск МВД России: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 226 с.
6. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора. М.: Просвещение, 1986. 383 с.
7. Денисов Н.Л. Вопросы адаптации к условиям учебной среды студентов гражданского и военного вузов // Бюллетень сибирской медицины. 2009. № 8(3). С. 85-88.
8. Добряк С.Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 202 с.
9. Жуков А.С. Особенности военно-профессиональной адаптации и психического здоровья иностранных военнослужащих, обучающихся в военных образовательных учреждениях Российской Федерации: дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2009.
10. Земцова Е.М. Адаптация курсантов к обучению в военном вузе средствами пропедевтического курса физики: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2004. 196 с.
11. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук СПб., 2001.
12. Ивашко Н.Н. Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009. 196 с.
13. Мотольский В.А. Управление процессами адаптации курсантов к воинской службе: дис. ... канд. соц. наук. М.: Военный университет, 2000. 158 с.
14. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
16. Фомин А.Я. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации военнослужащих, призванных на военную службу по контракту: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль. 2007. 229 с.
17. Чемодуров М.В. Педагогические условия адаптации курсантов военного вуза к учебно-профессиональной деятельности: на материале подготовки специалистов по защите информации: дис. канд. пед. наук. Орел. 2009. 216 с.

### **Empirical study of psychological characteristics of adaptation of Mongolian cadets studying in Russian military universities**

**Paashka Delgermaa**

Associate Professor of the Department of psychology,  
Military University named after Prince Alexander Nevsky,  
123001, 14 B. Sadovaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: Delgermaa@mail.ru

**Abstract**

The article analyzes the results of an empirical study, the purpose of which is to study the psychological aspects of the adaptation process of Mongolian cadets studying in military educational institutions of the Russian Federation. Within the framework of this study, attention is paid to a wide range of psychological characteristics and characteristics that can play a decisive role in the successful adaptation of foreign cadets to a new sociocultural environment and the educational process. The work describes in detail key categories such as stress resistance, anxiety and self-adaptation, and carefully analyzes the influence of each of these categories on the process of integration of Mongolian cadets into the Russian military educational environment. The article contains a detailed comparative analysis of the severity of psychological characteristics of Mongolian cadets depending on the time of their stay in the educational environment, which makes it possible to observe changes in the dynamics of the adaptation process during various stages of training. The results of this study represent a valuable resource for the development of specialized psychological support and adaptation programs. The implementation of such programs can significantly improve the quality of the educational process, improve the psychological well-being of students and contribute to their successful social integration and academic progress in the new educational and social environment.

**For citation**

Paashka Delgermaa (2023) Empiricheskoe issledovanie psikhologicheskikh osobennostey adaptatsii mongol'skikh kursantov, obuchayushchikhsya v rossiyskikh voennykh vuzakh [Empirical study of psychological characteristics of adaptation of Mongolian cadets studying in Russian military universities]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 170-183. DOI: 10.34670/AR.2023.90.34.018

**Keywords**

Features of adaptation, psychological characteristics, Mongolian cadets, Russian military universities.

**References**

1. Bulkov A.A. (2010) Otsenka effektivnosti professional'noy podgotovki inostrannykh studentov v gosudarstvennykh vuzakh Rossii: kriterii i pokazateli [Assessing the effectiveness of professional training of foreign students in state universities in Russia: criteria and indicators]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State University for the Humanities name after M.A. Sholokhov. Pedagogy and psychology], 4, p. 73.
2. Chemodurov M.V. (2009) *Pedagogicheskie usloviya adaptatsii kursantov voenno-go vuza k uchebno-professional'noy deyatel'nosti: na materiale podgotovki spetsialistov po zashchite informatsii. Dokt. Diss.* [Pedagogical conditions for the adaptation of military university cadets to educational and professional activities: based on the training of information security specialists. Doct. Diss.]. Orel.
3. Darwin Ch. (1986) *Proiskhozhdenie vidov putem estestvennogo otbora* [Origin of species by natural selection]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
4. Denisov N.L. (2009) Voprosy adaptatsii usloviyam uchebnoy sredy studentov grazhdanskogo i voennogo vuzov [Issues of adaptation to the conditions of the educational environment of students of civil and military universities]. *Byulleten' sibirskoy meditsiny* [Bulletin of Siberian Medicine], 8(3), pp. 85-88.
5. Dobryak S.Yu. (2004) *Dinamika psikhologicheskoy adaptatsii kursantov na per-vom i vtorom godu obucheniya v voennom vuze. Dokt. Diss.* [Dynamics of psychological adaptation of cadets in the first and second years of study at a military university. Doct. Diss.]. Saint Petersburg.
6. Fomin A.Ya. (2007) *Pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsial'no-professional'noy adaptatsii voennosluzhashchikh,*



- 
- prizvannykh na voennuyu sluzhbu po kontraktu. Dokt. Diss.* [Pedagogical support of social and professional adaptation of military personnel called up for military service under a contract. Doct. Diss.]. Yaroslavl'.
7. Goloborod'ko S.A. (1998) *Sovershenstvovanie professional'noy adaptatsii kursantov vvuzov vnutrennikh voysk MVD Rossii. Dokt. Diss.* [Improving the professional adaptation of cadets at universities of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Doct. Diss.]. Saint Petersburg.
  8. Ivanova M.A. (2001) *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov k vysshey shkole Rossii. Dokt. Diss. Abstract* [Socio-psychological adaptation of foreign students to higher education in Russia. Doct. Diss. Abstract] Saint Petersburg.
  9. Ivashko N.N. (2009) *Adaptatsiya kursantov k obrazovatel'noy srede vuza FSIN Rossii. Dokt. Diss.* [Adaptation of cadets to the educational environment of the Federal Penitentiary Service of Russia. Doct. Diss.]. Novokuznetsk.
  10. Motolytskiy V.A. (2000) *Upravlenie protsessami adaptatsii kursantov k voin-skoy sluzhbe. Dokt. Diss.* [Managing the processes of adaptation of cadets to military service. Doct. Diss.]. Moscow: Voenny universitet Publ.
  11. Rean A.A., Kudashov A.R., Baranov A.A. (2006) *Psikhologiya adaptatsii lichno-sti. Analiz. Teoriya. Praktika* [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]. Saint Petersburg: Praym-EVRO-ZNAK Publ.
  12. Rubinshteyn S.L. (1989) *Osnovy obshchey psikhologii. T. 2* [Fundamentals of general psychology. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika Publ.
  13. Volkova M.G. (2003) *Adaptatsiya kursantov voennogo vuza v usloviyakh izmene-niya sotsial'noy sredy. Dokt. Diss.* [Adaptation of military university cadets in conditions of changing social environment. Doct. Diss.]. Yaroslavl'.
  14. Voronov M.S. (2003) *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya adaptatsii kursantov pervogo kursa k uchebnoy deyatel'nosti v voennom vuze. Dokt. Diss.* [Psychological and pedagogical conditions for adaptation of first-year cadets to educational activities at a military university. Doct. Diss.]. Saratov.
  15. Vygotskiy L.S. (1999) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press Publ.
  16. Zemtsova E.M. (2004) *Adaptatsiya kursantov k obucheniyu v voennom vuze sredst-vami propedevticheskogo kursa fiziki. Dokt. Diss.* [Adaptation of cadets to training at a military university using a propaedeutic physics course. Doct. Diss.]. Chelyabinsk.
  17. Zhukov A.S. (2009) *Osobennosti voenno-professional'noy adaptatsii i psikhicheskogo zdorov'ya inostrannykh voennosluzhashchikh, obuchayushchikhsya v voennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossiyskoy Federatsii. Dokt. Diss.* [Features of military-professional adaptation and mental health of foreign military personnel studying in military educational institutions of the Russian Federation. Doct. Diss.]. Saint Petersburg.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.30.31.019

## Влияние сна на здоровье и производительность: оценка последствий депривации сна и механизмов сонного цикла

**Рязанцев Алексей Алексеевич**

Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры физической культуры,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414000, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: riazantsiev47@mail.ru

**Рязанцева Наталья Алексеевна**

Студент,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414000, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: nryaz@mail.ru

**Джандильдяева Диана Кайратовна**

Студент,  
Астраханский государственный медицинский университет,  
414000, Российская Федерация, Астрахань, ул. Бакинская, 121;  
e-mail: djandilyaeva.di@yandex.ru

### Аннотация

Наблюдения специалистов и статистические данные показывают, что около 65% жителей планеты подвержены депривации сна (хроническому недосыпу). При этом также отмечается сокращение ночного сна в среднем до 6 часов. Эта негативная тенденция не только вызывает ухудшение самочувствия и дискомфорт, но и влечёт изменения на уровне генома. При соблюдении необходимых факторов и ритма сна, увеличении физиологической активности негативные явления ухудшения здоровья не наблюдаются. Сон имеет огромное влияние на психологическое состояние человека, и его регулярное получение является важным аспектом поддержания психического здоровья.

### Для цитирования в научных исследованиях

Рязанцев А.А., Рязанцева Н.А., Джандильдяева Д.К. Влияние сна на здоровье и производительность: оценка последствий депривации сна и механизмов сонного цикла // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 184-191. DOI: 10.34670/AR.2023.30.31.019

### Ключевые слова

Недостаток сна, психологическое здоровье, ослабление иммунитета, снижение либидо, онкологические заболевания, эпифиз, серотонин, мелатонин, физическая активность, продолжительность сна, комфортные условия сна.

## Введение

Тема сна и его влияния на здоровье человека, его социальную значимость обсуждается много лет, но учёные продолжают исследовать неизученные механизмы одной из важнейших потребностей организма. На сегодняшний день, в силу постоянно изменяющихся обстоятельств нашей жизни, работа мозга в период ночного отдыха не теряет своей актуальности и даже влияет на финансовую стабильность целых государств. Американские учёные и финансисты подсчитали, что «недосып» граждан страны обходится потерей в бюджете в 411 млрд долларов в год [Недостаток сна приводит к болезням? 6 вопросов сомнологу, [www](#)]. Это объясняется снижением производительности труда страдающих бессонницей и увеличением их смертности. И если каждый работающий человек увеличит время ночного сна до 7 часов, то доход государства за год увеличится на 226 млрд долларов. Проблема со сном – это проблема мирового масштаба. О важности решения «проблемы здорового сна» говорит тот факт, что ежегодно 17 марта отмечается всемирный день сна.

## Основная часть

Исторические факты свидетельствуют о том, что целый ряд всемирно известных представителей человечества могли спать не более 2-4 часов в сутки и оставаться при этом бодрыми и работоспособными: Никола Тесла, Леонардо да Винчи, Наполеон Бонапарт [Недостаток сна приводит к болезням? 6 вопросов сомнологу, [www](#); Субботина, [www](#)]. Все они внесли неоценимый вклад в искусство, науку, в ход мировой истории. Однако в данном случае необходимо учитывать индивидуальные способности и возможности организма и следствие огромной занятости и ответственности [Субботина, [www](#)].

В современной медицине является доказанным положение о том, что для восстановления физических сил и ресурсов головного мозга важен сон 7-9 часов в сутки.

Во многих отечественных и зарубежных публикациях [Доронцев, Порубайко, Зинчук, Ермолина, 2022; Недостаток сна приводит к болезням? 6 вопросов сомнологу, [www](#); Светличкина А.А., Доронцев, 2020; Хаффингтон, 2017] показано, что отсутствие полноценного сна негативно влияет на психическое здоровье человека: снижение стрессоустойчивости, тревожность, депрессивные расстройства и даже паранойя.

При наблюдении за поведением 3700 студентов, страдающих от недостатка сна, был выявлен ряд закономерностей депривации сна [Гямджян, [www](#)]. Испытуемые были разделены на две равные группы, одной из которых (экспериментальной) был назначен курс когнитивно-поведенческой терапии бессонницы, а другая (опытная) лечению не подвергалась. Через 10 недель у студентов экспериментальной группы частота случаев бессонницы снизилась в два раза, а показатели депрессивности и тревожности – в 4-5 раз.

При отсутствии полноценного сна нарушается обмен медиаторов в головном мозге человека, в том числе серотонина [Субботина, [www](#)]. Это вещество влияет на настроение, придает спокойствие и помогает адекватному восприятию мира, каким он есть. Недостаток серотонина при отсутствии сна приводит к мрачному восприятию действительности, заикливанию на мелочах и может привести к депрессии и необдуманным поступкам [там же].

Ночной сон цикличен и состоит из двух фаз: медленного сна («глубокий сон») и быстрого сна («быстрое движение глаз») [Почему мы не спим?, 2022]. Медленная фаза сна необходима для физического здоровья, а быстрая – для умственных возможностей. В совокупности они

образуют цикл сна, который длится в среднем 100 минут. Для полноценного отдыха человеку требуется пять таких циклов, то есть 7-9 часов непрерывного сна.

Во время медленного сна организмом вырабатывается соматотропин, гормон, способствующий укреплению костей, восстановлению тканей, увеличению мышечной массы [Субботина, www].

В головном мозге во время сна происходит остаточный анализ дневной информации, и мозг во время сна продолжает свою работу, способствуя консолидации памяти и улучшая память долговременную [там же].

Недосыпание повышает риск смертности и заболевания сердечно-сосудистой системы, сахарным диабетом. Если сон составляет менее 6 часов в сутки и наблюдается бессонница, то летальный исход от сердечно-сосудистых заболеваний повышается на 48%, и на 15% – риск смерти от инсульта [Гямджян, www]. Такие статистические данные обнаружены учёными Великобритании в результате масштабной исследовательской программы, в которой приняли участие в общей сложности 470000 человек из Японии, США, Швеции и ещё ряда стран. Наблюдения и исследования проводились в течение 17 лет [там же].

Недосып также увеличивает риск развития старческого слабоумия. Это объясняется тем, что в головном мозге начинает концентрироваться белок бета-амилоид, при скоплении которого образуются амилоидные бляшки и нарушаются нейронные связи. Исследования, проведённые американскими учёными подтвердили: у здоровых добровольцев даже после одной бессонной ночи наблюдалось накопление бета-амилоида в головном мозге [там же]. Следствием этого процесса является ухудшение памяти и концентрации внимания, снижение работоспособности и когнитивных способностей.

Потеря сна ослабляет способность организма бороться с бактериями и вирусами [Одинцова, www]. Учёные доказали, что при недостатке сна слабеет иммунитет и вероятность заболеть увеличивается в разы.

Учёные Американской академии сна установили, что сокращение сна увеличивает риск заболевания раком молочной железы, колоректальным раком и раком простаты [там же]. Это особенно важно для работающих в ночные смены.

У тех, кто спит менее 6 часов в сутки, в три раза увеличивается риск попадания в автомобильные аварии. Это особенно злободневно для дальнобойщиков, преодолевающих часовые пояса.

Последствия хронического недосыпания отражаются, прежде всего, на работе головного мозга [Субботина, www]: появление синдрома хронической усталости, заторможенности; резкое ухудшение памяти и концентрации внимания; профессиональное выгорание; не складывающиеся отношения с окружающими, стресс; возникновение слуховых и визуальных галлюцинаций; в особо запущенных случаях пропадает ощущение реальности, человек начинает чувствовать, что сходит с ума.

Нами отмечалась важность соматотропного гормона, выработка которого происходит в глубокой стадии сна и который регулирует нарастание мышечной массы и разрушение жира [Леви, 2009]. При недосыпе выработка этого гормона нарушается и человек полнеет. Также при недостатке сна усиливается тяга к углеводной пище, а это, как следствие, набор веса и ожирение.

Клетки нашего головного мозга во время сна подвержены очищению от разных токсинов и продуктов обмена [Гямджян, www]. Именно в процессе сна спинномозговая жидкость вымывает эти отходы в кровеносную систему, что является профилактическим действием

развития болезни Альцгеймера и других нейродегенеративных заболеваний.

За цикл «сон-бодрствование» в головном мозге отвечает эпифиз [Хаффингтон, 2017]. Эта железа определяет время засыпания и время бодрствования. И делается это посредством выработки важного специального гормона – мелатонина [Хаффингтон, 2017]. При нарушении работы эпифиза и недостаточной выработке мелатонина нарушается сон, ухудшается здоровье, снижаются когнитивные функции и качество жизни, появляются признаки старения. Мелатонин отвечает в организме за циркадные ритмы, то есть переключение с дневного цикла на ночной: снижение температуры тела, метаболизм, давление, регуляция продолжительности сна его фаз. За сутки в организме синтезируется около 30 мкг мелатонина, и после 35 лет его выработка постепенно ослабляется [там же]. Но самым важным является то, что этот гормон предотвращает образование и размножение раковых клеток [Гямджян, www]. В целом ряде исследований выяснилось, что мелатонин снижает риск развития онкологических заболеваний, роста опухоли и образования метастазов.

В ряде исследований показано, что полноценный сон снижает побочные эффекты химиотерапии, а прием мелатонина в течение одного года повышает показатели выживаемости онкологических пациентов с 28% до 52% [Гямджян, www]. Были также доказаны защитные свойства мелатонина в отношении рака молочной железы, рака яичников, рака предстательной железы и других видов опухолей [там же].

Мелатонин – это мощнейший антиоксидант, участвует в процессах метаболизма и в деятельности эндокринной системы, поэтому его не случайно называют «гормоном молодости» [Хаффингтон, 2017].

По убеждению врачей, женщинам необходим продолжительный отдых из-за того, что, по сравнению с мужчинами, их мозг затрачивает больше энергии, выполняя одновременно множество задач. Продолжительный ночной сон способствует оптимальному восстановлению мозга.

О значении сна говорит и новое исследование авторитетного медицинского журнала «The Lancet» [Кукарцева, www]. В течение 10 лет британские учёные изучали когнитивные способности более чем 9 тысяч человек в возрасте от 50 лет и старше. Наблюдались различные комбинации привычек сна и физическая активность и то, как это со временем отражалось на когнитивных функциях людей. Нормами для физической активности считались нагрузки в среднем темпе 150-300 минут в неделю или активные нагрузки (включая силовые) 75-100 минут за такой же период времени. Тестирование испытуемых заключалось в следующем: давался список 10 случайно подобранных слов, и сразу после прочтения требовалось воспроизвести их по памяти. Затем проверялась способность участников эксперимента воспроизвести их через 15 минут. Также проводились испытания на беглость речи, стрессоустойчивость и память: назвать за одну минуту как можно больше животных.

Даже при недостаточной физической активности, но при продолжительности сна не менее 6 часов в сутки когнитивные способности наблюдаемых ничем не отличались от их сверстников, которые физически были пассивны, но спали не менее 7 часов. Но если совпадали необходимые факторы сна (7-9 часов) и физической активности, то снижение когнитивных функций по мере старения не наблюдалось.

Наблюдения специалистов и статистические исследования показывают, что около 65% людей подвержены депривации сна (хроническому недосыпу) [Леви, 2009]. При этом продолжительность сна в среднем сократилась до 6 часов. И этот процесс не просто вызывает вялость, ухудшение самочувствия, дискомфорт, а влечёт изменения на уровне генома [там же].

Эксперимент на группе молодых, здоровых людей в возрасте 17-18 лет, осуществлённый в

Канаде, показал, что если в течение двух недель сокращать у них время для сна, то к концу испытаний у большинства повысилось артериальное давление и возникли нарушения психики [там же].

При бессоннице необходимо не только лечь в постель в одно и то же время, но и следует вставать ежедневно в одно и то же время, в том числе в выходные и праздничные дни. Организм должен привыкнуть к единому темпу сна и бодрствования. Из-за смены ритма сна организм подвержен сильному стрессу, что приводит к головной боли и хроническому утомлению.

Снотворное можно использовать только в острой стрессовой ситуации, когда из-за сильного нервного перевозбуждения человек не в состоянии уснуть. При хронической бессоннице необходимо выявить причину и воздействовать именно на неё. А для этой цели следует обращаться к врачу-терапевту или к неврологу.

Для ребёнка также важна продолжительность сна, так как во сне у него синтезируется гормон роста. И если ребёнок не высыпается, то плохо растёт, у него страдает умственное развитие, он хуже учится и у него страдают когнитивные способности [Хаффингтон, 2017]. В зависимости от возраста, для ребёнка рекомендуется следующая продолжительность сна: 5-7 лет – 11 часов; 8-9 лет – 10 часов; 10-13 лет – 9 часов; 14-17 лет – 8 часов.

## Заключение

Сон играет очень важную роль в психологическом состоянии человека. Недостаток сна может привести к ухудшению настроения, увеличению уровня стресса, раздражительности, ухудшению когнитивных функций (таких как внимание, память, концентрация), а также ухудшению общего физического и психологического здоровья.

С другой стороны, полноценный и качественный сон способствует улучшению настроения, снижению уровня стресса, повышению концентрации и внимания, а также общему улучшению психологического состояния. Во время сна происходит восстановление и обновление нервной системы, что помогает человеку чувствовать себя более эмоционально устойчивым и способным справляться с повседневными стрессами.

Таким образом, сон имеет огромное влияние на психологическое состояние человека, и его регулярное получение является важным аспектом поддержания психического здоровья.

## Библиография

1. Бородин М.П. и др. Инклюзивные инновационные технологии подготовки персонала дежурно-диспетчерских служб 01 системы "112" // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 4 (218). С. 38-42.
2. Бородин М.П., Селифанов Д.С. Инновационные методы развития компетенций персонала дежурно-диспетчерской службы 01 системы 112: на примере Санкт-Петербурга // Современное педагогическое образование. 2022. № 7. С. 39-41.
3. Вьюгина Е.А. Личностные предикторы коммуникационных процессов педагога как причина поведенческих альтернатив обучающегося // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 108-111.
4. Вьюгина Е.А. Проблемы коммуникативной компетентности у будущих учителей // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 2-3-1. С. 372-380.
5. Гямджян К. Ученые предупреждают: регулярный недосып грозит преждевременным старением и раком. URL: [www.no.ru.10-17.10.2018/](http://www.no.ru.10-17.10.2018/)
6. Доронцев А.В., Порубайко Л.Н., Зинчук Н.А., Ермолина Н.В. Исследование мотивационно обусловленных приоритетов к занятиям двигательной активностью у студентов различных медицинских групп // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 2 (204). С. 122-127.
7. Кукарцева А. Ученые доказали: если не досыпает, то и спорт не поможет. URL:

- <https://www.kp.ru/daily/27527/4791840>.
8. Леви В.Л. Ошибки здоровья. М.: Торобоан, 2009. 416с.
  9. Недостаток сна приводит к болезням? 6 вопросов сомнологу. URL: <https://www.doctis.ru/medicina/nedostatok-sna-privodit-k-boleznyam-6-voprosov-somnology>.
  10. Одинцова А. Спите спокойно: как сон влияет на продолжительность жизни и государственный бюджет. URL: <https://russian.rt.com/science/article/348140-zdorovy-son-issledovaniya/amp>.
  11. Последствия недосыпа. URL: <https://bluesleep.ru/blog/10-posledstviy-togo-chto-vy-plokho-spite>.
  12. Почему мы не спим? // Аргументы недели. 2022. № 6(801). С. 5.
  13. Светличкина А.А., Доронцев А.В. Особенности планирования уровня физических нагрузок у студентов специальной медицинской группы «А» имеющих сочетанные заболевания сердечно – сосудистой системы и вертебральной области // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 1 (179). С. 245-250.
  14. Ситковский А.М. Методические аспекты развития малых центров социальных услуг муниципального образования // Муниципалитет: экономика и управление. 2019. № 4(29). С. 31-39.
  15. Сорокина С.Г. Дискурс потребления как инструмент формирования современных ценностей // Сборник научных трудов по литературоведению, лингвистике, лингводидактике, посвященный юбилею доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой английской филологии ИИЯ МГПУ Ксении Михайловны Барановой «Сегодня и всегда: актуальные проблемы литературоведения, лингвистики и лингводидактики». М.: Языки Народов Мира, 2023. С. 210-217.
  16. Субботина Е. Недосып для женщин опаснее, чем для мужчин. URL: <https://rg.ru/amp/2013/03/15/son-zhenschiny-site-anons.html>.
  17. Хаффингтон А. «Революция сна. Как менять свою жизнь ночь за ночью». Альпина паблишер, 2017. 410 с.
  18. Хороший сон: незаменим для работы, важен для здоровья. URL: <https://pospim.com/articles/khoroshiy-son-nezamenim-dlya-raboty-vazhen-dlya-zdorovya>.
  19. Хронологическое недосыпание и его последствия. URL: <https://consu-med.ru/projects/k-chemu-privodit-khronicheskoe-nedosypanie/>
  20. Karpov V.Yu., Zavalishina S.Y., Dorontsev A.V. Physiological response of the physical capabilities of adolescents with sensorineural hearing loss to regular adaptive handball // Biomedical and Pharmacology Journal. 2021. Vol. 14 (1). P. 99-103.
  21. Sitkovskiy A.M. Changing the structure of the working-age population projected by the cohort component method (on the example of a megacity) // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук». СПб.: Фора-принт, 2019. С. 260-269.
  22. Yerezhepkyzy R., Egorov A., Sadvokassov A., Shestak V. Implementing the aarhus convention // European Energy and Environmental Law Review. 2021. Vol. 30. No. 4. P. 120-127.

## **The impact of sleep on health and productivity: assessment of the effects of sleep deprivation and the mechanisms of the sleep cycle**

**Aleksei A. Ryazantsev**

PhD in Pedagogy,  
Associate Professor of the Department of Physical Education,  
Astrakhan State Medical University,  
414000, 121 Bakinskaya str., Astrakhan', Russian Federation;  
e-mail: riazantsiev47@mail.ru

**Natal'ya A. Ryazantseva**

Student,  
Astrakhan State Medical University,  
414000, 121 Bakinskaya str., Astrakhan', Russian Federation;  
e-mail: nmryaz@mail.ru

**Diana K. Dzhandil'dyaeva**

Student,

Astrakhan State Medical University,

414000, 121 Bakinskaya str., Astrakhan', Russian Federation;

e-mail: djandilyaeva.di@yandex.ru

**Abstract**

Expert observations and statistical data show that about 65% of the world's inhabitants are subject to sleep deprivation (chronic lack of sleep). At the same time, there is also a reduction in night sleep, on average, up to 6 hours. This negative trend not only causes deterioration in well-being and discomfort, but also entails changes at the genome level. If the necessary factors and sleep rhythm are observed, and physiological activity is increased, negative phenomena of deterioration in health are not observed. Sleep has a huge impact on a person's psychological state, and getting it regularly is an important aspect of maintaining mental health.

**For citation**

Ryazantsev A.A., Ryazantseva N.A., Dzhandil'dyaeva D.K. (2023) Vliyanie sna na zdorov'e i proizvoditel'nost': otsenka posledstviy deprivatsii sna i mekhanizmov sonnogo tsikla [The impact of sleep on health and productivity: assessment of the effects of sleep deprivation and the mechanisms of the sleep cycle]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 184-191. DOI: 10.34670/AR.2023.30.31.019

**Keywords**

Lack of sleep, psychological health, weakened immunity, decreased libido, oncological diseases, pineal gland, serotonin, melatonin, physical activity, sleep duration, comfortable sleeping conditions.

**References**

1. Borodin M.P. i dr. (2023) Inklyuzivnye innovatsionnye tekhnologii podgotovki personala dezhurno-dispetcherskikh sluzhb 01 sistemy "112" [Inclusive innovative technologies for training personnel of duty dispatch services 01 of the "112" system]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft], 4 (218), pp. 38-42.
2. Borodin M.P., Selifanov D.S. (2022) Innovatsionnye metody razvitiya kompetentsiy personala dezhurno-dispetcherskoy sluzhby 01 sistemy 112: na primere Sankt-Peterburga [Innovative methods for developing the competencies of the personnel of the duty dispatch service 01 system 112: the example of St. Petersburg]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 7, pp. 39-41.
3. Dorontsev A.V., Porubayko L.N., Zinchuk N.A., Ermolina N.V. (2022) Issledovanie motivatsionno obuslovlennykh prioritetov k zanyatiyam dvigatel'noy aktivnost'yu u studentov razlichnykh meditsinskikh grupp [Study of motivationally determined priorities for physical activity among students of various medical groups.]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft], 2 (204), pp. 122-127.
4. Gyamdzhyan K. *Uchenye preduprezhdayut: regulyarnyy nedosyp grozit prezhddevremennym stareniem i rakom* [Scientists warn: regular lack of sleep threatens premature aging and cancer]. Available at: [www.no.ru/10-17.10.2018](http://www.no.ru/10-17.10.2018) [Accessed 17/10/2023].
5. Huffington A. (2017) *Revolutsiya sna. Kak menyat' svoyu zhizn' noch' za noch'yu* [The Sleep Revolution. How to change your life night after night]. Al'pina publisher.
6. Karpov V.Yu., Zavalishina S.Y., Dorontsev A.V. (2021) Physiological response of the physical capabilities of adolescents with sensorineural hearing loss to regular adaptive handball [Physiological response of the physical



- capabilities of adolescents with sensorineural hearing loss to regular adaptive handball]. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 14 (1), pp. 99-103.
7. *Khoroshiy son: nezamenim dlya raboty, vazhen dlya zdorov'ya* [Good sleep: indispensable for work, important for health]. Available at: <https://pospim.com/articles/khoroshiy-son-nezamenim-dlya-raboty-vazhen-dlya-zdorov-ya> [Accessed 17/10/2023].
  8. *Khronologicheskoe nedosypanie i ego posledstviya* [Chronological lack of sleep and its consequences]. Available at: <https://consu-med.ru/projects/k-chemu-privodit-khronicheskoe-nedosypanie> [Accessed 14/10/2023].
  9. Kukartseva A. *Uchenye dokazali: esli ne dosypaet, to i sport ne pomozhet* [Scientists have proven: if you don't get enough sleep, then sports won't help]. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27527/4791840> [Accessed 17/10/2023].
  10. Levi V.L. (2009) *Oshibki zdorov'ya* [Health mistakes]. M.: Toroboan., 416s.
  11. *Nedostatok sna privodit k boleznyam? 6 voprosov somnologu* [Does lack of sleep lead to illness? 6 questions for a somnologist]. Available at: <https://www.doctis.ru/medicina/nedostatok-sna-privodit-k-boleznyam-6-voprosov-somnology> [Accessed 11/10/2023].
  12. Odintsova A. *Spite spokojno: kak son vliyaet na prodolzhitel'nost' zhizni i gosudarstvennyy byudzhel* [Sleep well: how sleep affects life expectancy and the state budget]. Available at: <https://russian.rt.com/science/article/348140-zdorov-yi-son-issledovaniya/amp> [Accessed 17/10/2023].
  13. Pochemu my ne spim? [Why don't we sleep?] (2022). *Argumenty nedeli* [Arguments of the week], 6(801), p. 5.
  14. *Posledstviya nedosypa* [Consequences of lack of sleep]. Available at: <https://bluesleep.ru/blog/10-posledstviy-togo-cto-vy-plokho-spite> [Accessed 12/10/2023].
  15. Sitkovskiy A.M. (2019) Changing the structure of the working-age population projected by the cohort component method (on the example of a megacity). In: *Sbornik nauchnykh trudov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk»* [Proc. All-Russian Conf. "Topical issues of the humanities and social sciences"]. Saint Petersburg: Fora-print Publ., pp. 260-269.
  16. Sitkovskiy A.M. (2019) Metodicheskie aspekty razvitiya malyykh tsentrov sotsial'nykh uslug munitsipal'nogo obrazovaniya [Methodological aspects of the development of small centers of social services of a municipal formation]. *Munitsipalitet: ekonomika i upravlenie* [Municipality: economics and management], 4(29), pp. 31-39.
  17. Sorokina S.G. (2023) Diskurs potrebleniya kak instrument formirovaniya sovremennykh tsennostey [Discourse of consumption as a tool for the formation of modern values]. In: *Sbornik nauchnykh trudov po literaturovedeniyu, lingvistike, lingvodidaktike, posvyashchennyy yubileyu doktora filologicheskikh nauk, professora, zaveduyushchego kafedroy angliyskoy filologii IYya MGPU Ksenii Mikhaylovny Baranovoy «Segodnya i vseгда: aktual'nye problemy literaturovedeniya, lingvistiki i lingvodidaktiki»* [Collection of scientific works "Today and always: current problems of literary criticism, linguistics and linguodidactics"]. Moscow: Yazyki Narodov Mira Publ., pp. 210-217.
  18. Subbotina E. *Nedosyp dlya zhenshchin opasnee, chem dlya muzhchin* [Lack of sleep is more dangerous for women than for men]. Available at: <https://rg.ru/amp/2013/03/15/son-zhenschiny-site-anons.html> [Accessed 17/10/2023].
  19. Svetlichkina A.A., Dorontsev A.V. (2020) Osobennosti planirovaniya urovnya fizicheskikh nagruzok u studentov spetsial'noy meditsinskoy gruppy «A» imeyushchikh sochetannye zabolevaniya serdechno – sosudistoy sistemy i vertebral'noy oblasti [Features of planning the level of physical activity among students of special medical group "A" with combined diseases of the cardiovascular system and vertebral region]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft], 1 (179), pp. 245-250.
  20. Vyugina E.A. (2023) Lichnostnye prediktory kommunikatsionnykh protsessov pedagoga kak prichina povedencheskikh al'ternativ obuchayushchegosya [Personal predictors of a teacher's communication processes as the cause of a student's behavioral alternatives]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 79-1, pp. 108-111.
  21. Vyugina E.A. (2023) Problemy kommunikativnoy kompetentnosti u budushchikh uchiteley [Problems of communicative competence among future teachers]. *Pedagogicheskyy zhurnal* [Pedagogical Journal], 13 (2-3-1), pp. 372-380.
  22. Yerezhepkyzy R., Egorov A., Sadvokassov A., Shestak V. (2021) Implementing the aarhus convention. *European Energy and Environmental Law Review*, 30 (4), pp. 120-127.

УДК 378.4

DOI: 10.34670/AR.2023.62.36.020

## **Психолого-педагогические подходы к формированию информационной гигиены человека**

**Гордин Александр Иннокентьевич**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,  
Педагогический институт,  
Иркутский государственный университет,  
665003, Российская Федерация, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6;  
e-mail: a-gordin58@mail.ru

**Гордина Ольга Васильевна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,  
Педагогический институт,  
Иркутский государственный университет,  
664011, Российская Федерация, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6;  
e-mail: g.o.v.2018@mail.ru

### **Аннотация**

В современном мире информация является важнейшим ресурсом жизнедеятельности человека, который влияет не только на управление его поведением, ценностное самоопределение, на социальную и материальную капитализацию личности, но может, при некорректном использовании информационного продукта, деструктивно воздействовать на психофизическое состояние, в частности, на работоспособность его сознания. Это означает, что по мере дальнейшего интенсивного развития информационных технологий все острее встает вопрос об информационной безопасности человека. В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к формированию информационной гигиены как важнейшей составляющей информационного поведения человека, способной обеспечить его психофизическую безопасность перед, во время и после потребления информационного продукта. Именно сегодня появляется необходимость изучения влияния информации на психологическое, физическое и социальное здоровье человека и соблюдения особенных правил безопасного потребления информационного продукта, именуемых «информационной гигиеной». Для современного информационного общества становится все более очевидным, что информация при несоблюдении простых, но важных правил ее потребления может стать причиной нервных расстройств и болезней. Информационная гигиена изучает и корректирует влияние информации на психическое и физическое здоровье; на работоспособность; на социальное самочувствие и в целом продолжительность жизни человека.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Гордин А.И., Гордина О.В. Психолого-педагогические подходы к формированию информационной гигиены человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 192-199. DOI: 10.34670/AR.2023.62.36.020

**Ключевые слова**

Информация, информационное поведение, информационная гигиена, информационная безопасность, информационный продукт.

**Введение**

В современном мире информация является важнейшим ресурсом жизнедеятельности человека, который влияет не только на управление его поведением, ценностное самоопределение, на социальную и материальную капитализацию личности, но может, при некорректном использовании информационного продукта, деструктивно воздействовать на психофизическое состояние, в частности, на работоспособность его сознания. Это означает то, что по мере дальнейшего интенсивного развития информационных технологий все острее встает вопрос об информационной безопасности человека.

**Основная часть**

Под информационной безопасностью понимается состояние защищенности человека от разных видов информационного насилия, провоцирующего возникновение в жизнедеятельности человека деструктивных социально-психологических процессов, которые нарушают его социализацию и негативно влияют на психофизическое состояние [Гордин, Гордина, 2023]. Именно сегодня появляется необходимость изучения влияния информации на психологическое, физическое и социальное здоровье человека и соблюдения особых правил безопасного потребления информационного продукта, именуемых «информационной гигиеной» [Барбашин, 1998].

Согласно мнению специалистов в области информационной безопасности, таких как А. Асмолов, М. Барбашин, Л. Гурьева [Асмолов, Шилова, 1999, Барбашин, 1998, Загашев, Заир-Бек., 2003], информационная гигиена – это соблюдение правил информационной безопасности (нравственно-духовной чистоплотности) во время потребления информационного продукта любой формы, содержания, а также культура реабилитации (очищения) сознания после случайного (непреднамеренного) или неизбежно сознательного в силу каких-то сложившихся независимых от человека обстоятельств потребления нечистоплотной (грязной) информации.

При этом ими предлагается грязной считать информацию агрессивно направленного действия, которая выполняет насильственные функции через: объем, неадекватный для ситуативного восприятия, заложенного в него содержания; интонацию, имеющую демоническо-шизофренический окрас; ритм, психологически расшатывающий эмоционально-волевое состояние человека; а также информация, апеллирующая к низменным инстинктам человека.

Человечество сегодня живет в стремительно изменяющемся мире, в котором происходит быстрое развитие техносферы. В связи с этим психика человека постоянно находится в состоянии стресса из-за необходимости быстрой перестройки и адаптации к разного рода

информации, связанной с появлением большого количества технических, в том числе и информационных средств. Это является основной причиной формирования содержания в науке, а затем в публичном пространстве понятия «информационная гигиена». Искусственная встроенность человека в многочисленные разнородные информационные потоки, невозможность избежать локальных (через смартфоны) и массовых (через средства массовой информации) вторжений в сознание порождают нервные расстройства, провоцируют возникновение многочисленных болезней, связанных, в частности, с нарушением кровообращения головного мозга. Это сопровождается ставшими обычными и не вполне осознаваемыми человеком нарушениями его прав в области получения, хранения и транслирования информации. В результате у него появляется информационная зависимость, человек подвергается информационному насилию. Из-за неразборчивого потребления информации изменяется качественный уровень мышления человека, его ценностные установки, он становится объектом внешнего управления, что неминуемо приводит к его деперсонализации, псевдодебилизму и цифровой деменции. И все это происходит на фоне информационной интервенции и колонизации, когда осуществляется масштабное информационное вторжение в национальную культуру через СМК, через экономику, образование с целью перепрограммирования системы ценностей и норм поведения общества и, соответственно, внешнего управления страной [Расторгуев, 2003].

Для понимания сущности рассматриваемой нами проблемы очень важно осмысление содержания понятий «информационный псевдодебилизм» и «цифровая деменция». Андрей Курпатов, Тео Компернолле, Манфред Шпитцер и Торкел Клигберг полагают, что информационная псевдодебильность – психологическое расстройство, при котором человек проявляет признаки клинической дебильности, но без органических поражений мозга. Оно порождает такое явление, как цифровое слабоумие (деменция).

Например, цифровое слабоумие развивается даже у детей, если они начинают свою жизнь с использования гаджета. Чтобы понять, как это происходит, необходимо знать основные принципы организации мышления. При рождении мозг ребенка представляет собой скопление нейронов. Нейроны предназначены для организации в процессе познания мира сознанием человека устойчивых связей для обработки сенсорной информации, которую черпает ребенок во время общения с окружающим миром. То есть поступающую из внешнего мира информацию в виде, условно говоря, хаоса из звуков, цветов и форм ребенок учится структурировать с помощью нейронов, преобразовывая эту хаотичную информацию в сложные зрительные и слуховые образы. Именно для того, чтобы преобразовывать такую сложную сенсорную информацию в образы и нужно мышление. О мышлении нужно знать две чрезвычайно важные вещи: во-первых, оно *пространственно*, во-вторых, *социально*.

Пространственность его выражается в том, что человек при познании обязательно должен информацию осязать зрительно или тактильно. Он должен знать, какого наблюдаемый предмет или явление цвета, веса, объема, запаха и вкуса. Получаемая тактильным или зрительным образом информация помогает ему формировать свои личные представления о предмете.

С помощью гаджета человек воспринимает только плоские картинки. При работе с визуальными и аудиальными стимулами информация не сохраняется. Как говорится, «в одно ухо влетело, из другого вылетело». Мозг человека предназначен для ориентации в пространственной среде, ни к чему иному он не приспособлен. Имея дело с абстрактными понятиями, он также придает им пространственные свойства. Поэтому, как это ни парадоксально на первый взгляд звучит, но без осязания человек не в состоянии мыслить

абстрактно, не говоря уже о том, чтобы мыслить предметно. Постоянно смотря в экран планшета или смартфона, он лишается тактильного контакта с окружающей средой и нейроны его мозга не образуют необходимые для моделирования природной и социальной реальности связи. Короче говоря, мозг человека вместо функционального органа остается бессвязным скоплением нервных клеток.

Таким образом, чтобы конструировать в сознании виртуальные интеллектуальные объекты, человеку нужен тактильный контакт с объектами реальными.

Следующий шаг познания окружающей среды человеком – установление связи созданных его сознанием виртуальных объектов с реальными предметами в реальной социальной среде на основе полученных психологических представлений. То есть речь идет о социализации полученных знаний, а через них и о социализации человека, ведь он, как известно, социальное существо. И наше мышление эволюционно предназначено, в первую очередь, для установления отношений с другими людьми. Наш мозг использует модели социальных отношений в качестве шаблона для построения взаимосвязи между объектами любого порядка. Мозг человека, который «не отлипает» от экрана гаджета, не может создавать модели реальных объектов и устанавливать между ними логическую связь. Виртуальный опыт познания мира и общения на 90 процентов бесполезен, а в иных случаях и опасен. Реальная социальная среда требует от человека прикладного типа мышления, основанного на непосредственном контакте с живым (реальным, предметным), а не абстрактным миром. Виртуальная социальная среда построена по иным законам нежели реальная социальная среда. У каждого из этих видов обитания человека есть свои преимущества и недостатки.

Виртуальная среда более информационно емкая и информационно доступная, многофункциональная, легко конвертируемая, пространственная значительно более обширна и многообразна. Реальная среда более предметна и осязаема, но, увы, конечна и не так конвертируема, как виртуальная среда. Но жить-то предстоит человеку именно в реальной, а не в виртуальной среде.

Кроме того, информационная емкость виртуальной среды, с одной стороны, это часть реальной социальной среды, с другой стороны, та ее часть, которая таит в себе немало угроз для человека и, прежде всего, ребенка или пожилого человека, не имеющих достаточного опыта реального или виртуального социального информационного взаимодействия.

Для современного информационного общества все более становится очевидным, что информация при несоблюдении простых, но важных правил ее потребления может стать причиной нервных расстройств и болезней. Информационная гигиена изучает влияние информации на: психическое и физическое здоровье; работоспособность; социальное самочувствие; продолжительность жизни.

Далеко не вся информация полезна. Необходимо научиться отличать конструктивную информацию от информационного мусора, признаки которого известны. Такого рода информация не имеет никакого практического, познавательного, культурного или общественного значения; вызывает необоснованно сильное эмоциональное напряжение у потребителя информации; в основе ее нет достаточного логического обоснования, т.е. она лживая; она никак не связана с деятельностью и интересами человека [Барбашин, 1998].

В научном мире существует устойчивое, проверенное многими экспериментами убеждение, что информация как средство психофизического и социально-психологического воздействия на человека может влиять как положительно, так и отрицательно на здоровье, ценностное самоопределение и поведение человека. Информационное поведение подразумевает

совокупность поведения человека по отношению к источникам и каналам информации, которые включают в себя как пассивный, так и активный аспект поиска и потребления информации (Т.Д. Уилсон).

На основе проводимых нами теоретических и эмпирических исследований, описанных в научной литературе [Барбашин, 1998, Расторгуев, 2003], мы предлагаем такие правила информационной безопасности и реабилитации в качестве соблюдения информационной гигиены:

- 1) Правило преодоления информационного тревогоудия. Заключается в том, что информацию нужно потреблять дозированно.
- 2) Правило избранности информационного продукта. Оно предполагает потребление информационного продукта не хаотично, а осознанно в нужное время для достижения определенных целей.
- 3) Правило осторожного употребления информации. Оно призывает проявлять осторожность во время потребления информации, отключаться от источника, когда возникают сомнения в качестве информации.
- 4) Правило информационной реабилитации. Заключается в том, что после непреднамеренного или навязанного извне потребления информации низкого качества следует немедленно, не откладывая на потом, производить «дезинфекцию» любыми имеющимися под рукой в данный момент средствами (обращение к позитивной информации, к образцам высококачественной информации в виде классической литературы и др.) [там же].

Исходя из представленного выше алгоритма информационной гигиены, в контексте наших эмпирических исследований информационной зависимости человека третьего возраста было проведено в качестве информационной вакцинации множество психолого-педагогических занятий, направленных на формирование у респондентов и реципиентов личной информационной гигиены.

В ходе занятия мы наблюдали групповую и индивидуальную творческую работу при продумывании и придумывании ими индивидуальных правил личной информационной гигиены. Так, аналогия информационного продукта с пищевым, и соответственно информационного поведения с пищевым, побудила их находить иногда нестандартные решения.

Например, наиболее запомнилось, как участники эксперимента на одном из занятий нашли аналог такому фрагменту традиционного для дореволюционной России этапа пищевого поведения, как молитва перед трапезой в знак благодарности Богу за пищу, с целью полезного для здоровья ее поглощения. Придуманый аналог означал умение настроиться на потребление любой информации с целью обязательного нахождения в ней позитивных социальных смыслов для себя лично, для своей семьи, для более эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей, осуществления общественной деятельности и т.п. Такая психологическая установка основывается на вере в то, что как в самой позитивной информации можно найти негатив, так и в самой негативной информации можно обрести позитивный смысл. Все зависит от человека, от его установки на восприятие информации.

Не менее интересными были эпизоды, связанные с поиском форм и методов реабилитации сознания после поражения его агрессивной информацией. В протоколах тренинговых занятий наиболее часто упоминается такие разновидности смены информационного взаимодействия, как беседы на взрослые темы с малолетними детьми и внуками, наблюдение за живой природой,

занятия художественным и техническим творчеством.

Приведенные выше педагогические наблюдения – лишь фрагменты психолого-педагогической технологии, применяемой нами во время формирующих занятий, которые более подробно описаны в нашем учебно-методическом пособии «Практикум формирования безопасного информационного поведения». Они показали, что в целом эта технология стала хорошим инструментарием не только для психолого-педагогического рефлексирования по итогам проведения занятий, но и самоанализа информационной деятельности, и вполне может стать основой для выработки личных правил информационной гигиены.

### **Заключение**

Для современного информационного общества становится все более очевидным, что информация при несоблюдении простых, но важных правил ее потребления может стать причиной нервных расстройств и болезней. Информационная гигиена изучает и корректирует влияние информации на психическое и физическое здоровье; на работоспособность; на социальное самочувствие и в целом продолжительность жизни человека.

### **Библиография**

1. Асмолов А.Г., Шилова В.А. Человек в информационном поле и информационные поля. М.: Просвещение, 1999. 235 с.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете. М.: Можайск-Терра, 2000. 346 с.
3. Барбашин М. Технология информационного воздействия и социальной вакцинации. URL: <http://evrazia.org/article/1998>
4. Гордин А.И. Информационная социализация. Иркутск: Иркут, 2016. 336 с.
5. Гордин И.А., Гордина О.В. Практикум формирования безопасного информационного поведения. Иркутск: Аспринт, 2023. 131 с.
6. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс Дельта, 2003. 284 с.
7. Расторгуев С.П. Философия информационной войны. М.: Вузовская книга, 2003. 256 с.
8. Семененко В.А. Информационная безопасность. М.: Прогресс, 2017. 277 с.
9. Helder O. K. et al. Computer screen saver hand hygiene information curbs a negative trend in hand hygiene behavior //American journal of infection control. – 2012. – Т. 40. – №. 10. – С. 951-954.
10. Worsfold D. Consumer information on hygiene inspections of food premises //Journal of Foodservice. – 2006. – Т. 17. – №. 1. – С. 23-31.

## **Psychological and pedagogical approaches to the formation of information human hygiene**

**Aleksandr I. Gordin**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor at Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University,  
665003, 6, Nizhnaya Naberezhnaya str., Irkutsk, Russian Federation;  
e-mail: a-gordin58@mail.ru

**Ol'ga V. Gordina**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor at Department of Social Pedagogy and Psychology,  
Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University,  
665003, 6, Nizhnyaya Naberezhnaya str., Irkutsk, Russian Federation;  
e-mail: g.o.v.2018@mail.ru

**Abstract**

In the modern world, information is the most important resource of human life, which affects not only the management of his behavior, value self-determination, social and material capitalization of the individual, but can, if the information product is used incorrectly, have a destructive effect on the psychophysical state, in particular, on his performance consciousness. This means that with the further intensive development of information technology, the issue of human information security is becoming more acute. The article presented here discusses psychological and pedagogical approaches to the formation of information hygiene as the most important component of a person's information behavior that can ensure his psychophysical safety before, during and after consuming an information product. Today there is a need to study the influence of information on a person's psychological, physical and social health and to observe special rules for the safe consumption of information products, called "information hygiene." For the modern information society, it is becoming increasingly obvious that information, if simple but important rules for its consumption are not followed, can cause nervous disorders and diseases. Information hygiene studies and corrects the impact of information on mental and physical health; for performance; on social well-being and overall human life expectancy.

**For citation**

Gordin A.I., Gordina O.V. (2023) Psikhologo-pedagogicheskie podkhody k formirovaniyu informatsionnoi gigieny cheloveka [Psychological and pedagogical approaches to the formation of information human hygiene]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 192-199. DOI: 10.34670/AR.2023.62.36.020

**Keywords**

Information, information behavior, information hygiene, information security, information product.

**References**

1. Asmolov A.G., Shilova V.A. (1999) *Chelovek v informatsionnom pole i informatsionnye polya* [Man in the information field and information fields]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Babaeva Yu.D., Voiskunskii A.E., Smyslova O.V. (2000) *Internet: vozdeistvie na lichnost'. Gumanitarnye issledovaniya v Internete* [Internet: impact on personality. Humanitarian research on the Internet]. Moscow: Mozhaisk-Terra Publ.
3. Barbashin M. *Tekhnologiya informatsionnogo vozdeistviya i sotsial'noi vaktsinatsii* [Technology of information influence and social vaccination]. Available at: <http://evrazia.org/article/1998> [Accessed 10/10/2023]
4. Gordin A.I. (2016) *Informatsionnaya sotsializatsiya* [Information socialization]. Irkutsk: Irkut Publ.
5. Gordin I.A., Gordina O.V. (2023) *Praktikum formirovaniya bezopasnogo informatsionnogo povedeniya* [Workshop on developing safe information behavior]. Irkutsk: Asprint Publ.



- 
6. Rastorguev S.P. (2003) *Filosofiya informatsionnoi voiny* [Philosophy of information warfare]. Moscow: Vuzovskaya kniga Publ.
  7. Semenenko V.A. (2017) *Informatsionnaya bezopasnost'* [Information Security]. Moscow: Progress Publ.
  8. Zagashev I.O. (2003) *Kriticheskoe myshlenie: tekhnologiya razvitiya* [Critical thinking: development technology]. St. Petersburg: A'yans Delta Publ.
  9. Worsfold, D. (2006). Consumer information on hygiene inspections of food premises. *Journal of Foodservice*, 17(1), 23-31.
  10. Helder, O. K., Weggelaar, A. M., Waarsenburg, D. C., Looman, C. W., van Goudoever, J. B., Brug, J., & Kornelisse, R. F. (2012). Computer screen saver hand hygiene information curbs a negative trend in hand hygiene behavior. *American journal of infection control*, 40(10), 951-954.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.72.21.021

## Динамика представлений школьников об идеальном и реальном образе современного учителя

**Каткова Елена Николаевна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии образования,  
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,  
681000, Российская Федерация, Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, 17;  
e-mail: elenakatkova@mail.ru

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Разработка и реализация учебно-методического комплекса по формированию положительного образа педагога в сознании учащихся психолого-педагогических классов» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073-03-2023-031/5 от «9» ноября 2023 г.)

### Аннотация

В статье приводятся результаты изучения динамики представлений школьников об идеальном и реальном образе современного учителя с 5 по 11 классы. Автор предполагает, что представления совокупного субъекта могут дать обобщенную картину его отношения к изучаемому феномену. В настоящее время престиж профессии педагога снижен и требуются меры для повышения привлекательности данной профессии. Результаты данного исследования позволят выстроить воспитательную и методическую работу со школьниками среднего и старшего звена в общеобразовательных учреждениях. Обнаружено содержательное и эмоциональное различие в представлениях школьников об образах реального и идеального педагога. Критическим является восьмой класс, с которым нужно вести усиленную воспитательную психолого-педагогическую работу по формированию положительного, привлекательного образа учителя. Стоит обратить внимание на то, что привлекательность учителя строится не только на педагогической компетенции, на это влияет манера общения с учениками, проявление доброты, уважения, а также учителю важно заинтересовывать школьников своей личностью и преподаваемым предметом.

### Для цитирования в научных исследованиях

Каткова Е.Н. Динамика представлений школьников об идеальном и реальном образе современного учителя // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 200-213. DOI: 10.34670/AR.2023.72.21.021

### Ключевые слова

Профессия, педагог, школьники, привлекательность, представления, личность, школа, идеальный и реальный учитель.

## Введение

Проблема низкой популярности педагогической профессии с каждым годом становится все острее. Прежде всего это касается восприятия учениками своих школьных учителей, ведь именно учителя являются носителями образа профессии. Мы предположили, что негативное отношение школьников к педагогической профессии в целом является результатом их сложных взаимоотношений с реальными школьными учителями и организацией образовательной среды в школе, на восприятие образа учителя влияют их эмоциональные впечатления от пребывания в школе. Равен Дж. [Равен, 2002] отмечал, что эффективно работающие преподаватели обладают способностью размышлять о личных качествах своих учеников и заботиться об их развитии, замечать, предвидеть и учитывать реакцию учеников, на деле демонстрировать свою систему ценностей и способы мышления, понимать и успешно воздействовать на внешние по отношению к школе социальные факторы. В то же время А.К. Маркова [Маркова, 1993] подчеркивала, что учитель с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как средству психологической защиты, что в свою очередь затрудняет как процесс обучения, так и процесс воспитания.

И.И. Осинский отмечает в своём исследовании, что «учительство – наиболее крупный отряд современной российской интеллигенции, играющий важную роль в жизни общества, его регионов. Оно осуществляет функции социализации подрастающего поколения, передачи ему накопленных человечеством знаний, норм, традиций, ценностных ориентаций, развития творческих потенциалов. Результаты реализации многообразных функций во многом зависят от социального положения учителя, его квалификации, опыта, нравственных ценностей» [Осинский, 2011, 109].

Е.Е. Сартакова, Е.А. Обухова, Я.Л. Горкальцева [Сартакова, Обухова, Горкальцева, 2013] показали, что в массовом сознании существует множество стереотипов относительно педагогической профессии, которые препятствуют адекватному построению образа профессионала. По мнению Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого, В.И. Слободчикова [Исаев, Косарецкий, Слободчиков, 2000], важнейшим качеством современного педагога является его субъектность в педагогической деятельности, которая предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной (предметной) позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности.

И.А. Федосеева, М.П. Малиновская [Федосеева, 2014] описали образ учителя в представлении современных студентов педагогических направлений, которые отметили, что главное в учителе – мотивы профессиональной деятельности, которые заключены в стремлении, призвании «вращивать любовь к знаниям», «работать с детьми», любовь к детям и к профессии. О.А. Медведева и Т.Д. Сусяков [Медведева, Сусяков, 2018] изучали образ идеального учителя у школьников, они выделили следующие характеристики: учитель должен уметь грамотно и интересно объяснять свой предмет, знать его на высоком уровне, уметь находить подход к каждому ученику, быть объективным и разносторонним с точки зрения подачи материала; кроме того, идеальный учитель должен любить детей, быть ответственным и пунктуальным, обладать чувством юмора, быть мудрым и интересным ученикам как личность. Факторы привлекательности образа педагога также выделила С.А. Краскова [Краскова, 2014]:

1. Внешний вид педагога как один из факторов успешности педагогической деятельности.

2. Основу образа педагога составляет личное обаяние. Обаяние человека – это его коммуникабельность, рефлексивность, красноречивость, а также внешняя привлекательность, легкая адаптация к новым условиям, умение сохранять уверенность в кругу незнакомых людей.

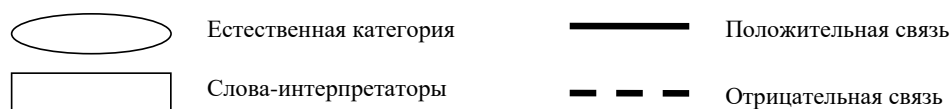
3. Умение правильно применять свои знания, выбирать соответствующий стиль общения, ситуацию, время, чтобы поговорить с учениками тогда, когда они готовы выслушать учителя.

В.С. Дементьева, В.И. Чумаков [Дементьева, Чумаков, 2021] рассматривали в своей работе профессиональный интерес к педагогической профессии. Авторы изучали уровень заинтересованности школьников в повышении престижа педагогической профессии, было опрошено 116 учащихся 15-18 лет. Результаты показали, что большинство респондентов привлекает умение учителей хорошо и интересно преподнести знания, для современной молодежи очень важную роль в выборе профессии играют материальное вознаграждение и собственное психоэмоциональное состояние. Анкетированные высказывали положительное отношение к профессии, но не заинтересованы в её получении, то есть они отмечают важность профессии, но сами не представляют, в чём эта важность заключается.

Предметом данного исследования стала динамика представлений школьников 5-11 классов об идеальном и реальном современном учителе в школе. В нашей работе мы применили феноменологический подход к оценке образа учителя, а также метод контент-анализа по методике Б.А. Еремеева [Еремеев, 2003] и комплексное сравнение семантических единиц. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №№ 1, 5, 9, 15, 16, 18, 22, 30, 31, 37 г. Комсомольска-на-Амуре. В исследовании приняло участие 334 школьника. Диагностика проводилась с помощью методики «Незавершенное предложение» (авторы – Д. Сакс, С. Леви), массив слов обрабатывался с помощью статистического метода – ранговой корреляции Ч. Спирмена при построении квадратичной матрицы в программе «Статистика 6.0».

## Основная часть

Целью нашего контент-анализа стало вычленение положительных характеристик идеального и реального образов современного учителя, что именно привлекает школьников в учителе (педагоге), опираясь на выделенные естественные категории в корреляционной плеяде, а также на положительные слова-интерпретаторы. Отношение школьников к профессии обнаруживалось через эмоциональные оценки образов учителя. Условные обозначения, используемые в построении плеяд, обозначены на рисунке 1.

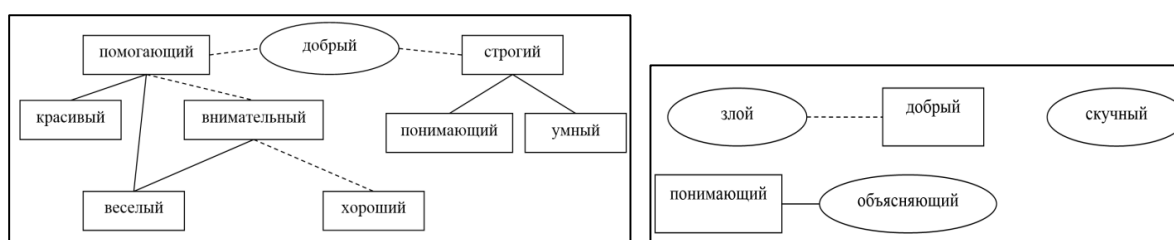


**Рисунок 1 – Условные обозначения в корреляционных плеядах**

По Б.А. Еремееву, естественная категория означает экстраполяцию субъективной единицы на мнение совокупного субъекта. Л.С. Выготский в свое время писал, что «слово есть живая клетка сознания», и, опираясь на эту идею, Б.А. Еремеев разработал концепцию образа на уровне сознания как целостного образования, как единства его содержания и формы, проявляющегося в виде субъективной категоризации. Кроме этого, хочется отметить, что описываемая нами динамика представлений школьников в возрастном аспекте позволяет дифференцированно обозначить значимые качества положительного образа учителя в

отражении обучающихся среднего звена и старшей школы.

В представлениях пятиклассников идеальный учитель «добрый», данная естественная категория означает человека делающего добро другим, отзывчивого, несущего благополучие, доброе отношение [Толковый словарь Ожегова онлайн, www]. Из рисунка 2 видно, что слово «добрый» отталкивается от цепочек слов-интерпретаторов и имеет самостоятельный смысл. Поэтому идеального учителя в представлении пятиклассников можно описать как «нестроного»-«понимающего»-«умного», а также как «не помогающего»-«красивого»-«веселого», причем мы видим, что от данной цепочки слов отталкивается слова «внимательный» и «хороший», которые приобретают обратный смысл, поэтому полученные интерпретации не относятся к чему-то хорошему в образе идеального учителя, им хочется невнимательного учителя. Таким образом, ключевой характеристикой идеального учителя является черта личности – «добрый», которая распространяется в мнении совокупного субъекта на всех идеальных учителей. Такая картина представлений возможна в случае, когда у младших подростков только формируется оценочная позиция, развивается собственная самооценка и недостаточно личного опыта для объективного сравнения и оценки. У пятиклассников своеобразные представления о доброте идеального учителя.



Плеяда № 1 (общий массив слов – 493)  
«Идеальный учитель»

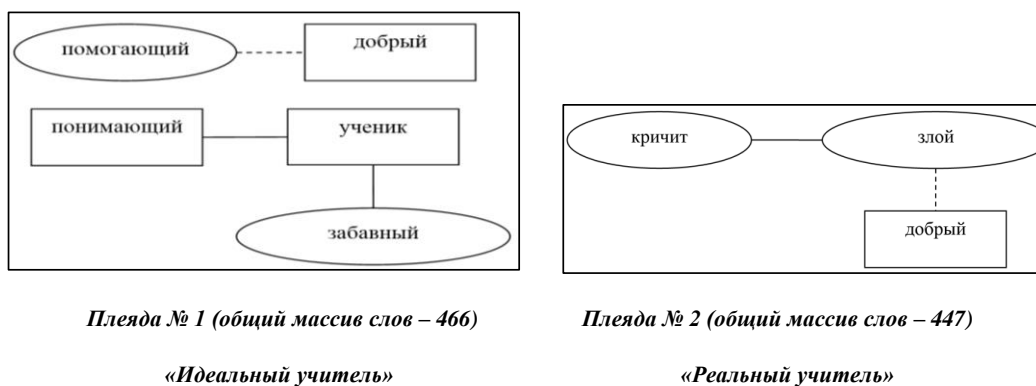
Плеяда № 2 (общий массив слов – 573)  
«Реальный учитель»

## Рисунок 2 – Корреляционные плеяды, отражающие представления пятиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=44)

Реальный учитель в представлениях пятиклассников обозначен естественными категориями «злой» (закрывающий в себе зло, полный злобы), «скучный» (невеселый, неинтересный, наводящий скуку), «объясняющий» (растолковывающий чего-либо кому-либо, осмысляющий для самого себя, делающий ясным и понятным), [Толковый словарь Ожегова онлайн, www]. Две естественные категории связаны со словами-интерпретаторами, так слово «объясняющий» связано со словом «понимающий», это говорит о том, что учитель, объясняющий учебный материал, понимает, что объясняет ученикам, а слово «злой» отталкивается о слова-интерпретатора «добрый», которое приобретает обратное смысловое значение – «недобрый». Таким образом, реальный образ учителя наделяется пятиклассниками отрицательными личностными качествами, при этом выделяют положительные профессиональные качества.

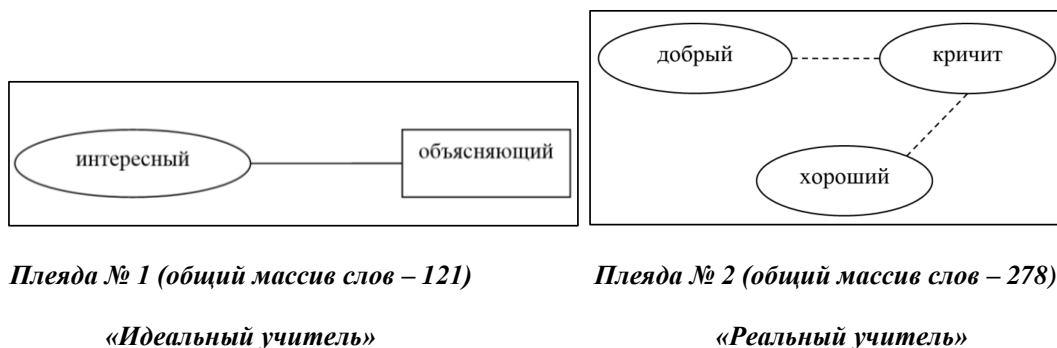
В плеяде № 1 (рис. 3) у шестиклассников представлено три естественные категории, относящиеся к идеальному образу учителя: «помогающий» (содействующий кому-либо в чем-либо, участвующий в жизни кого-либо, приносящий облегчение), «понимающий» (обладающий пониманием кого-либо, осмысляющий), «забавный» (доставляющий забаву, интересный). При этом от слова «помогающий» отталкивается слово-интерпретатор «добрый», можно заключить, что для идеального учителя, по мнению шестиклассников, важнее быть помогающим, чем

добрым, не обязательно быть «добреньким» [там же]. У идеального учителя ученики понимающие и забавные. Реальный учитель (плеяда № 2 рис. 3) в отражении шестиклассников «кричит»-«злой», от слова «злой» отталкивается слово «добрый» и обретает обратный смысл – «недобрый». Таким образом, мы видим, что подростки отражают негативный образ реального учителя, в его образе нет проявления доброты, воспринимается как источник зла.



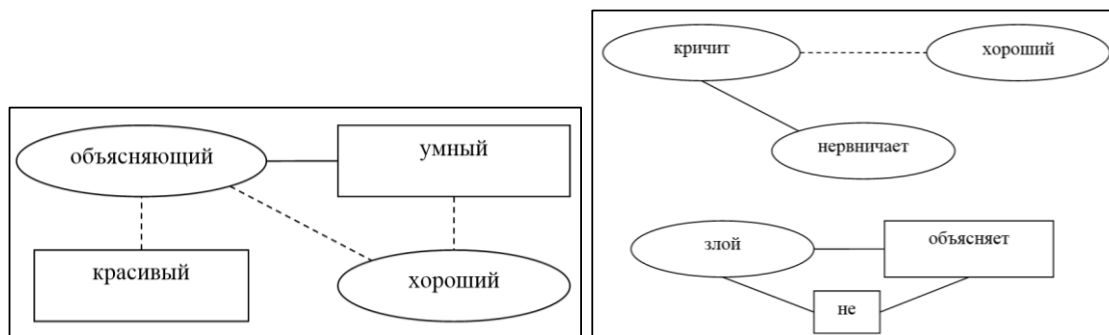
**Рисунок 3 – Корреляционные плеяды, отражающие представления шестиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=47)**

В корреляционной плеяде на рисунке 4 изображены представления об идеальном и реальном учителе среди семиклассников. В плеяде № 1 «Образ идеального учителя» выделена одна естественная категория «интересный», означающая «занимательный, любопытный, красивый, привлекательный», которая положительно связана со словом-интерпретатором «объясняющий», указывающее на то, что у семиклассников интересный учитель тот, кто объясняет, заинтересовывает [Толковый словарь Ожегова онлайн, www].



**Рисунок 4 – Корреляционные плеяды, отражающие представления семиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=42).**

Образ реального учителя в представлениях семиклассников имеет негативную окраску. В плеяде № 2 выделены три естественные категории: глагол «кричит», согласно толковому словарю, означает «издавать крик, говорить слишком громко, бранить кого-то, резко говорить с кем-то, много и подробно обсуждать кого-то или осуждать» [Толковый словарь Ожегова онлайн, www]. От слова «кричит» отталкиваются две естественные категории «добрый» и «хороший», который в данной корреляционной связи приобретают противоположный смысл, таким образом, мы видим образ кричащего, недоброго и нехорошего учителя.



Плеяда № 1 (общий массив слов – 382)

Плеяда № 2 (общий массив слов – 306)

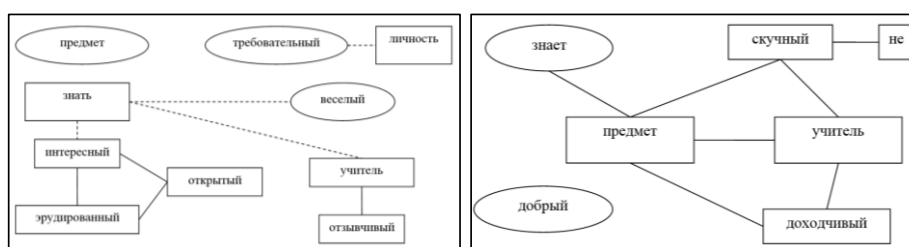
«Идеальный учитель»

«Реальный учитель»

**Рисунок 5 – Корреляционные плеяды, отражающие представления восьмиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=49)**

В плеяде № 1 на рисунке 5 идеальный учитель в представлениях восьмиклассников выглядит неоднозначно, обнаружены две естественные категории «объясняющий» и «хороший», причем они отталкиваются друг от друга и имеют обратный смысл по отношению друг к другу. Идеальный учитель, по мнению восьмиклассников, должен быть «объясняюще умным» и не обязательно «хорошим» и «красивым». Школьники делают акцент на интеллектуальных качествах учителя.

В реальности восьмиклассники отражают негативный образ учителя. Первая цепочка слов состоит из трех естественных категорий, слова «кричит» и «нервничает» положительно связаны между собой, а слово «хороший» имеет отрицательную связь и приобретает противоположный смысл – «нехороший». Во второй цепочке слов выделена одна естественная категория «злой», что означает «причиняющий сильную неприятность, боль, сильный, крайний по степени своего проявления» [Толковый словарь Ожегова онлайн, www]. В проявлении злости реальный учитель «не объясняет» учебный материал, в котором школьники нуждаются. Также прослеживается и другой контекст: если учитель «не злой», то он «не объясняет».



Плеяда № 1 (общий массив слов – 230)

Плеяда № 2 (общий массив слов – 213)

«Идеальный учитель»

«Реальный учитель»

**Рисунок 6 – Корреляционные плеяды, отражающие представления девятиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=50).**

На рисунке 6 изображены представления девятиклассников, идеальный учитель ассоциируется с учебным предметом, выделена естественная категория «предмет», означающая в толковом словаре «науку или раздел науки, круг каких-нибудь знаний как особую учебную дисциплину». Идеальный учитель – это «нетребовательная личность», так как данные слова отталкиваются в плеяде. Учитель должен быть больше «веселым» и «отзывчивым», также «интересным-эрудированным-открытым», чем определено «знать» что-то. Реальный образ учителя (плеяда № 2 рис. 6) у девятиклассников выглядит более позитивно по сравнению со школьниками предыдущих классов. В данном случае выделена самостоятельная естественная категория «добрый», «знает»-«предмет», «учитель-предметник» обладает такими качествами как «доходчивый» и «не-скучный».

На рисунке 7 изображены корреляционные плеяды десятиклассников. Идеальный учитель в отражении десятиклассников должен быть «объясняющим» (растолковывающий кому-либо или осмысляющий для самого себя) и «понимающим» (уяснение для себя происходящего, сказанного), при этом не обязательно «доходчивым», а также «терпеливым» в своих «требованиях», при этом от данной цепочки слов отталкивается положительно связанная цепочка слов «заинтересованный» и «предмет», который должен быть «профессиональным» и «справедливым» [Толковый словарь Ожегова онлайн, www].

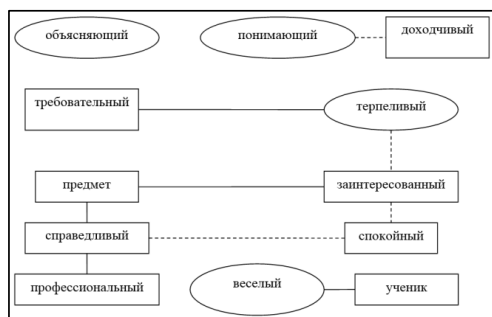
На фоне такой детализации имеется отталкиваемое слово «спокойный» и означает обратный смысл – «неспокойный». Естественная категория «веселый» (настроенный радостно, склонный к смеху, полный веселья, жизнерадостный, приятный для глаза, светлый, яркий) положительно связана со словом-интерпретатором «ученик». Таким образом, идеальный учитель представлен в образе беспокойного, заинтересованного в своем предмете, справедливого, профессионального, терпеливого, требовательного, объясняющего, понимающего человека, который настроен радостно по отношению к ученикам [там же].

Образ реального учителя в отражении десятиклассников выглядит следующим образом (плеяда № 2 рис. 7). Обнаружены две естественные категории: одиночная «помогающий» (настроен помогать, содействовать чему-либо или способствовать чьей-либо деятельности) и «ученик» (учащийся школы), которая связана с цепочками слов-интерпретаторов. Реальный учитель «недобрый» и «нетребовательный» по отношению к ученикам. Слово «предмет» отталкивается от слов «требовательный» и «отзывчивый», которые показывают противоположный смысл по отношению к «предмету». Складывается противоречивый портрет реального учителя: с одной стороны, учитель оказывает помощь, а с другой стороны, данная помощь не имеет отношения к преподаваемому предмету, десятиклассники испытывают потребность в качественной подготовке по определенным учебным дисциплинам с целью успешной сдачи ЕГЭ, а учитель не отзывается, не чувствует их потребность в изучении предметов, при этом эмоционально относится к ученикам не по-доброму, видимо в такой эмоциональной реакции проявляется психологическая защита учителя [там же].

На рисунке 8 изображены корреляционные плеяды представлений об учителе среди одиннадцатиклассников. Данные плеяды отличаются от остальных более сложными семантическими структурами, тексты школьников содержали от двух до шести предложений. На плеяде № 1 (рис. 8) представлено пять естественных категорий, которые продолжают цепочками слов-интерпретаторов: «уважающий» (проявляющий уважительное отношение, оказывающий или выражающий уважение кому-либо), «добрый» (отзывчивый, душевно расположен к людям, стремление делать добро другим), «предмет» (учебная дисциплина), «эрудированный» (обладающий эрудицией, глубокие познания в какой-либо области) и

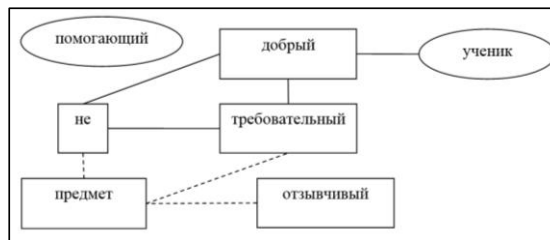


«весёлый» (полный веселья, приятный для взора, немрачный, смеющийся) [Толковый словарь Ожегова онлайн, www].



Плеяда № 1 (общий массив слов – 357)

«Идеальный учитель»



Плеяда № 2 (общий массив слов – 344)

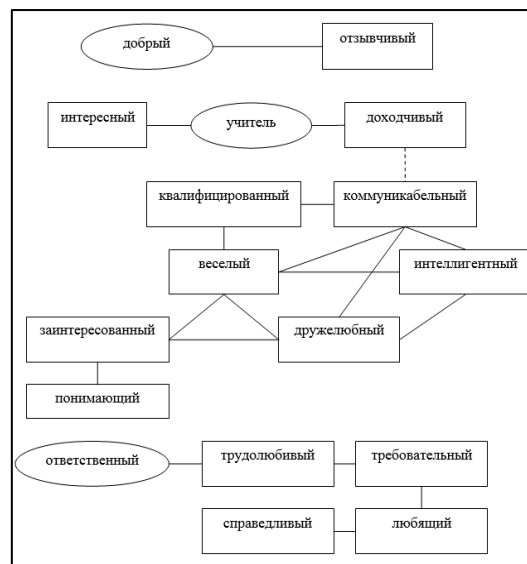
«Реальный учитель»

Рисунок 7 – Корреляционные плеяды, отражающие представления десятиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=52)



Плеяда № 1 (общий массив слов – 803)

«Идеальный учитель»



Плеяда № 2 (общий массив слов – 769)

«Реальный учитель»

Рисунок 8 – Корреляционные плеяды, отражающие представления одиннадцатиклассников как совокупного субъекта об образе идеального и реального учителя (n=50)

От слова «уважающий» отталкивается слово «объясняющий», что означает проявление уважения в общечеловеческом смысле, а не во время объяснения учебного материала. Слово «добрый» положительно связано с «понимающим-человеком» и с «требовательностью в

методике» преподавания дисциплины, таким образом, взаимодействие с учениками в данных контекстах должно проходить в душевном расположении к ним и отзывчивости. Слово «предмет» положительно связано с цепочкой слов-интерпретаторов «учитель-любящий», что означает в представлениях старшеклассников – учитель должен любить предмет, который преподает. Слово «эрудированный» с двух сторон связано со словами «психолог» (ученый-специалист в области психологии, знаток человеческой психологии) и «коммуникабельный», данное построение слов имеет следующий смысл: идеальный учитель должен быть эрудированным и через коммуникабельность демонстрировать свою эрудицию, а также должен знать психологические особенности учеников, находить подход к ним, чтобы донести глубокие познания им в какой-либо области [Толковый словарь Ожегова онлайн, [www](http://www.ozhegov.ru)]. Слово «веселый» положительно связано с цепочкой слов-интерпретаторов «беспристрастный-справедливый», здесь прослеживается мысль о том, что для школьников просто веселый учитель не интересен, он веселый, при этом беспристрастный и справедливый, то есть просто посмеяться и пошутить не получится среди одиннадцатиклассников.

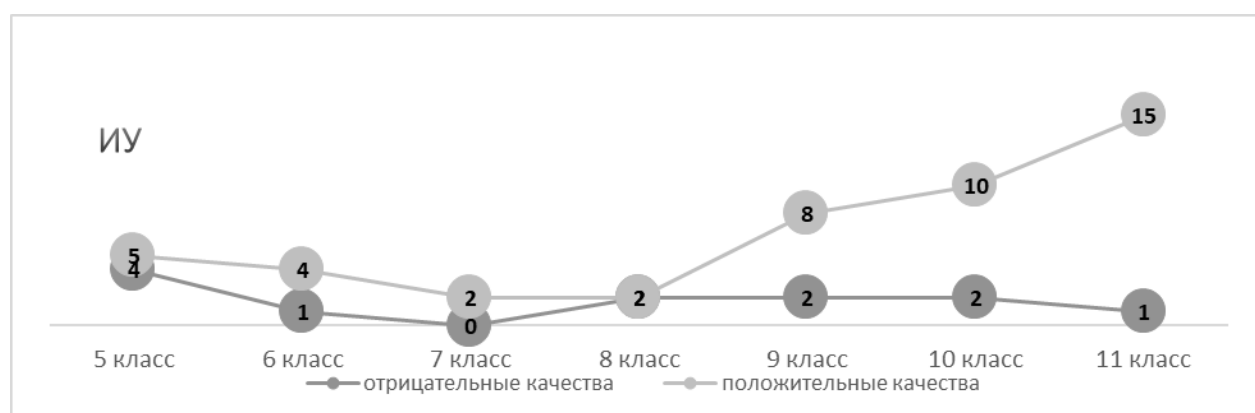
Реальный учитель у одиннадцатиклассников представлен противоречивыми смыслами. В плеяде № 2 (рис. 8) выделено три естественных категорий: «добрый» (отзывчивый, душевно расположен к людям, стремление делать добро другим), «учитель» (лицо, которое обучает, глава учения, ученое звание учителя с большой буквы), «ответственный» (несущий ответственность за порядок, облеченный правами и обязанностями в какой-либо деятельности, имеющий высоко развитое чувство долга, ревниво относящийся к своим обязанностям, к делу, серьёзный и существенно важный). Слово «добрый» положительно связано со словом «отзывчивый», из толкования слова «добрый» отзывчивость входит в его определение, соответственно слово-интерпретатор уточняет одно из проявлений доброты, которое актуально в представлениях школьников [там же].

Слово «учитель» положительно связано с двумя словами-интерпретаторами «интересный» и «доходчивый», здесь мы видим положительный образ учителя, однако другая цепочка положительно связанных слов отталкивается от слова «доходчивый» и приобретает противоположные характеристики: «неквалифицированный», «некоммуникабельный», «невесёлый», «неинтеллигентный», «недружелюбный», «незаинтересованный-непонимающий». Слово «ответственный» положительно связано с цепочкой слов-интерпретаторов: «трудолюбивый-требовательный-любящий-справедливый». Данные качества скорее относятся к характеристике учителя как человека, а предыдущая цепочка слов относится к профессиональной компетенции учителя, к его профессионально важным качествам личности.

Обобщая содержание корреляционных плеяд, мы можем проследить динамику эмоционального отношения школьников к образу учителя, как реального, так и идеального, на основе типов корреляций между словами. Мы подсчитали количество слов по каждой плеяде, имеющих положительный и отрицательный смыслы (рис. 9, 10).

Соотношение положительных и отрицательных сторон образа идеального учителя не столь идеально, как мы ожидали (рис. 9). В 5 и 8 классах обнаружено амбивалентное отношение к идеальному учителю, такое впечатление, что школьники не сформировали идеальные представления об учителе, не могут вычленивать четко положительные качества личности без противоречий. В 6 и 7 классах более четкая картина, школьники смогли описать образ идеального учителя в привлекательных для них качествах, однако текстовые описания были краткими, семантически бедными, такого же рода были тексты и у восьмиклассников. Из рисунка 9 видно, что в 9-ом классе происходит переломный момент в представлениях об

идеальном учителе, он становится более позитивным в использовании описательных характеристик, и далее в 10 и 11 классах образ становится еще позитивнее, хотя вместе с этим имеется «ложка дёгтя» в виде упоминания отрицательных характеристик. Мы считаем, что положительная динамика связана с возрастными особенностями подросткового и юношеского возрастов. С 9 класса появляется дифференцированное отношение к образу идеального учителя, школьники способны вычлнить сферу компетенции учителя, отличать личностные, общечеловеческие и профессионально важные качества учителя.



**Рисунок 9 – Динамика частоты встречаемости положительных и отрицательных качеств личности при описании образа идеального учителя в представлениях современных школьников с 5 по 11 классы (n=334).**



**Рисунок 10 – Динамика частоты встречаемости положительных и отрицательных качеств личности при описании образа реального учителя в представлениях современных школьников с 5 по 11 классы (n=334).**

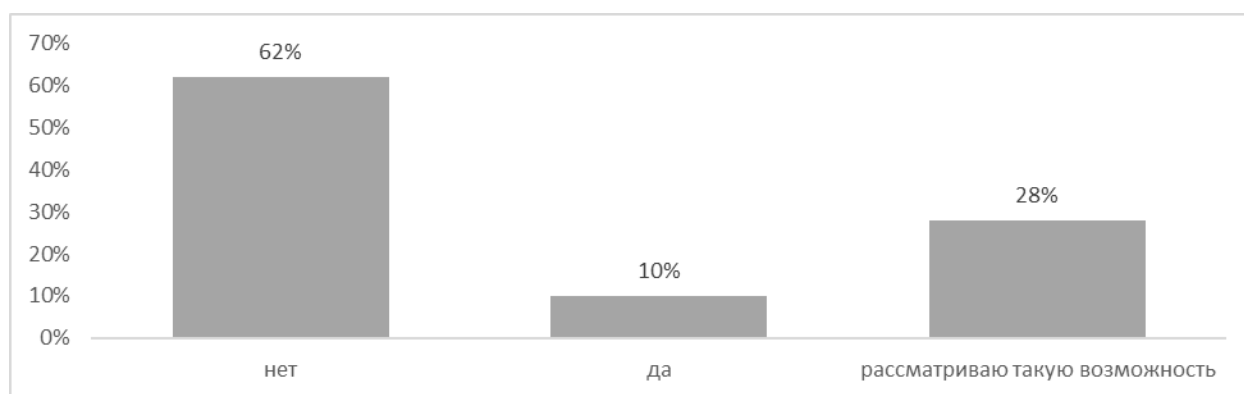
На рисунке 10 представлена динамика эмоционального отношения школьников к реальному образу учителя как отражение их личного опыта взаимодействия с учителями в школе. У пятиклассников прослеживается амбивалентное отношение к образу реального учителя, хотя имеется больше отрицательных оценок. С 6 по 8 классы положительные оценки отсутствуют, в содержании представлений только негативные характеристики. В 9 классе ситуация кардинально меняется: наоборот, мы обнаруживаем только положительные характеристики реального учителя, отрицательные отсутствуют. В 10 классе динамика положительных оценок снижается и появляются отрицательные характеристики реального учителя, десятиклассники

испытывают потребность в качественной подготовке по определенным учебным дисциплинам, по всей видимости, данная потребность не удовлетворяется. К 11 классу вновь наблюдается положительная динамика положительных описаний и вместе с этим увеличивается динамика отрицательных оценок учителя. Положительно описываются общечеловеческие, личностные качества педагога, а его педагогические компетенции оцениваются отрицательно.

Таким образом, мы видим, что с возрастом идет дифференциация образов представлений об учителе, они становятся более точными и дифференцированными, в отличие абстрактных характеристик в подростковом возрасте (5-8 классы). Мы полагаем, что преобладание отрицательных характеристик подростков при описании образа реального учителя связано с их возрастной антагонистической установкой в отношении всех взрослых, а с 9 класса прослеживается требовательность к учителям как представителям данной профессии.

Однако, с другой стороны, если в подростковой среде взрослый (педагог) становится авторитетом, то у подростков проявляется другая крайность – почитание и уважение этого взрослого, и в нашем исследовании мы бы обнаружили положительные характеристики учителя. Авторитетных учителей подростки любят. Нашу мысль подтверждает описание образа идеального учителя, в котором имеются отрицательные характеристики. Изучая тексты школьников, у нас сложилось впечатление, что они в реальной жизни очень редко сталкиваются с положительным опытом взаимодействия и общения с учителями, которое фактически выходит за рамки учебной деятельности. Школьники большую часть жизни проводят в школе, представления совокупных субъектов 5-11 классов свидетельствуют о том, что они в большинстве случаев радости испытывают намного меньше, чем хотелось бы в целом.

Мы опросили школьников 8-9 классов на предмет привлекательности психолого-педагогического профиля в старших классах, в котором приняло участие 1148 школьников г. Комсомольска-на-Амуре, Хабаровского края. Респонденты отвечали на вопрос: «Хотите ли вы учиться в 10-11 классах в профильном психолого-педагогическом классе?». Результаты опроса представлены на рисунке 11. Мы обнаружили, что большинство школьников (62%) не хотят выбирать психолого-педагогический профиль, только 10% респондентов согласны, 28% могут рассмотреть такую возможность. С другой стороны, количество психолого-педагогических классов в городе ограничено, и то количество школьников, которое положительно к этому относится (116 человек), как раз заполняют данные профили в школах, а те, которые сомневаются, также могут доукомплектовать психолого-педагогические классы.



**Рисунок 11 – Ответы школьников 8-9 классов на вопрос «Хотите ли вы учиться в 10-11 классах в профильном психолого-педагогическом классе?» (n=1148).**

Результаты массового опроса (рис. 11) соотносятся с нашими результатами изучения представлений школьников об образе идеального и реального учителя. Критическим является 8 класс, с которым нужно вести усиленную воспитательную психолого-педагогическую работу по формированию положительного, привлекательного образа учителя. В 9 классе ситуация выглядит лучше, видимо потому, что девятиклассники нуждаются в учителе перед сдачей ОГЭ, данный факт повышает привлекательность учителя, но эмоциональное отношение остается либо негативным, либо амбивалентным.

### Заключение

Таким образом, можно заключить, что основной контингент воспитательной работы по формированию привлекательного образа учителя – это ученики 8 и 9 классов. Стоит обратить внимание на то, что привлекательность учителя в данной возрастной группе строится не только на педагогической компетенции, также педагогу нужно учитывать манеру общения с учениками, проявлять доброту, уважение, заинтересовывать школьников своей личностью и преподаваемым предметом.

### Библиография

1. Деметьева В.С., Чумаков В.И. Развитие интереса к педагогической профессии среди учащихся старшего школьного возраста // Вопросы студенческой науки. 2021. № 5 (57). С. 390-394.
2. Еремеев Б.А. Психометрика мнений о людях. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 124 с.
3. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-66.
4. Краскова С.А. Формирование привлекательного образа педагога // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-privlekatelnogo-obraza-pedagoga/viewer>.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 246 с.
6. Медведева О.А., Сусяков Т.Д. Современный образ идеального учителя // Вестник экспериментального образования. 2018. № 1(14). С. 10-18.
7. Осинский И.И. Социологический портрет современного учителя // Вестник бурятского государственного университета. 2011. № 14. С. 108-111.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
9. Сартакова Е.Е., Обухова Е.А., Горкальцева Я.Л. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации // Вестник ТГПУ. 2013. № 13 (141). С. 82-88.
10. Толковый словарь Ожегова онлайн. URL: <https://slovarozhegova.ru>.
11. Федосеева И.А. Образ учителя в системе современного образования // Гуманизация образования. 2014. № 5. С. 6-13.

## Dynamics of schoolchildren's ideas about the ideal and real image of a modern teacher

**Elena N. Katkova**

PhD in Psychology,  
Associate Professor of the Department of educational psychology,  
Amur State Humanitarian and Pedagogical University,  
681000, 17 Kirova str., Komsomol'sk-na-Amure, Russian Federation;  
e-mail: elenakatkova@mail.ru

**Abstract**

The article presents the results of a study of the dynamics of schoolchildren's ideas about the ideal and real image of a modern teacher from grades 5 to 11. The author assumes that the representations of the aggregate subject can provide a generalized picture of his attitude to the phenomenon being studied. Currently, the prestige of the teaching profession has been reduced and measures are required to increase the attractiveness of the teaching profession. In this regard, the results of this study will make it possible to build educational and methodological work with middle and senior schoolchildren in general education institutions. A meaningful and emotional difference was discovered in schoolchildren's ideas about the images of a real and ideal teacher. The 8th grade is critical, with which it is necessary to carry out intensive educational psychological and pedagogical work to form a positive, attractive image of the teacher. It is worth paying attention to the fact that the attractiveness of a teacher is built not only on pedagogical competence, this is influenced by the manner of communication with students, the manifestation of kindness, respect, and it is also important for the teacher to interest students in his personality and the subject taught.

**For citation**

Katkova E.N. (2023) Dinamika predstavleniy shkol'nikov ob ideal'nom i real'nom obraze sovremenogo uchitelya [Dynamics of schoolchildren's ideas about the ideal and real image of a modern teacher]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 200-213. DOI: 10.34670/AR.2023.72.21.021

**Keywords**

Profession, teacher, schoolchildren, attractiveness, ideas, personality, school, ideal and real teacher.

**References**

1. Demet'eva V.S., Chumakov V.I. (2021) Razvitiye interesa k pedagogicheskoy professii sredi uchashchikhsya starshego shkol'nogo vozrasta [Development of interest in the teaching profession among high school students]. *Voprosy studencheskoy nauki* [Questions of student science], 5 (57), pp. 390-394.
2. Eremeev B.A. (2003) *Psikhometrika mneniy o lyudyakh* [Psychometrics of opinions about people]. Saint Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen.
3. Fedoseeva I.A. (2014) Obraz uchitelya v sisteme sovremenogo obrazovaniya [The image of a teacher in the system of modern education]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of education], 5, pp. 6-13.
4. Isaev E.I., Kosaretskiy S.G., Slobodchikov V.I. (2000) Stanovleniye i razvitiye professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga [Formation and development of the professional consciousness of the future teacher]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 3, pp. 57-66.
5. Kraskova S.A. (2014) Formirovaniye privlekatel'nogo obraza pedagoga [Formation of an attractive image of a teacher]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current problems of the humanities and natural sciences]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniye-privlekatel'nogo-obraza-pedagoga/viewer> [Accessed 10/10/2023].
6. Markova A.K. (1993) *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of teacher work]. Moscow.
7. Medvedeva O.A., Suslyakov T.D. (2018) Sovremennyy obraz ideal'nogo uchitelya [Modern image of an ideal teacher]. *Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya* [Bulletin of experimental education], 1(14), pp. 10-18.
8. Osinskiy I.I. (2011) Sotsiologicheskyy portret sovremenogo uchitelya [Sociological portrait of a modern teacher]. *Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Buryat State University], 14, pp. 108-111.
9. Raven J. (2002) *Kompetentnost' v sovremenom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ.
10. Sartakova E.E., Obukhova E.A., Gorkal'tseva Ya.L. (2013) Pedagogicheskie stereotipy professional'noy deyatel'nosti uchitelya i problemy attestatsii [Pedagogical stereotypes of a teacher's professional activity and certification problems].

---

*Vestnik TGPU* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 13 (141), pp. 82-88.

11. *Tolkovyy slovar' Ozhegova onlayn* [Ozhegov's explanatory dictionary online]. Available at: <https://slovarozhegov.ru> [Accessed 10/10/2023].

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.33.33.022

## Исследование взаимосвязи социальной тревожности и локуса контроля в ситуациях неопределенности у студентов

**Шукшина Людмила Викторовна**

Доктор философских наук,  
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,  
Российский биотехнологический университет,  
125080, Российская Федерация, Москва, шоссе Волоколамское, 11;  
e-mail: liudmila.shukshina@yandex.ru

**Шукшина Татьяна Александровна**

Кандидат юридических наук,  
ассистент кафедры гражданско-правовых дисциплин,  
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
117997, Российская Федерация, Москва, пер. Стремянный, 36;  
e-mail: tatya.shukshina@yandex.ru

### Аннотация

Социальная тревожность оказывает влияние на то, как студент выполняет учебную деятельность, как он ведет себя в тех или иных ситуациях и как чувствует себя. Излишняя социальная тревожность может иметь сильные негативные последствия, которые будут сказываться на состоянии человека. В современном мире социальная тревожность у многих возрастает из-за различных тревожных ситуаций, которые создают чувство неопределенности. Также она может возрастать из-за повышенной личной ответственности за неудачу. Из-за этой ответственности люди не хотят лишней раз сталкиваться с оценкой со стороны других людей, избегают ее. В связи с этим встает вопрос о том, имеется ли взаимосвязь между социальной тревожностью и показателем локуса контроля у студентов в ситуациях неопределенности, или же эти два психологических фактора не имеют существенной зависимости друг от друга.

### Для цитирования в научных исследованиях

Шукшина Л.В., Шукшина Т.А. Исследование взаимосвязи социальной тревожности и локуса контроля в ситуациях неопределенности у студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 214-222. DOI: 10.34670/AR.2023.33.33.022

### Ключевые слова

Социальная тревожность, уровень тревожности, локус контроля, экстернальная локализация контроля, интернальный локус контроля, ситуация неопределенности.



## Введение

Социальная тревожность является очень важным фактором, который влияет на состояние человека. Под понятием социальной тревожности обычно понимают тревожность, причинами которой являются именно социальные факторы, т.е. такие ситуации, в которых человеку приходится взаимодействовать с другими людьми. Социальная тревожность включает в себя целую совокупность явлений различной степени проявления. У социальной тревожности можно выделить различные признаки. К ним относят навязчивые и часто необоснованные страхи: страх быть осужденным или униженным, переживание, что окружающие заметят твои страхи. Также выделяют следующие причины: генетические факторы, внешние факторы, окружающая среда и воспитание [Мамедова, 2006, 68]. Одним из первых психологов, который рассматривал феномен тревоги, был З. Фрейд. Он описывал тревогу как нечто, имеющее неприятный признак в сочетании с определенными физическими ощущениями. Также Фрейд отмечал, что тревога является необходимым компонентом в психике человека. Австрийский психолог и психиатр А. Адлер в своей индивидуальной теории личности рассматривал тревогу в качестве симптома невроза, а последний понимал достаточно широко – как диагностически неоднозначный термин, охватывающий многочисленные поведенческие нарушения. Доктор психологических наук В. М. Астапов объясняет тревожность следующим образом: тревожность – это такая склонность человека испытывать состояние напряжения, которая сопровождается различными эмоциональными переживаниями, беспокойством. Также тревожность он рассматривал с точки зрения физиологии, и под ней он понимает активацию нервной системы, а точнее ее вегетативного отдела.

В современной психологии понятие «тревожность» трактуется как переживание, связанное с ожиданием опасности, неудачи и других негативных последствий [Автономов, 2013, 82]. Также тревожность может характеризоваться именно как индивидуальная психологическая особенность человека, отражающая его склонность к ожиданию неприятностей.

Локус контроля является важным свойством личности, которое определяет отношение человека к результатам своей деятельности. Под локусом контроля понимают такое свойство личности человека, которое обозначает то, насколько он склонен приписывать результаты своей деятельности внешним или внутренним факторам. Выделяют внешний и внутренний локус контроля в зависимости от того, к внешним или к внутренним факторам соответственно человек приписывает свои успехи и неудачи [Гончарова, 2012, 191].

Первый вид – внешний локус контроля, или, по-другому, экстернальный, говорит о том, что человек склонен считать, что различные внешние факторы (например, другие люди, случайные события и др.) преимущественно влияют на результаты его деятельности. Противоположность внешнему локусу контроля – внутренний, или, другими словами, интернальный, характеризует свойство человека считать, что в основном различные внутренние факторы (собственные усилия, качества характера, умения, навыки и т.д.) влияют на деятельность человека [Круглых, 2014, 520].

Ключевая разница между тем, ведущим видом у человека является экстернальный или интернальный локус контроля, заключается в различном отношении человека к своей деятельности, в наличии или отсутствии таких личностных характеристик, как ответственность, уверенность в себе, уравновешенность, агрессивность, конформность. В целом тот или иной вид локус контроля описывает противоположные жизненные позиции людей [Ксенофонтова, 1999, 104]. На то, почему у человека преобладает именно определенный вид, могут влиять многие

личностный факторы, например, такие, как уровень самооценки, тревожности и др.

Целью исследования является изучение взаимосвязи социальной тревожности и локуса контроля у студентов.

Объект исследования – социальная тревожность и локус контроля студентов.

Предмет исследования – особенности социальной тревожности и локуса контроля у студентов.

Гипотеза: у студентов с высокой социальной тревожностью преобладает внутренний локус контроля.

Методы исследования:

- «Опросник социальной тревоги и социофобии, ОСТиСФ» О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева.
- Опросник «Исследование локуса контроля» Д. Роттера.
- Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голыжиной, А.М. Эткина.
- Методы математического анализа.

Эмпирическое исследование по выявлению уровня социальной тревожности, а также по определению типа контроля у студентов было проведено при помощи Google Форм. Были опрошены студенты московских вузов, обучающихся с 1 по 5 курсы, и магистранты.

В исследованиях приняли участие 50 испытуемых: 37 девушек и 13 юношей в возрасте от 18 до 25 лет.

## Основная часть

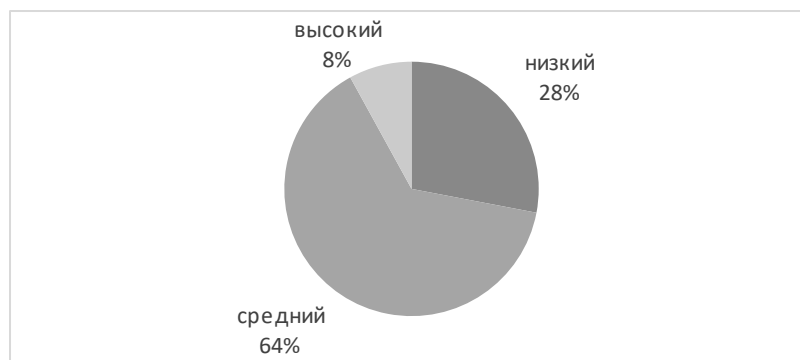
После выгрузки данных в Excel с помощью бланков методик были подсчитаны результаты каждого студента. По первой методике для определения уровня социальной тревожности были подсчитаны суммы баллов, набранных по основной шкале и по каждой из четырех субшкал. Студенты по шкале «Социальная тревожность и социофобия» получили баллы в диапазоне от 13 до 66. Для большей наглядности данные, полученные в ходе проведения этой методики, представлены в виде диаграммы (рис. 1).



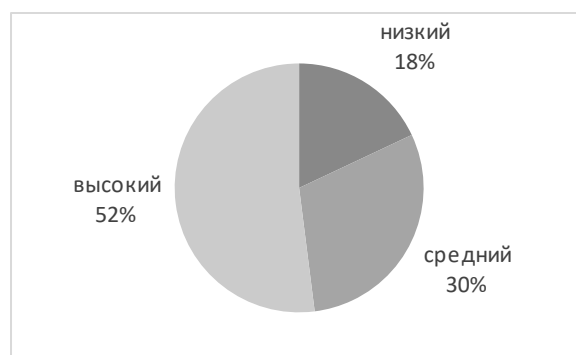
**Рисунок 1 - Результаты по шкале «Социальная тревожность и социофобия» (Опросник «ОСТиСФ»)**

Из диаграммы видно, что наибольшее количество респондентов имеют умеренный уровень социальной тревожности. Почти столько же человек (28%) имеют повышенный уровень социальной тревожности. Одинаковое количество студентов показали результат, относящийся к высокому и умеренно повышенному уровням. Невыраженный уровень социальной тревожности имеет самое маленькое количество студентов – всего 2 %.

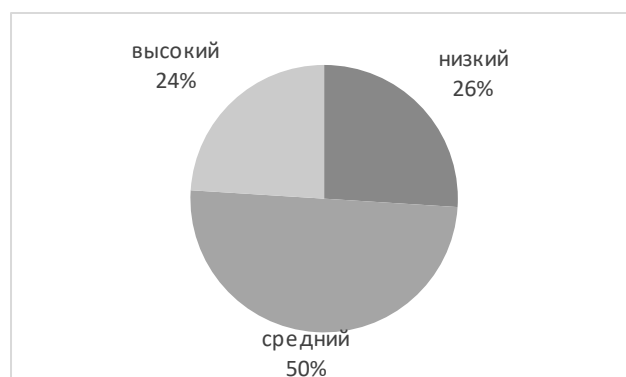
Также после проведения методики и подсчета баллов были получены результаты отдельно по каждой из четырех субшкал методики «ОСТиФС». По шкале 1 баллы находятся в диапазоне от 2 до 17, по шкале 2 – от 2 до 15, по шкале 3 – от 1 до 14 и по шкале 4 – от 0 до 16. Ниже представлены круговые диаграммы с результатами по субшкалам методики (рис. 2-5).



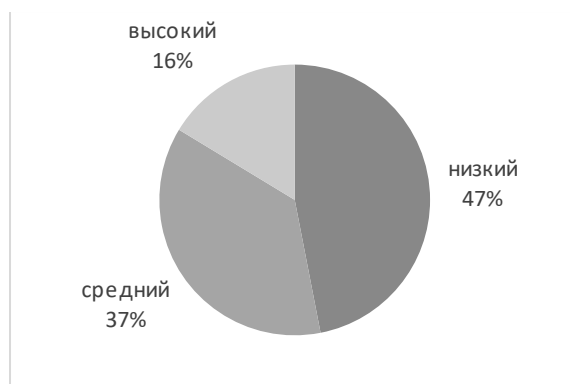
**Рисунок 2 - Результаты по шкале 1**



**Рисунок 3 - Результаты по шкале 2**



**Рисунок 4 - Результаты по шкале 3**



**Рисунок 5 - Результаты по шкале 4**

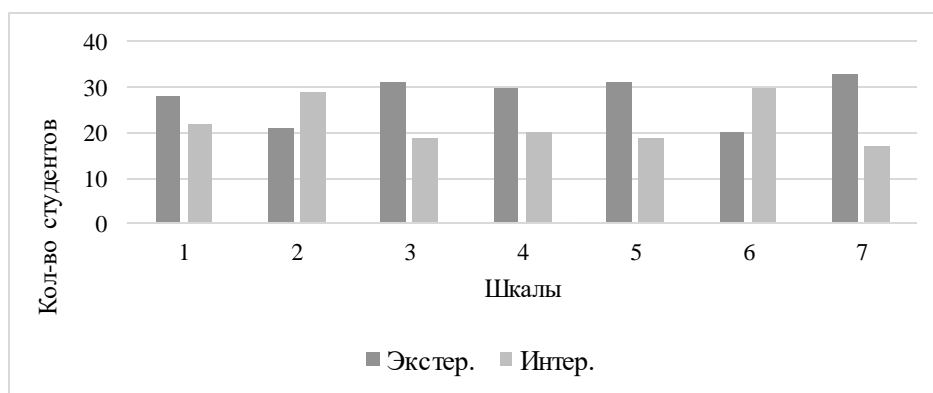
Если рассматривать полученные результаты по шкале социальной тревоги в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением» (рис. 2), то можно выделить, что большинство студентов (64%) имеет средний уровень. Остальная часть студентов имеет низкий уровень (28%) и только самая малая часть 8% – высокий уровень. По второй шкале «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» (рис. 3) можно наблюдать, что более чем у половины студентов (52%) наблюдается высокий уровень тревожности, меньшее количество респондентов (30%) имеет средний уровень и все остальные (18%) относятся к низкому. Из диаграммы про третью шкалу «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» (рис. 4) видно, что ровно половина респондентов (50%) имеет средний уровень социальной тревожности, а оставшаяся половина разделилась практически поровну: 26% студентов имеют низкий уровень тревожности и 24% – высокий. По последней шкале – «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики» – видно, что практически у половины студентов (47%) наблюдается низкий уровень тревоги. Высокий уровень показали лишь 16% респондентов, остальная часть (37%) – студенты, набравшие баллы, которые соответствуют среднему уровню тревожности.

Следующая методика, которая была использована в данной работе, – это методика на исследование локуса контроля Роттера. По ее результатам данные были представлены в двух шкалах – по шкале интернальности и по шкале экстернальности. Максимальные и минимальные баллы по этим шкалам примерно одинаковые – по интернальности максимальный балл 73, минимальный – 30, по экстернальности – 70 и 27 соответственно. В результатах по данной методике необходимо обращать внимание именно на то, насколько расходятся баллы по двум шкалам у конкретного респондента.

В последнем опроснике «Уровень субъективного контроля», использованном в рамках данной работы, были получены следующие результаты: почти по всем шкалам (кроме субшкалы «Область неудач») максимальным баллом является наивысший балл, которой можно набрать в этой методике – 10, самым низким баллом является также нижняя граница в этом опроснике – 1 балл (кроме субшкалы «Межличностные отношения»). Такие результаты можно наблюдать потому, что в данной методике разброс баллов небольшой – всего от 1 до 10. Для наглядности результаты, полученные в ходе проведения этой методики, представлены в виде диаграммы (рис. 6).

Из данной диаграммы можно заметить, что большее количество студентов показали результаты, соответствующие экстернальному локусу контроля, т.е. уровень субъективного контроля они имеют более низкий. Такие результаты получились по следующим шкалам: 1

(«Общая шкала интернальности»), 3 («Область неудач»), 4 («Семейные отношения»), 5 («Производственные отношения»), 7 («Здоровье и болезни»). По оставшимся шкалам под номером 2 и 6 – «Область достижений» и «Область межличностных отношений» соответственно большее количество студентов получили результаты, которые свидетельствуют об интернальности в этих областях. То есть большинство студентов считают себя ответственными за свое здоровье и полагают, что они сами добились успехов в своей жизни.



**Рисунок 6 – Результаты опросника «УСК» по каждой из шкал**

Анализ результатов проводился с помощью программы Excel. Для выявления зависимости локуса контроля от социальной тревожности у студентов был использован статистический критерий хи-квадрат. Этот критерий позволяет понять, подчиняется ли величина некому теоретическому закону распределения.

В работе использовались три методики: одна на определение уровня социальной тревожности и две – на выявление ведущего локуса контроля.

Были проведены вычисления для выявления зависимости между социальной тревожностью и экстернальностью/интернальностью локуса контроля. Для этого использовался критерий хи-квадрат. Были составлены две таблицы наблюдаемых частот, затем проведены вычисления, и в результате не было обнаружено зависимости между этими шкалами.

Так как для определения вида локуса контроля была использована вторая методика, которая дает более глубокие результаты, то затем были проведены вычисления для выявления взаимосвязи между социальной тревожностью и интернальностью/экстернальностью в различных областях жизни. Ниже представлена таблица, наглядно отображающая результаты вычисления с помощью критерия хи-квадрат.

**Таблица 1 – Результаты критерия хи-квадрат**

Шкалы «УСК»	Шкалы «ОСТиСФ»				
	Соц. тревога	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4
Общая шкала интернал.	независимы	независимы	независимы	независимы	независимы
Область достижений	независимы	независимы	независимы	независимы	независимы
Область неудач	независимы	зависимы	независимы	независимы	независимы
Семейные отношения	независимы	независимы	независимы	независимы	независимы
Производ. отношения	независимы	независимы	независимы	независимы	независимы
Межлич. отношения	независимы	независимы	независимы	независимы	независимы
Здоровье и болезни	независимы	независимы	независимы	независимы	независимы

Из таблицы видно, что почти между всеми параметрами зависимость не была найдена. Но она присутствует между шкалой номер 1 (из опросника «ОСТИСФ») и интернальностью в области неудач (опросник «УСК»). Для проверки зависимости между каждым параметром сначала была создана таблица наблюдаемых частот, затем была определена нулевая гипотеза. Ниже для наглядности представлена таблица, в которой представлены результаты между двумя параметрами, которые оказались зависимы друг от друга.

**Таблица 2 – Результаты критерия хи-квадрат (шкала 1 и «Область неудач»)**

Н0:	Переменные X и Y независимы
Н1:	Переменные X и Y зависимы
Уровень значимости $\alpha =$	0,05
df =	2
Критическое значение хи-квадрат	<b>5,99146</b>
Н0 не принимается, т.к.	<b>7,62798 &gt; 5,99146</b>

Из таблицы 2 мы видим, что расчетное значение хи-квадрат больше, чем критическое значение. Отсюда следует вывод, что нулевая гипотеза отвергается, значит принимается гипотеза о зависимости X и Y, т.е. о зависимости уровня по шкале 1 и показателя, полученного в области неудач. Эти два показателя имеют прямую взаимосвязь, т.е. чем уровень социальной тревожности выше в данной сфере у студента, тем чаще будет встречаться интернальный показатель в области неудач.

Таким образом, был высчитан статистический критерий хи-квадрат между всеми показателями методик. После подсчета результатов можно сказать, что поставленная в работе гипотеза (у студентов с высокой социальной тревожностью преобладает внутренний локус контроля) в рамках данного исследования подтвердилась частично. Было выявлено, что социальная тревожность в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением» имеет прямую связь с интернальностью в области неудач. То есть высокий уровень социальной тревожности студентов говорит о том, что по шкале интернальности в области неудач скорее всего также будет высокий показатель. При этом связи других параметров выявлено не было.

## Заключение

На основании проведенного исследования с помощью статистического критерия можно сделать вывод, что уровень социальной тревожности связан с показателем локуса контроля. Но эта связь проявляется только между определенными показателями. Она существует между социальной тревожностью в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением» и интернальностью в области неудач. На наш взгляд, эта связь может проявляться из-за того, что когда человек находится в сфере внимания других людей, он испытывает интенсивные негативные эмоции (волнение, смущение). Человек может избегать такие ситуации по причине того, что он не находит силу, чтобы справиться с этими переживаниями. Если человек не может их избежать, а все-таки сталкивается со страхом оценивания, трудностями в проявлении инициативы и с другими ситуациями, то в таком состоянии он склонен обвинять себя в этих неприятностях и страданиях, потому что он не может сам с ними справиться. Это указывает на высокий уровень субъективного контроля тех событий, которые отрицательно влияют на человека.

---

## Библиография

1. Автономов Д.А. Проблема тревоги, аддикции и «новых» симптомов у современных пациентов с позиции психоанализа // Журнал Практической Психологии и Психоанализа. 2013. № 2. С. 82-87.
2. Бокова О.А. К вопросу о теоретических основах изучения психологических феноменов ответственности и локуса контроля // Мир науки, культуры, образования. 2014. 191 с.
3. Гончарова Т.Н. Взаимосвязь локуса контроля и самооотношения в старшем подростковом возрасте // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6 С. 191-195.
4. Кондаков И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 43-51.
5. Крутых Е.В. Взаимосвязь самоактуализации и локуса контроля личности // В мире научных открытий. 2014. № 5.1 (53). С. 520-526.
6. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности - новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103-114.
7. Мамедова Ж.С. Ценностные ориентации личности в контексте временной перспективы // Гуманитарные и социально-экономические науки. Выпуск «Педагогика». 2006. № 6. С. 67-78.
8. Wang S., Tomlinson E. C., Noe R. A. The role of mentor trust and protégé internal locus of control in formal mentoring relationships // Journal of applied psychology. – 2010. – Т. 95. – №. 2. – С. 358.
9. Spector P. E. et al. Do national levels of individualism and internal locus of control relate to well-being: an ecological level international study // Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior. – 2001. – Т. 22. – №. 8. – С. 815-832.
10. Tobias L. L., MacDonald M. L. Internal locus of control and weight loss: an insufficient condition // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1977. – Т. 45. – №. 4. – С. 647.

### **The study of the relationship between social anxiety and the locus of control in situations of uncertainty among students**

**Lyudmila V. Shukshina**

Doctor of Philosophy,  
Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,  
Russian Biotechnological University,  
125080, 11 Volokolamskoe highway, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: [lyudmila.shukshina@yandex.ru](mailto:lyudmila.shukshina@yandex.ru)

**Tat'yana A. Shukshina**

PhD in Law,  
Assistant of the Department of civil law disciplines,  
Russian Economic University named after G.V. Plekhanov,  
117997, 36 Stremyanny lane, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: [tatya.shukshina@yandex.ru](mailto:tatya.shukshina@yandex.ru)

#### **Abstract**

Social anxiety affects how students perform educational activities, how they behave in certain situations and how they feel. Excessive social anxiety can have strong negative consequences that will affect a person's condition. In the modern world, many people's social anxiety increases due to various disturbing situations that create a sense of uncertainty. It may also increase due to increased personal responsibility for failure. Because of this responsibility, people do not want to face

evaluation from other people once again, they avoid it. In this connection, the question arises whether there is a relationship between social anxiety and the indicator of the locus of control in students in situations of uncertainty, or whether these two psychological factors do not have a significant dependence on each other.

### For citation

Shukshina L.V., Shukshina T.A. (2023) Issledovanie vzaimosvyazi sotsial'noy trevozhnosti i lokusa kontrolya v situatsiyakh neopredelennosti u studentov [The study of the relationship between social anxiety and the locus of control in situations of uncertainty among students]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 214-222. DOI: 10.34670/AR.2023.33.33.022

### Keywords

Social anxiety, anxiety level, locus of control, external localization of control, internal locus of control, situation of uncertainty.

## References

1. Avtonomov D.A. (2013) Problema trevogi, addiktsii i «novykh» simptomov u sovremennykh patsientov s pozitsii psikhoanaliza [The problem of anxiety, addiction and “new” symptoms in modern patients from the perspective of psychoanalysis]. *Zhurnal Prakticheskoy Psikhologii i Psikhoanaliza* [Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis], 2, pp. 82-87.
2. Bokova O.A. (2014) K voprosu o teoreticheskikh osnovakh izucheniya psikhologicheskikh fenomenov otvetstvennosti lokusa kontrolya [On the question of the theoretical foundations for studying the psychological phenomena of responsibility and locus of control]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education].
3. Goncharova T.N. (2012) Vzaimosvyaz' lokusa kontrolya i samootnosheniya v starshem podrostkovom vozraste [The relationship between locus of control and self-attitude in older adolescence]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* [Psychology, sociology and pedagogy], 6, pp. 191-195.
4. Kondakov I.M., Nilopets M.N. (1995) Eksperimental'noe issledovanie struktury i lichnostnogo konteksta lokusa kontrolya [Experimental study of the structure and personal context of locus of control]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 16 (1), pp. 43-51.
5. Krutykh E.V. (2014) Vzaimosvyaz' samoaktualizatsii i lokusa kontrolya lichnosti [The relationship between self-actualization and personal locus of control]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries], 5.1 (53), pp. 520-526.
6. Ksenofontova E.G. (1999) Issledovanie lokalizatsii kontrolya lichnosti - novaya versiya metodiki «Uroven' sub"ektivnogo kontrolya» [Study of the localization of personality control - a new version of the “Level of Subjective Control” methodology]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 20 (2), pp. 103-114.
7. Mamedova Zh.S. (2006) Tsennostnye orientatsii lichnosti v kontekste vremennoy perspektivy [Value orientations of the individual in the context of a time perspective]. *Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki. Vypusk «Pedagogika»* [Humanitarian and socio-economic sciences. Issue "Pedagogogy"], 6, pp. 67-78.
8. Wang, S., Tomlinson, E. C., & Noe, R. A. (2010). The role of mentor trust and protégé internal locus of control in formal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 95(2), 358.
9. Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P., ... & Yu, S. (2001). Do national levels of individualism and internal locus of control relate to well-being: an ecological level international study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(8), 815-832.
10. Tobias, L. L., & MacDonald, M. L. (1977). Internal locus of control and weight loss: an insufficient condition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(4), 647.



УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.36.54.023

## Изучение особенностей агрессивности и устойчивых мотивов личности у молодых специалистов

**Шукшина Людмила Викторовна**

Доктор философских наук,  
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,  
Российский биотехнологический университет,  
125080, Российская Федерация, Москва, шоссе Волоколамское, 11;  
e-mail: liudmila.shukshina@yandex.ru

**Шукшина Татьяна Александровна**

Кандидат юридических наук,  
ассистент кафедры гражданско-правовых дисциплин,  
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
117997, Российская Федерация, Москва, пер. Стремянный, 36;  
e-mail: tatya.shukshina@yandex.ru

### Аннотация

Повышенная агрессивность и конфликтность могут сказываться на межличностных отношениях с коллегами, препятствовать благоприятному партнерскому взаимодействию с ними, в то же время эти особенности могут стать стимулом карьерного роста. Человек, стремящийся отстаивать свою точку зрения и достигать своих целей, с большой вероятностью достигнет карьерных успехов, так как для этого необходимо проявление напористости и бескомпромиссности в некоторых ситуациях. Люди с низким уровнем агрессивности и мотивации, как правило, не достигают карьерных высот, и наоборот, люди с высоким уровнем агрессивности и мотивации могут быстро сделать карьеру благодаря настойчивости и целеустремленности. В связи с этим представляется необходимым исследовать связь между агрессивностью и мотивацией у молодых специалистов.

### Для цитирования в научных исследованиях

Шукшина Л.В., Шукшина Т.А. Изучение особенностей агрессивности и устойчивых мотивов личности у молодых специалистов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 223-232. DOI: 10.34670/AR.2023.36.54.023

### Ключевые слова

Агрессивность, мотивация, конфликтность, устойчивость мотивов, профессиональная деятельность, молодые специалисты, мотивация достижения успеха.

## Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что агрессивность и мотивация играют важную роль в профессиональной и личной деятельности человека. От уровня агрессивности и мотивации во многом зависит то, насколько человек стремится к карьерному росту и достижению определенных профессиональных целей.

Исследованием данной темы занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. На основании изучения теоретической литературы было сформулировано противоречие между значительным влиянием агрессивности и мотивации на профессиональную деятельность индивида и недостаточной изученностью связи агрессивности и мотивации. На основании данного противоречия была сформулирована проблема: существует ли связь между агрессивностью и мотивацией у молодых специалистов и определяется ли данная связь возрастом.

Цель исследования – изучение связи агрессивности и устойчивых мотивов личности у молодых специалистов.

Объект исследования – устойчивые мотивы и агрессивность личности.

Предмет исследования – влияние агрессивности и мотивации на профессиональную деятельность молодого специалиста.

Гипотеза исследования: у молодых специалистов существует взаимосвязь агрессивности и устойчивых мотивов личности.

## Основная часть

Феномен мотивации рассматривается учеными еще с античных времен. Изначально она рассматривалась как врожденная реакция на раздражитель, что затем трансформировалось под влиянием идей Дарвина в представлении об общих паттернах формирования мотивации людей и животных [Бодалев, 2018, 12]. В XX веке, исследуя мотивацию человека, психологи стали уделять большое внимание органическим потребностям, включая инстинкты (Э. Торндайк и В. Келер. З. Фрейд, И.П. Павлов). Зигмунд Фрейд, в частности, разработал свою теорию инстинктов, которая была основана на иррациональном, биологическом подходе к положению человека [Бэрон, Ричардсон, 2017]. Э. Толмен и Д. Ватсон, продолжая эти идеи, разработали поведенческий подход к мотивации. Потом это направление стали развивать К. Халл и Б. Скиннер, которые объясняли поведение человека, опираясь на схему импульса и реакции. На данный момент проблема мотивов поведения в деятельности является очень актуальной, так как успех деятельности связан с ведущей мотивацией личности – достижением успеха либо избеганием неудач.

Агрессия также определялась учеными как инстинкт: Фрейдом – как «инстинкт смерти», а Адлером – самозащиты и утверждения самости. Агрессия может быть открытой и проявляться в агрессивном поведении по отношению к окружающему миру (актах враждебности, нападения, утверждения, вторжения, разрушения и т.д.) или скрытой и подавляемой, выражаясь в саморазрушении (самоповреждении, обвинении себя, суициде) [Почебут, Чикер, 2020, 18].

Однако агрессия не является негативным феноменом. Существует позитивная агрессия, которая как раз-таки имеет непосредственную связь с мотивацией достижения успеха. Механизм оборонительной агрессии биологически обусловлен у человека, как и у животного, и призван охранять их жизненно важные интересы от угрозы, призван вести человека вперед и помогает преодолевать трудности. Поэтому люди с повышенным уровнем агрессивности

способны нарушить установленные социумом нормы и правила, что может проявляться не только напрямую в деструктивном поведении, но и, если говорить о профессиональной деятельности, в повышении конкурентоспособности человека, его целеустремленности, четкой ориентированности на результат и расчетливости в процессе построения карьеры, направленности на достижение максимально возможного результата [Бодалев, 2018, 13].

Исследование проводилось на базе компании, предоставляющей услуги поиска, подбора и развития топ-менеджеров для крупных компаний и холдингов в России и странах СНГ. Выборку исследования представили 60 сотрудников разного уровня (от младших аналитиков до консультантов): 30 молодых специалистов в возрасте 21-25 лет и 30 специалистов старшей возрастной группы – от 26 до 40 лет. Коллектив представлен сотрудниками, работающими в компании более 1,5 лет. Работа организована в формате проектной деятельности, в условиях которой сотрудники постоянно взаимодействуют с большим количеством коллег как горизонтально (в рамках одной иерархической ступени), так и вертикально (с более высокими или низкими должностями). Данная структура требует высокой сплоченности команд, для повышения которой в компании организован ряд постоянных мероприятий: тренинги, ежеквартальные стратегические сессии, выездные командные игры, система обмена профессиональным опытом в формате кейс-разборов рабочих проектов и т.д.

Эмпирическое исследование проходило в рабочее время в комнате психологической разгрузки организации. Испытуемые были опрошены в индивидуальном порядке посредством письменного заполнения бланков ответов на вопросы методик. Далее анкеты были разделены на две группы: анкеты молодых специалистов – аналитиков (от 21 до 25 лет) и анкеты специалистов старшей возрастной группы – проектных менеджеров и консультантов (от 26 до 40 лет). После обработки результатов результаты двух возрастных групп были сравнены.

В качестве методов исследования использовались:

1. Психодиагностические методики:

- методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев);
- методика «Оценка агрессивности в отношениях» (А. Ассингер);
- тест мотивации достижения (А. Мехрабиан, адаптация М.Ш. Магомед-Эминова).

2. Статистические методы

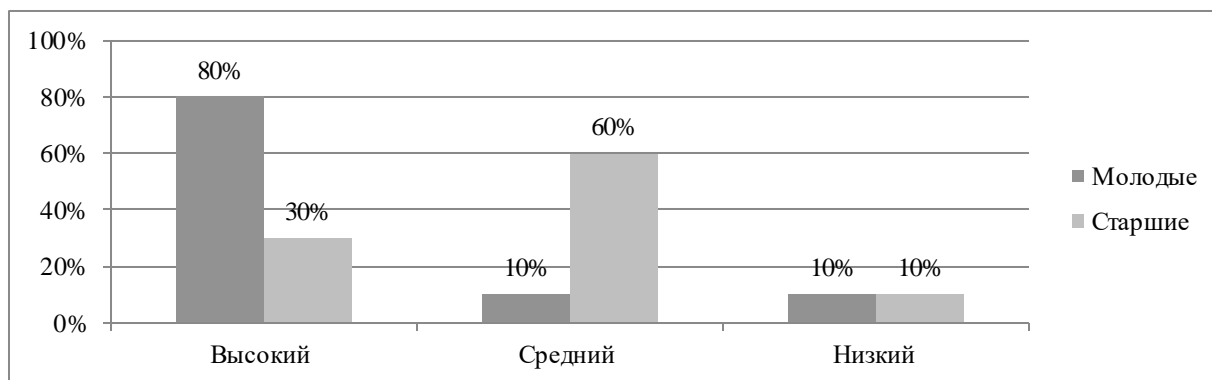
- коэффициент корреляции Спирмена.

По результатам методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев) был определен уровень негативной агрессивности и обобщенный показатель конфликтности. Распределение молодых специалистов и специалистов старшей возрастной группы по уровню негативной агрессивности представлено на рис. 1.

Полученные результаты показали, что у молодых специалистов высокий уровень негативной агрессивности (80%) более выражен, чем у специалистов старшей возрастной группы (30%). Это касается именно негативной агрессивности, которая связана с проявлениями таких личностных особенностей, как вспыльчивость, нетерпимость к чужому мнению, неумение идти на компромисс. Негативную агрессивность следует рассматривать как особенность, мешающую профессиональной деятельности, потому что она мешает строить конструктивные межличностные отношения на работе.

Вероятно, результат связан с тем, что молодые специалисты в период адаптации к коллективу и условиям профессиональной деятельности испытывают повышенный уровень стресса и, как следствие, агрессивно реагируют на попытки старших сотрудников давать им советы или указания по работе. У старших специалистов уровень негативной агрессивности

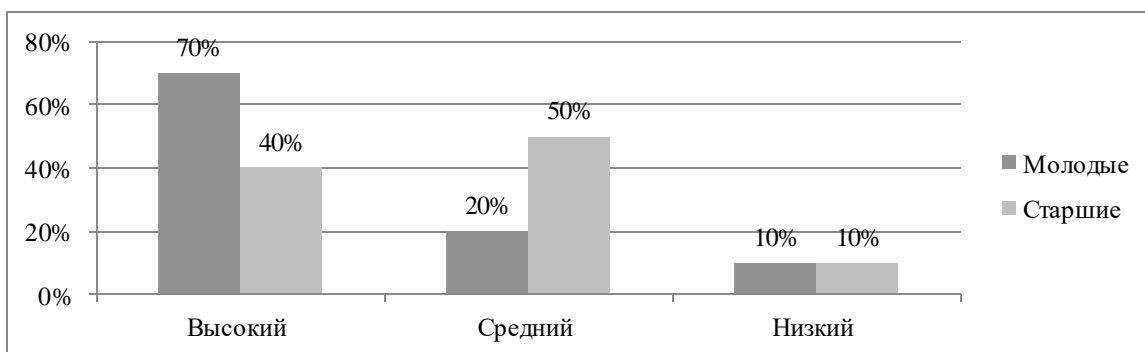
меньше, чем у молодых, потому что они уже успели поработать на своем месте и адаптироваться к коллективу, на основании личного опыта они поняли, что для успеха общего дела необходимо проявлять толерантность и уметь идти на компромисс.



**Рисунок 1 – Распределение молодых специалистов и специалистов старшей возрастной группы по уровню негативной агрессивности. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев)**

Распределение молодых специалистов и старших специалистов по уровню общей конфликтности указано на рис. 2.

Из результатов на рис. 2 мы видим, что у молодых специалистов уровень общей конфликтности выше, чем у старших, что вполне соответствует результатам, показанным на рис. 1, так как высокий уровень общей негативной агрессивности неизбежно приводит к повышенной конфликтности человека. При возникновении конфликтов молодые специалисты предпочитают агрессивно и настойчиво отстаивать свою точку зрения, а старшие, наоборот, охотно идут на сотрудничество или компромисс, если видят, что компромисс уместен в данной ситуации. Повышенный уровень конфликтности может двояко влиять на профессиональную деятельность. С одной стороны, сотруднику с повышенным уровнем конфликтности сложно найти общий язык с коллегами, поэтому он может испытывать серьезные затруднения в профессиональной деятельности. С другой стороны, если уровень конфликтности понижен, сотрудник предпочитает не решать конфликты, а избегать их, из-за неразрешенных противоречий также возможны затруднения в профессиональной деятельности человека.



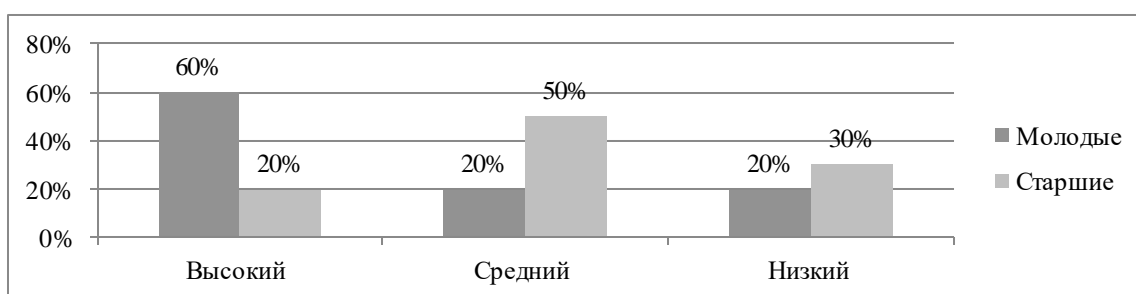
**Рисунок 2 – Распределение молодых специалистов и специалистов старшей возрастной группы по уровню общей конфликтности. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев)**

Опросник А. Ассингера определяет, достаточно ли человек корректен в отношении с окружающими и легко ли общаться с ним. В соответствии с диагностическими критериями были сформулированы уровни агрессивности: низкий (0-9 баллов), средний (10-31 балл), высокий (32-40 баллов). Распределение молодых и старших специалистов по уровню агрессивности представлено на рис. 3.

По результатам, изображенным на рис. 3, можно отметить, что среди молодых специалистов преобладают испытуемые с высоким уровнем агрессивности в отношениях (60%). Человек с высоким уровнем агрессивности стремится добраться до управленческих «верхов», рассчитывая на собственные методы, добиться успеха, жертвуя интересами окружающих. Поэтому его не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности он старается их за это наказать.

Молодые специалисты со средним и низким уровнем агрессивности распределены поровну – по 20%. Испытуемые со средним уровнем агрессивности обладают достаточным честолюбием и самоуверенностью, но при этом всегда считаются с интересами окружающих. Испытуемые с низким уровнем агрессивности недостаточно уверены в своих силах и возможностях, они отличаются повышенным уровнем конформизма и часто проявляют нерешительность в принятии решений, что может неблагоприятно сказываться на принятии решений.

У испытуемых старшей возрастной группы прямо противоположное соотношение: преобладают сотрудники со средним уровнем агрессивности (50%), на втором месте сотрудники со средним уровнем агрессивности (30%), на третьем месте – с высоким уровнем агрессивности (20%). Можно предположить, что низкий уровень агрессивности у испытуемых старшего возраста связан с тем, что они уже достигли определенного положения в карьере и уже не стремятся к дальнейшему продвижению. Кроме этого, пониженный уровень агрессивности может быть вызван и другой причиной – профессиональным выгоранием. «Выгорающая» личность становится индифферентной к своей профессиональной деятельности и не стремится достигать высоких результатов.



**Рисунок 3 – Распределение молодых специалистов и специалистов старшей возрастной группы по уровню агрессивности в отношениях. Методика «Оценка агрессивности в отношениях» (А. Ассингер)**

Таким образом, исследование агрессивности личности показало, что молодые специалисты агрессивнее и конфликтнее своих старших коллег. Повышенная агрессивность и конфликтность могут отрицательно сказаться на межличностных отношениях с коллегами, но в то же время могут стать стимулом карьерного роста, так как человек, стремящийся отстаивать свою точку зрения и достигать своих целей, с большой вероятностью достигнет карьерных успехов, даже если он менее компетентен, чем его коллега с низким уровнем агрессивности, склонный к конформизму.

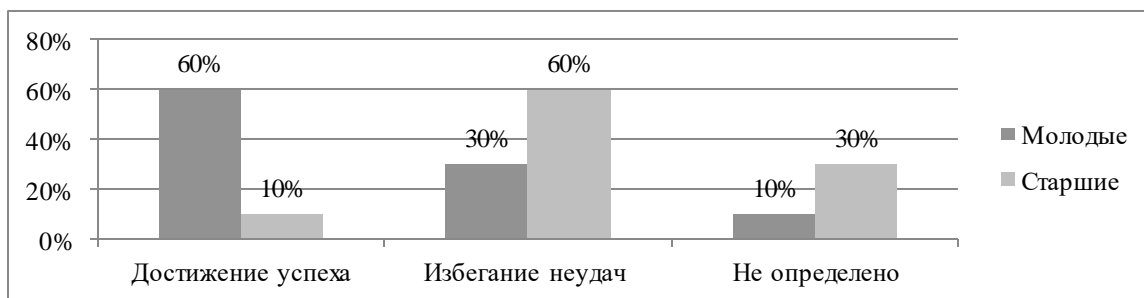
Для диагностики преобладающего устойчивого мотива личности использовалась диагностическая методика «Тест мотивации достижения» (А. Мехрабиан, адаптация М.Ш. Магомед-Эминова). ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Распределение сотрудников по доминирующему устойчивому мотиву личности представлено на рис. 4.

Полученные данные показывают, что среди молодых специалистов наименьшее количество сотрудников обладают неопределенным преобладающим мотивом (10%). У большинства молодых специалистов (60%) ведущим мотивом является мотив достижения успеха. Это свидетельствует о том, что в своей профессиональной деятельности молодые специалисты всеми силами стремятся достичь успеха и при этом не концентрируются на возможных неудачах. С одной стороны, это хорошо для карьеры, потому что такие сотрудники отличаются настойчивостью, целеустремленностью и амбициозностью. Однако, с другой стороны, в сочетании с повышенной агрессивностью (в соответствии с результатами методик 1 и 2) устойчивая мотивация к достижению успеха приводит к тому, что человек начинает добиваться успеха любой ценой, не учитывая интересы окружающих. Такие сотрудники могут быть склонны манипулировать окружающими с целью достижения своих целей и крайне болезненно переживают любые неудачи.

У испытуемых старшей возрастной группы 30% сотрудников не имеют устойчивого мотива. Вероятно, данная группа респондентов в настоящий момент испытывает профессиональное выгорание или серьезный стресс на работе; возможно также наличие личностного кризиса, который мешает профессиональной деятельности. При этом 60% сотрудников ориентированы на избегание неудач, и только 10% – на достижение успеха.

Вероятно, такой результат свидетельствует о том, что сотрудники, которые уже имеют солидный опыт работы, понимают, что в профессиональной деятельности бывают не только успехи, но и неудачи. С одной стороны, это хорошо, потому что такие сотрудники морально готовы к неудачам и переживают их не так болезненно, как лица с высокой мотивацией на успех. Но, с другой стороны, выраженная мотивация к избеганию неудач может тормозить карьерный рост сотрудника, потому что такие люди стремятся выбирать для себя деятельность, требующую минимальной ответственности. Они предпочитают быть успешными исполнителями и не думают о руководящих должностях.



**Рисунок 4 – Распределение молодых специалистов и специалистов старшей возрастной группы по доминирующему устойчивому мотиву личности. Тест мотивации достижения (А. Мехрабиан, адаптация М.Ш. Магомед-Эминова).**

Таким образом, результаты исследования позволили выявить различия в устойчивых

мотивах личности у молодых и старших сотрудников. Молодые более мотивированы на успех, что может быть связано с началом профессиональной деятельности и связанными с этим ожиданиями о карьерном успехе, различиями поколений и отсутствием опыта столкновения с определенными рабочими и жизненными проблемами и трудностями. Сотрудники старшей возрастной группы больше мотивированы на избегание неудач, причиной чего может быть отсутствие подтверждения их профессиональных ожиданий, кризис среднего возраста, профессиональное выгорание и определенные установки, касающиеся достижения карьерного успеха.

Для выявления связи агрессивности, конфликтности и мотивации использовался корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Результаты корреляционного исследования в выборке молодых специалистов (от 21 до 25 лет) представлены ниже.

**Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между мотивацией и агрессивностью у молодых специалистов**

	<b>Конфликтность</b>	<b>Мотивация на успех</b>
Агрессивность	-0,215	0,683*
Конфликтность		-0,321
Мотивация на успех		

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,001$

Итак, мы видим, что у молодых специалистов была выявлена значимая корреляция между мотивацией достижения успеха и агрессивностью. Это свидетельствует о том, что повышенный уровень агрессивности присущ личностям, имеющим высокую мотивацию достижения успеха, и агрессивность – один из способов достижения этого успеха.

**Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между мотивацией и агрессивностью у специалистов старшей возрастной группы**

	<b>Конфликтность</b>	<b>Мотивация на успех</b>
Агрессивность	-0,514	0,294
Конфликтность		-0,051
Мотивация на успех		

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,001$

Мы видим, что результат свидетельствует об отсутствии корреляции агрессивности и мотивации на успех у сотрудников старшей возрастной группы. Для того чтобы достичь успеха, сотрудники старшей возрастной группы используют не агрессивность, а прямо противоположные качества: умение идти на компромисс и договариваться, умение учитывать интересы других и проявлять толерантность.

## Заключение

Таким образом, анализ результатов исследования подтвердил рабочую гипотезу исследования: у молодых специалистов действительно существует взаимосвязь между

агрессивностью и устойчивой мотивацией на успех. При этом у старших специалистов такой связи не обнаружено. Это свидетельствует о том, что на формирование таких личностных качеств, как мотивация на успех и агрессивность, оказывает влияние возраст человека; если использовать более широкое понимание, то влияние оказывает не конкретный возраст (физический), а жизненный опыт, связанный с работой.

Молодые специалисты склонны к агрессивности и мотивации достижения успеха, так как они имеют менее продолжительный срок работы и не имеют опыта значимых профессиональных неудач, которые могут их демотивировать или привести к состоянию выученной беспомощности в рабочем процессе. Снижение агрессивности и развитие мотивации к избеганию неудач у сотрудников старшей возрастной группы может свидетельствовать о профессиональном выгорании и личностном кризисе, так как в среднем возрасте многим людям склонно пересматривать свое отношение к профессиональной деятельности.

### Библиография

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Эксмо, 2019. 224 с.
2. Аткинсон Дж.В. Теория о развитии мотивации. М.: Педагогика, 2016. 100 с.
3. Берковитц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. М.: Прайм-Еврознак, 2020. 510 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. СПб.: Изд-во ЛГУ. 2018. 241 с.
5. Быков С.В. Социальная психология нормативного поведения в организации. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2018. 116 с.
6. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2017. 352 с.
7. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2022. 496 с.
8. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2021. № 1. С. 60-72.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2013. 712 с.
10. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 2018. 214 с.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы. М., 2017. 42 с.
12. Майерс Д. Социальная психология. СПб, 2017. 640 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 352 с.
14. Налчаджян А.А. Агрессивность человека. СПб: Питер, 2017. 734 с.
15. Пилецкий С.Г. Феномен человеческой агрессивности // Вопросы философии. 2018. № 10. С. 50-65.
16. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. СПб: Речь, 2020. 298 с.
17. Спивак В.А. Организационная психология. СПб.: Нева, 2018. 224 с.
18. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. // Вопросы психологии. 2021. № 6. С. 34-39.
19. Фрейд З. Недовольство культурой. М.: Олимп, 2017. 240 с.
20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, Хранитель, 2017. 624 с.
21. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб: Питер, 2016. 243 с.
22. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности. Саратов: Наука, 2019. 186 с.

### Studying the features of aggressiveness and sustainable personal motives among young professionals

**Lyudmila V. Shukshina**

Doctor of Philosophy,  
Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,  
Russian Biotechnological University,  
125080, 11 Volokolamskoe highway, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: [lyudmila.shukshina@yandex.ru](mailto:lyudmila.shukshina@yandex.ru)



**Tat'yana A. Shukshina**

PhD in Law,  
Assistant of the Department of civil law disciplines,  
Russian Economic University named after G.V. Plekhanov,  
117997, 36 Stremyanny lane, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: taty.shukshina@yandex.ru

**Abstract**

Increased aggressiveness and conflict can affect interpersonal relationships with colleagues, hinder favorable partner interaction with them, at the same time, these features can become a stimulus for career growth. A person who strives to defend his or her point of view and achieve his or her goals is likely to achieve career success, since this requires the manifestation of assertiveness and uncompromising in some situations. People with a low level of aggressiveness and motivation, as a rule, do not reach career heights, and vice versa, with a high level of aggressiveness and motivation, they can quickly make a career thanks to perseverance and purposefulness. In this regard, it seems necessary to investigate the relationship between aggressiveness and motivation in young professionals.

**For citation**

Shukshina L.V., Shukshina T.A. (2023) Izuchenie osobennostey agressivnosti i ustoychivyykh motivov lichnosti u molodykh spetsialistov [Studying the features of aggressiveness and sustainable personal motives among young professionals]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 223-232. DOI: 10.34670/AR.2023.36.54.023

**Keywords**

Aggressiveness, motivation, conflict, stability of motives, professional activity, young specialists, motivation to achieve success.

**References**

1. Anikeeva N.P. (2019) *Psikhologicheskiy klimat v kollektive* [Psychological climate in the team]. Moscow: Eksmo Publ.
2. Atkinson J.W. (2016) *Teoriya o razvitiy motivatsii* [Theory about the development of motivation]. Moscow: Pedagogika Publ.
3. Baron R., Richardson D. (2017) *Agressiya* [Aggression]. Saint Petersburg: Piter Publ.
4. Berkowitz L. (2020) *Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol'* [Aggression: causes, consequences and control]. Moscow: Praym- Evroznak Publ.
5. Bodalev A.A. (2018) *Vospriyatie cheloveka chelovekom* [Person's perception by person]. Saint Petersburg: Leningrad State University Publishing House.
6. Bykov S.V. (2018) *Sotsial'naya psikhologiya normativnogo povedeniya v organizatsii* [Social psychology of normative behavior in organizations]. Samara: Samara Humanitarian Academy.
7. Enikolopov S.N. (2021) Ponyatie agressii v sovremennoy psikhologii [The concept of aggression in modern psychology]. *Prikladnaya psikhologiya* [Applied psychology], 1, pp. 60-72.
8. Freud Z. (2017) *Nedovol'stvo kul'turoy* [Dissatisfaction with culture]. Moscow: Olimp Publ.
9. Fromm E. (2017) *Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti* [Anatomy of human destructiveness]. Moscow: AST, Khranitel' Publ.
10. Greenberg J. (2022) *Upravlenie stressom* [Stress management]. SPb.: Piter Publ.
11. Heckhausen H. (2016) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. Saint Petersburg: Piter Publ.

12. Il'in E.P. (2013) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter Publ.
13. Lutoshkin A.N. (2018) *Emotsional'nye potentsialy kollektiva* [Emotional potentials of the team]. Moscow: Pedagogika Publ.
14. Magomed-Eminov M.Sh. (2017) *Motivatsiya dostizheniya: struktura i mekhanizmy* [Achievement motivation: structure and mechanisms]. Moscow.
15. Maslow A. (2016) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Piter Publ.
16. Myers D. (2017) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Saint Petersburg.
17. Nalchadzhyan A.A. (2017) *Agressivnost' cheloveka* [Human aggression]. Saint Petersburg: Piter Publ.
18. Piletskiy S.G. (2018) Fenomen chelovecheskoy agressivnosti [The phenomenon of human aggressiveness]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 10, pp. 50-65.
19. Pochebut L.G., Chiker V.A. (2020) *Organizatsionnaya sotsial'naya psikhologiya* [Organizational social psychology]. Saint Petersburg: Rech' Publ.
20. Shamionov R.M. (2019) *Psikhologiya sotsial'nogo povedeniya lichnosti* [Psychology of social behavior of the individual]. Saratov: Nauka Publ.
21. Spivak V.A. (2018) *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology]. Saint Petersburg: Neva Publ.
22. Stepanskiy V.I. (2021) Vliyaniye motivatsii dostizheniya uspekha i izbeganiya neudachi na regulyatsiyu deyatel'nosti [The influence of motivation to achieve success and avoid failure on the regulation of activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 6, pp. 34-39.

УДК 378.147

DOI: 10.34670/AR.2023.38.63.024

## Развитие навыков понимания научного текста как путь успешного андрагогического обучения

**Каменева-Любавская Евгения Николаевна**

Старший преподаватель,  
Дальневосточный государственный медицинский университет,  
680000, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Муравьева-Амурского, 35  
e-mail: klen.93@mail.ru

**Борзова Татьяна Владимировна**

Доктор педагогических наук, доцент  
Тихоокеанский государственный университет  
680035, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136  
e-mail: borzova\_tatiana@mail.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образовательного "Тихоокеанский государственный университет" (ФГБОУ ВО "ТОГУ"), проект № 2.23 «Разработка механизмов и инструментов влияния университетов на сохранение и развитие человеческого потенциала Дальнего Востока».

### Аннотация

Цель – выявить влияние развития навыков понимания научного текста на успешность андрагогического обучения, которое характеризуется следующими принципами: приоритет самостоятельного обучения, совместной деятельности, опоры на опыт обучающегося, индивидуализации, системности, актуализации результатов, элективности, осознанности обучения. Предмет – процессы развития понимания научного текста. В исследовании приняли участие 42 студента ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет» Минздрава России. В ходе специально организованной деятельности со студентами применялся пакет текстов, направленный на развитие понимания на основе следующих показателей: создание иллюстрационного плана текста, устного вторичного текста, читательская проекция, определение противоречий. Статистическая обработка результатов исследования показала положительную динамику развития в процессе обучения студентов навыков понимания на основе работы с научными текстами.

### Для цитирования в научных исследованиях

Каменева-Любавская Е.Н., Борзова Т.В. Развитие навыков понимания научного текста как путь успешного андрагогического обучения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 233-244. DOI: 10.34670/AR.2023.38.63.024

### Ключевые слова

Понимание, студенты, высшее образование, научный текст.

## Введение

Одной из тенденций современного развития является непрерывное образование и самообразование. Это связано с постоянно увеличивающимся объемом информации, ее быстрым устареванием и необходимым обновлением [Борзова, Мосунова, 2020; Artelt, Schneider, 2015]. В связи с этим, процесс обучения в вузе, ориентированный только на запоминание материала лекций, семинаров, является нецелесообразным. Данная ситуация комбинируется с тем фактом, что человек может «удовлетворять все свои духовные и эстетические запросы с помощью глобальной сети, минуя книгу в её традиционной функции» [Мосунова, 2012]. Необходимую, «точечную» информацию современный человек может найти достаточно быстро, без особых усилий и интеллектуальной работы. Однако не каждый сможет понять ее по разным причинам, в том числе и потому, что «точечная» информация изъята из полноценного текста, который может содержать определения, уточнения, объяснения [Calet, López-Reyes, Jiménez-Fernández, 2020].

В связи с этим возникает необходимость в обладании навыками понимания научного текста. Проблема понимания впервые поднималась в 4-5 вв. н.э. философом, политиком католической церкви Блаженным Августином. Он говорил о том, что для понимания святого писания необходимо в него верить, но для того, чтобы верить, необходимо понимание [Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И., 2003]. На основе данного высказывания Ф. Шлейермахер утверждал, что понимание целого требует понимания его частей, а понимание частей требует представления о смысле целого [Шлейермахер Ф., 2004].

В первой трети 20 в. в немецкой философии и психологии появляется направление «Понимающая психология», рассматривавшее явления душевной жизни в их интуитивно постигаемых смысловых связях и культурно-историческом содержании, главными представителями которого являются В. Дильтей и Э. Шпрангер. Последний ввел термин «понимающая психология» [Меретукова З.К., Чиназирова А.Р., 2018]. К.В. Миронова писала, что для достижения понимания текста необходимо стимулирование открытости человека к тому, что он читает, т.е. быть готовым эмоционально и интеллектуально на него отозваться, а также к самому себе – быть готовым к расширению собственного жизненного опыта [Миронова, 2020]. Такой принцип дает возможность человеку «обнажить свой внутренний мир, его ценностно-смысловую сферу, проявлять особенности идентификации, ключевые ценности, образы, доминирующие в сознании» [Мосунова, 2020]. Для развития такого навыка, как понимание, необходимо постоянно читать и развивать свои разговорные навыки [Ricketts, 2020].

Для целей нашего исследования важно отметить работы С.И. Змеева, который раскрывал андрагогические принципы [Змеев, 2007]. Андрагогика – наука обучения взрослых людей. Андрагогический подход одним из первых представил российский ученый С.И. Змеев. Он занимался определением истории развития и становления андрагогики как самостоятельной науки об образовании взрослых в контексте предпосылок различных сфер жизни общества [Змеев, 2014; Тымчук, 2014]. Взрослые люди при изучении чего-либо обычно представляют для чего это им нужно, имеют четкую внутреннюю мотивацию, которая приводит их к более глубокому, полному пониманию прочитанного [Miyamoto, Pfost, Artelt, 2019]. У детей, как правило, преобладает внешняя мотивация, которая не всегда приводит к нужному эффекту [Schaffner, Schiefele, 2016].

Обучение студентов младших курсов способам понимания научного текста соответствует андрагогическим принципам, сформулированным С.И. Змеевым [Змеев, 2007]:

- «Принцип приоритетности самостоятельного обучения». Владение способами понимания научного текста позволит студентам (будущим специалистам) *самостоятельно* осуществлять учебную деятельность, организовывать свое обучение.
- «Принцип совместной деятельности». Понимание прочитанного позволит обучающимся вести дискуссию с обучающим на равных, задавать уточняющие вопросы, проводить проекции на смежные области, учитывать собственный жизненный опыт, а не просто получать информацию от преподавателя.
- «Принцип опоры на опыт обучающегося». Понимание прочитанного позволяет сделать проекцию на *собственный опыт*, выявить возможные противоречия между прочитанным текстом и собственными представлениями человека о жизни и, с помощью анализа и определенного плана действий, скорректировать их.
- «Принцип индивидуализации обучения». Владение способами понимания текста позволяет современному человеку *систематически* самостоятельно повышать свою квалификацию, обновлять информацию в необходимых отраслях.
- «Принцип системности обучения». Данный принцип обеспечивает систематичность, регулярность повышения уровня знаний. Обладание способами понимания текста будет облегчать данный процесс.
- «Принцип актуализации результатов обучения». Это возможно при применении на практике приобретённых знаний. А это возможно только при полном понимании учебного и научного материала.
- «Принцип элективности обучения». Элективность обучения заключается, в том числе, в выборе форм и методов обучения. Владение способами работы с текстом может дать большую свободу выбора целей и форм обучения, дать инструмент к расширению своих знаний, умений и навыков.
- «Принцип осознанности обучения». Понимание – это всегда *осознание*. Осознание того, зачем читать тот или иной текст, после прочтения – осознание того, где и как данная информация может пригодиться.

Все это свидетельствует о том, что студентам первого и второго курсов, необходимо дать инструмент, который поможет им в дальнейшем обучении, позволит самостоятельно изучать материал, в том числе и научные тексты. Еще Collins А.А. отмечал, что от того, насколько обучающийся понимает то, что она читает, зависит его успеваемость [Collins, 2020]. Это может быть связано с тем, что научные знания преподаются, как правило, разрозненно, отдельно друг от друга, что не приводит к формированию у обучающегося целостной картины мира, в результате чего, самостоятельное чтение порой проходит непродуктивно [Doran, Martin, 2021].

Среди подходов к пониманию научного текста можно выделить творческое обучение, т.е. появление собственных образовательных продуктов, получаемых в образовательном процессе. Необходимо, чтобы обучение было направлено не только на изучение и запоминание уже написанной автором научного текста информации, но и на приращение к ней новой, на самостоятельное получение студентами нового образовательного продукта. При этом помимо получения и закрепления новых знаний, происходит развитие личностных качеств.

## Методы

В работе использовались следующие методы исследования:

- общенаучные: анализ научных, психолого-педагогических, философских источников,

- посвященных проблеме понимания, в том числе и понимания текста;
- эмпирические: констатирующий, формирующий и конфирматорный эксперимент;
- математические методы обработки и анализа данных: критерий Фишера, коэффициент корреляции;
- интерпретационно-описательные методы: количественный и качественный анализ полученных данных.

В исследовании использовался субъектный подход в обучении студентов.

Проведено специальное обучение со студентами младших курсов вуза с анализом изменения оценочных показателей уровня понимания текста. В данном исследовании были использованы научные тексты, с учетом уровня подготовки и мировоззрения испытуемых. Акцент по работе с текстом был сделан на том, что студенты младших курсов – бывшие школьники, следовательно, необходимо обучать интересным, творческим методам работы с текстом.

В данном исследовании были использованы следующие тексты:

- 1) «Геймификация как составляющая процесса цифровизации высшего образования» (А.А. Леженина) [Леженина, 2019].
- 2) «Анализ информационных технологий управления ресурсами в сфере здравоохранения в Хабаровском крае» (Е.Н. Каменева-Любавская) [Каменева-Любавская, 2016].
- 3) «Об экономических и демографических проблемах Хабаровского края» (В.Н. Кораблев) [Кораблев, 2022].
- 4) «Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов» (С.И. Змеёв) [Змеёв, 2014].

## Результаты

На основе применения приема «иллюстрационный план текста» научного текста А.А. Лежениной «Геймификация как составляющая процесса цифровизации высшего образования» рассмотрим следующую работу студента (рисунок 1).

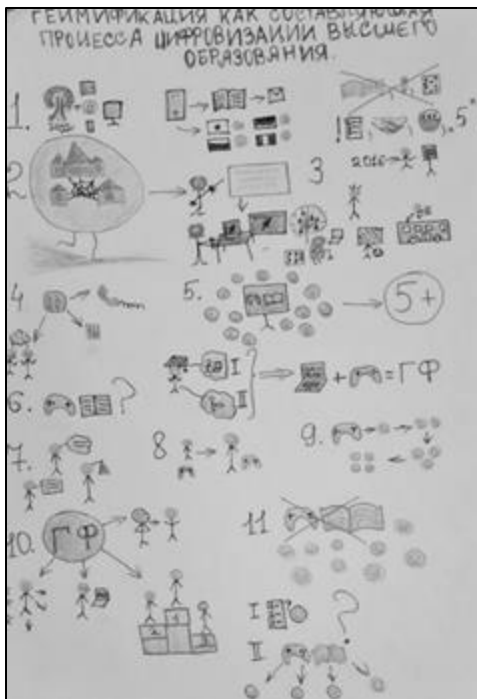
План, изображенный на рисунке 1, достаточно узнаваем не только для самого студента, но и для людей, прочитавших текст. В плане выделено 11 пунктов, графические иллюстрации передают смысл текста.

На основе данных планов были созданы «устные вторичные тексты». Анализ данных текстов показал, что чем полнее, оригинальнее был план, тем точнее и адекватнее вторичный текст. Студенты, с наиболее полными по содержанию планами отмечали, что подготовка к устному выступлению занимала 5-10 минут, в то время как у других студентов наблюдалось заучивание текста порядка 40 минут.

В силу того, что данное исследование проводилось в рамках дисциплины «Экономика», студенты выполняли читательскую проекцию на пройденные темы. Читательская проекция – результат процесса восприятия текста в сознании реципиента. Приведем пример использования приема студентами «Читательская проекция» научного текста А.А. Лежениной «Геймификация как составляющая процесса цифровизации высшего образования» (орфография сохранена). В конце каждого примера, в скобках студенты указывали пройденную тему дисциплины «Экономика», на которую была проведена проекция:

- 1) «При внедрении геймификации в образовательный процесс будет наблюдаться повышенный спрос на разработку программных продуктов и компьютерную технику.

Следовательно, при увеличении спроса, будет наблюдаться увеличение предложения, что может привести за собой увеличение цен (спрос и предложение)».



**Рисунок 1 – Иллюстрационный план текста**

- 2) «В определенный момент образовательные организации могут встать перед выбором: приобретать готовое программное обеспечение (что дешевле) или разрабатывать новое, точное под свои потребности (что дороже). (Теория потребительского поведения)».
- 3) «При внедрении геймификации вырастут издержки на осуществление образовательного процесса. Переменные издержки на начальных этапах внедрения будут глобальными: закупка компьютеров, разработка программного обеспечения (ПО). Постоянные издержки будут меньше: расходы на электричество, обслуживание компьютерных классов и самого ПО. В связи с этим может возрасти стоимость обучения (Издержки и ценообразование)».
- 4) «Внедрение геймификации потребует расширения площадей образовательной организации, поскольку существуют нормы, компьютерных классов (сколько компьютеров может быть на той или иной площади). Обычная расстановка парты (где обучающиеся сидят спина в спину) не подходит. Следовательно, может отмечаться проблема с таким фактором производства, как земля. Необходимо будет строительство дополнительных помещений либо их взятие в аренду (Факторы производства. Земля)».

Проекция как способ понимания текста ярко соответствует таким андрагогическим принципам совместной деятельности, опоры на опыт обучающегося, актуализации результатов обучения. Перенос смысла прочитанного на собственный опыт, имеющиеся знания возможен при понимании текста. Помимо этого, в процессе рассуждения, поиска ответов на собственные вопросы по тексту («где это возможно применить?», «как это связано с моей профессиональной деятельностью?») будет способствовать большему пониманию как теоретического, так и практического материала.

Представленные нами «проекции текста» сформулированы логично, доказательно и грамотно. Так, например, третья проекция сделана на тему дисциплины «Экономика» - Издержки и ценообразование, в которой рассматривается определение издержек, их классификация. Студент пришел к выводам о том, что внедрение геймификации повлечет за собой увеличение затрат образовательной организации. Он правильно определил, что переменные издержки будут достаточно большими, поскольку любой вуз не обладает техническими средствами, чтобы выстроить свое обучение на основе геймификации. В связи с этим необходимо будет закупить как оборудование, так и необходимое программное обеспечение. Помимо этого, постоянные издержки вуза, связанные с внедрением геймификации возрастут незначительно, по сравнению с переменными (правильно приведен пример данного вида издержек).

На основе этого способа работы формируется следующий способ работы с текстом - «определение противоречий». Для философии, противоречие – это «категория, выражающая внутренний источник всякого движения, развития, изменения, перехода в новое качество» [Кондаков Н.И., 1975]. Противоречие в данном случае служит «двигателем прогресса в развитии науки: оно может быть между новым и старым, между формой и содержанием, между производительными силами и производственными отношениями и т.д. Противоположности образуют противоречия в том случае, когда между ними образуется связь, в которой они обе необходимы» [Глебов А.А., 2020].

Данный прием представлен на основе научного текста А.А. Лежениной «Геймификация как составляющая процесса цифровизации высшего образования» (орфография сохранена). Студент А.Б. отвечает следующим образом (орфография сохранена):

«Геймификация может негативно сказываться на психике человека. Привыкнув за период обучения к смайликам и звездочкам за период обучения, молодые люди, только вышедшие на работу, могут испытывать психологическую напряженность в их отсутствие, что скажется на показателях работы такого сотрудника (а значит и уменьшении прибыли компании). Помимо этого, в век глобального развития техники и технологий внедрение геймификации может привести к развитию или углублению компьютерной зависимости. Кроме этого, внедрение геймификации – дело затратное, которое может привести к увеличению стоимости обучения, уменьшению бюджетных мест, уменьшению студентов в вузах и средних профессиональных образовательных организациях. Значит в стране станет гораздо меньше различных специалистов и работников среднего звена, что приведет к упадку экономики. Также внедрение геймификации ведет за собой научно-технический прогресс, который, в конечном итоге становится причиной экономического кризиса. Сама по себе «геймификация» нейтральна, и только в руках реализатора она может стать либо добром, благом, либо оружием, как против психики отдельного человека, так и против экономики страны в целом. Таким образом, при внедрении геймификации возникает противоречие между положительным образовательным эффектом и ее влиянием на эмоциональную, экономическую сторону жизни человека».

Данные противоречия вполне логичны и обоснованы. Они показывают, что студент не просто выполнял задания преподавателя, а разбирался в самой теме научной статьи, соотносил информацию, содержащуюся в ней, со знаниями, полученными в рамках дисциплины «Экономика», пришел к новым, собственным выводам.

Работа с текстом проводилась по принципу от простого к сложному: от плана к противоречиям. Соответственно, при восхождении к более сложным этапам работы с текстом те знания и навыки, которые имелись у обучающегося изначально, начинают замещаться



предпосылками в виде обучением способам работы с текстом, которые способствуют порождению новых знаний. «Дайте человеку рыбу, и завтра он опять будет голоден; научите его ловить рыбу, и он будет жить в достатке до конца жизни». Именно данная притча описывает обучение студентов методам работы с текстом: дать знания по той или иной информации можно. Обучение способам работы с текстом, позволит студентам упростить понимание текста, а также самостоятельно прийти к новым знаниям.

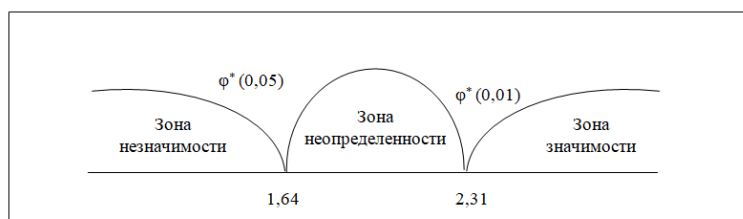
Для оценки работы с текстом была разработана следующая система показателей и критерии динамики показателей (таблица 1).

Исследование проводилось среди студентов первого курса ФГБОУ ВО Дальневосточный государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Численность контрольной и экспериментальной групп ставила 21 человек каждая.

**Таблица 1 – Система оценки показателей работы студентов с научным текстом**

Показатель	Критерии оценки
Создание иллюстрационного плана текста	Оригинальность. Соответствие тексту. Развернутость плана. Устное воспроизведение пунктов плана.
Создание устного вторичного текста	Понимание определений. Большой лексический запас. Адекватная скорость воспроизведения текста (без значительных пауз). Логичность и структурированность изложения.
Читательская проекция	Свободное оперирование терминами научного текста. Логичность и обоснованность выделенной проекции. Способность формулирования проекцию на заданную тематику по аналогии
Определение противоречий	Самостоятельность выявленного противоречия. Логическая обоснованность противоречия.
Определение собственной проблемы текста	Комментарий проблемы с опорой на текст.
Аннотация к тексту	Сформулирована актуальность текста, его цели и задачи, сформулированы собственные выводы

У всех студентов был отмечен одинаковый уровень умений и навыков работы с текстом. Это подтверждает рассчитанный критерий Фишера, равный 1,53, который находится в зоне незначимости (рис.2).



**Рисунок 2 - Зоны значимости критерия Фишера**

Также была произведен расчет критерия Фишера между экспериментальной и контрольной группами на заключительном этапе исследования. Результаты расчета представлены в таблице 2.

**Таблица 2 – Расчет критерия Фишера на конец исследования**

Показатель	Критерий Фишера
Создание иллюстрационного плана текста	2,599
Создание устного вторичного текста	3,814
Читательская проекция	4,439
Определение противоречий	2,631
Определение собственной проблемы текста	2,447
Аннотация к тексту	3,131

Анализируя таблицу 2 и рисунок 1, можно сделать вывод о том, что все полученные критерии Фишера находятся в зоне значимости, а, следовательно, различия между группами статистически достоверны. Это говорит о том, что специальное обучение по работе с текстом влияет на уровень его понимания.

Помимо этого, была рассчитана матрица коэффициентов корреляции, представленная на рисунке 3, с помощью которой определялась взаимосвязь между проведенным специальным обучением и показателями, рассмотренными в таблице 1.

	Спец обучение есть/нет	План	Пересказ	Проекция	Выявление противоречий	Собственная проблема текста	Аннотация
Спец обучение есть/нет	1						
План	0,48666	1					
Пересказ	0,67082	0,73681	1				
Проекция	0,75647	0,39346	0,73370	1			
Выявление противоречий	0,48187	0,25796	0,34121	0,52491	1		
Собственная проблема текста	0,73360	0,36018	0,59706	0,58228	0,25700	1	
Аннотация	0,64923	0,49161	0,52974	0,59348	0,47087	0,60141	1

**Рисунок 3 – Матрица коэффициентов корреляции**

Матрица коэффициентов корреляции позволяет оценить силу тесноты связи между рассматриваемыми факторами. Характеристика рисунка 2 производилась согласно шкале Чеддока. Связь между фактом проведения специального обучения и рассматриваемыми показателями, следующая: созданием иллюстрационного плана текста – умеренная; созданием устного вторичного текста – заметная; читательская проекция – высокая; определение противоречий – умеренная; собственной проблемой текста – высокая; созданием аннотации – заметная.

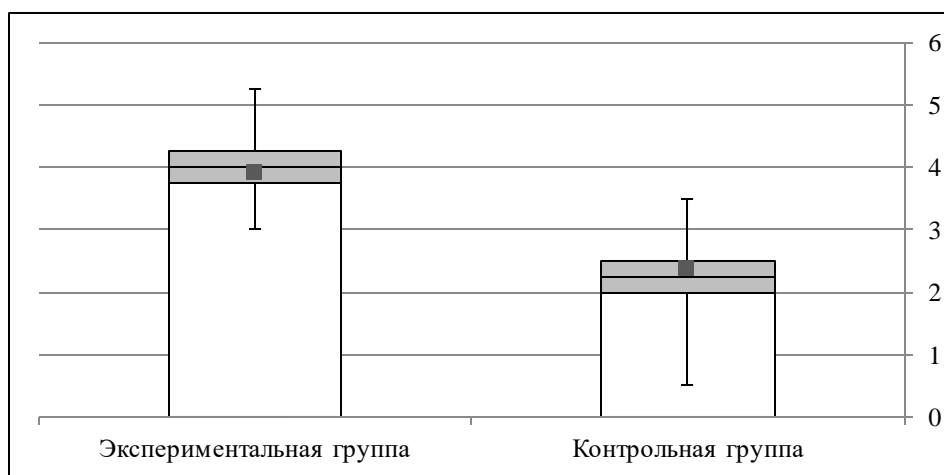
Зависимость между проведением специального обучения и вышеперечисленными показателями также подтверждает факт результативности проведенного исследования.

Помимо этого, выявлена высокая связь между такими признаками, как создание иллюстрационного плана текста и созданием устного вторичного текста. Эта зависимость является вполне логичной, поскольку устная речь выстраивалась на основе созданного плана (чем лучше план – тем точнее вторичный текст).

Высокая связь наблюдается и между созданием устного вторичного текста и читательской проекцией. Создание достаточно полного структурированного текста позволяет говорить о его понимании, что необходимо для выделения проекций, поскольку для того, чтобы что-то проектировать, необходимо в этом сначала разобраться.

Заметная связь выявлена между читательской проекцией и выявлением противоречий.

На рисунке 4 представлена диаграмма сравнения результатов по всему выполненному объему работ между контрольной и экспериментальной группами.



**Рисунок 4 – Общие результаты экспериментальной и контрольной групп**

По данной диаграмме видно, что результаты экспериментальной группы выше, чем в контрольной. Разброс значений, в первой группе чуть меньше, чем во второй. Анализируя экспериментальную группу, можно сказать, что оценок ниже среднего значения гораздо меньше, чем результатов выше среднего. В контрольной группе наблюдается обратная ситуация: большую часть составляют оценки ниже среднего.

## Заключение

Современные тенденции жизни человека в настоящее время, развития науки и техники требуют развития навыков и умений людей, которые рассматриваются, в том числе, и как фактор общественного производства в масштабах всей страны. Естественно, одной из задач высшей школы является передача знаний, накопленных обществом. Следовательно, получение знаний только в виде лекций, либо домашнего задания в формате «прочитать учебник / научный текст» может быть неэффективным, поскольку информация будет только получена, но не усвоена. В данном случае не будет фиксироваться качественной динамики развития интеллектуальных способностей обучающихся. Понимание как процесс, не является каким-то одномоментным действием. Для улучшения понимания текста необходимо проводить целую «работу по реорганизации» умственного опыта обучающегося.

В данном исследовании оценка уровня понимания научного текста проводилась с помощью следующих показателей: построение иллюстрационного плана научного текста, создание устного вторичного текста, читательская проекция и определение противоречий. Каждый показатель дополняет друг друга, позволяет более глубоко понять изложенный в тексте материал.

План и устный вторичный текст способствуют запоминанию информации, а поиск и формулирование проекции и противоречия позволяют соотнести полученный материал с уже имеющимися знаниями, собственным опытом, понять, о чем говорит автор, какие проблемы поднимает, как это может пригодиться в профессиональной деятельности или обычной жизни.

Обучение способам работы с научным текстом позволит студентам не только запоминать, но и усваивать материал, делать определенные умозаключения на основе собственных, уже имеющихся знаний и опыта. Владая определенными способами работы с текстом, студенты могут в любой момент и в любом месте прочитать и понять научный текст, и, анализируя его, прийти к новым выводам и знаниям. Мы предполагаем, что способы работы с научным текстом, представленные в данном исследовании, могут быть использованы при изучении любой учебной дисциплины в разных высших учебных заведениях.

## Библиография

1. Борзова Т. В., Мосунова Л. А. Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения // *Science for Education Today*. – 2020. – Том 10. – № 1. – С. 7-24.
2. Глебов А. А. Противоречие как предпосылка педагогической проблемы // *Известия ВГПУ*. – 2020. – № 4(174). – С. 8-11.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003. 248 с.
4. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86329> (дата обращения: 23.01.2023). – ISBN 5-98549-022-. – Текст : электронный.
5. Змеёв С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // *Человек и образование*. – 2014. – № 1(38). – С. 8-14.
6. Каменева-Любавская Е.Н. Анализ информационных технологий управления ресурсами в сфере здравоохранения в Хабаровском крае // *Дальневосточный медицинский журнал*. – 2016. – № 4. – С. 96-100.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.
8. Кораблев В.Н. Об экономических и демографических проблемах Хабаровского края // *Здравоохранение Дальнего Востока*. – 2022. – № 1. – С. 5-12.
9. Леженина А.А. Геймификация как составляющая процесса цифровизации высшего образования // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. – 2019. – № 4. – С. 68-72.
10. Меретукова З.К., Чиназирова А.Р. Методологическая категория "понимание" как проблема науки и образования // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. – 2018. – № 3. – С. 51-60.
11. Миронова К. В. Психодидактическая подготовка учителей к проведению занятий, способствующих развитию у подростков понимания лирической поэзии // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – 2020. – № 3. – С. 459-466.
12. Мосунова Л. А. К вопросу о понимании текстов классической литературы // *Вестник ВятГУ*. – 2015. – № 6. – С. 69-76.
13. Мосунова Л. А. Принцип целостного восприятия художественного текста в обучении студентов-гуманитариев // *Вестник Вятского государственного университета (Психологические науки)*. – 2020. – № 2(136). – С. 115-121. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.030
14. Тымчук Л. И. Проблема периодизации в истории андрагогики // *ЕГИ*. – 214. – № 3(5). – С. 110-124.
15. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб.: Европейский дом, 2004.
16. Artelt C., Schneider W. Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence // *Teachers College Record*. – 2015. – Vol. 117. – No. 1. – Pp. 1-32.
17. Calet N., López-Reyes R., Jiménez-Fernández G. Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary schoolchildren // *Journal of Research in Reading*. – 2020. – Vol. 43. – No. 1. – Pp. 98-115.
18. Collins A.A. et al. Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader // *Reading and Writing*. – 2020. – Vol. 33. – No. 3. – Pp. 605-634.
19. Doran Y.J., Martin J.R. Field relations: Understanding scientific explanations // *Teaching Science*. – Routledge. – 2021. – Vol. 33. – No. 3. – Pp. 105-134.
20. Miyamoto A., Pfost M., Artelt C. The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use // *Scientific studies of Reading*. – 2019. – Vol. 23. – No. 6. – Pp. 445-460.
21. Ricketts J. et al. Reading and oral vocabulary development in early adolescence // *Scientific studies of Reading*. – 2020. – Vol. 24. – No. 5. – Pp. 380-396.
22. Schaffner E., Schiefele U. The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation // *Reading Psychology*. – 2016. – Vol. 37. – No. 6. – Pp. 917-941.

---

## Development of scientific text comprehension skills as a way of successful andragogical learning

**Evgeniya N. Kameneva-Lyubavskaya**

Senior Lecturer  
Far Eastern State Medical University,  
680000, Russian Federation, Khabarovsk, st. Muravyova-Amurskogo, 35;  
e-mail: klen.93@mail.ru

**Tat'yana V. Borzova**

PhD, Associate Professor  
Pacific State University  
680035, Russian Federation, Khabarovsk, st. Tihokeanskaya, 136;  
e-mail: borzova\_tatiana@mail.ru

### Abstract

The goal is to reveal the influence of the development of scientific text comprehension skills on the success of andragogical learning. The subject is the processes of developing the understanding of a scientific text. The study involved 42 students of the Far Eastern State Medical University of the Ministry of Health of Russia. In the course of a specially organized activity with students, a package of texts was used to develop understanding based on the following indicators: the creation of an illustrative text plan, an oral secondary text, a reader's projection, and the definition of contradictions. The study is devoted to the problem of developing the skills of understanding a scientific text in the process of andragogical learning, characterized by taking into account the following principles (priority of independent learning, joint activities, reliance on the experience of the student, individualization, consistency, actualization of results, electivity, awareness of learning). Statistical processing of the results of the study showed a positive development dynamics in the process of teaching students the skills of understanding based on working with scientific texts.

### For citation

Kameneva-Lyubavskaya E.N., Borzova T.V. (2023) Razvitie navykov ponimaniya nauchnogo teksta kak put' uspeshnogo andragogicheskogo obucheniya [Development of scientific text comprehension skills as a way of successful andragogical learning]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 233-244. DOI: 10.34670/AR.2023.38.63.024

### Keywords

Understanding, students, higher education, scientific text

### References

1. Borzova, T.V., Mosunova, L.A. (2020), " Conditions for the development of a semantic understanding of information in the learning process " ["Usloviya razvitiya smyslovogo ponimaniya informatsii v protsesse obucheniya"], *Science for Education Today*, Vol. 10, No. 1, pp. 7-24.

2. Glebov, A.A. (2020), "Contradiction as a precondition for the pedagogical problem" ["Protivorechie kak predposylka pedagogicheskoi problemy"], *Izvestiya VGPU*, No. 4(174), pp. 8-11.
3. Gusinskii E.N., Turchanova U.I. (2003) Introduction to the philosophy of education. M:Logos
4. Zmeev S.I. (2007) Andragogy, fundamentals of the theory and technology of adult education. Moscow: Per Se.
5. Zmeev, S.I. (2014), "Application of andragogical principles of education in the training and advanced training of specialists" ["Primenenie andragogicheskikh printsiptov obucheniya v podgotovke i povyshenii kvalifikatsii spetsialistov"], *Chelovek i obrazovanie*, No. 1(38), pp. 8-14.
6. Kameneva-Lyubavskaya, E.N. (2016), "Analysis of information technologies for resource management in the healthcare sector in the Khabarovsk Territory" ["Analiz informatsionnykh tekhnologii upravleniya resursami v sfere zdavookhraneniya v Khabarovskom krae"], *Dal'nevostochnyi meditsinskii zhurnal*, No. 4, pp. 96-100.
7. Kondakov N.I. (1975) Logical dictionary-reference. M.: Nauka
8. Korablev, V.N. (2022), "On the economic and demographic problems of the Khabarovsk Territory" ["Ob ekonomicheskikh i demograficheskikh problemakh Khabarovskogo kraja"], *Zdravookhranenie Dal'nego Vostoka*, No. 1, pp. 5-12.
9. Lezhenina, A.A. (2019), "Gamification as a component of the process of digitalization of higher education" ["Geimifikatsiya kak sostavlyayushchaya protsess tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya"], *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*, No. 4, pp. 68-72.
10. Meretukova, Z.K., Chinazirova, A.R. (2018), "Methodological category "understanding" as a problem of science and education" ["Metodologicheskaya kategoriya "ponimanie" kak problema nauki i obrazovaniya"], *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, No. 3, pp. 51-60.
11. Mironova, K.V. (2020), "Psychodidactic preparation of teachers for conducting classes that contribute to the development of adolescents' understanding of lyric poetry" ["Psikhodidakticheskaya podgotovka uchitelei k provedeniyu zanyatii, sposobstvuyushchikh razvitiyu u podrostkov ponimaniya liricheskoi poezii"], *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*, No. 3, pp. 459-466.
12. Mosunova, L.A. (2015), "To the question of understanding the texts of classical literature" ["K voprosu o ponimani tekstov klassicheskoi literatury"], *Vestnik VyatGU*, No. 6, pp. 69-76.
13. Mosunova, L.A. (2020), "The principle of a holistic perception of a literary text in teaching humanities students" ["Printsip tselostnogo vospriyatiya khudozhestvennogo teksta v obuchanii studentov-gumanitariyev"], *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta (Psikhologicheskie nauki)*, No. 2(136), pp. 115-121.
14. Tymchuk, L.I. (2014), "The problem of periodization in the history of andragogy" ["Problema periodizatsii v istorii andragogiki"], *EGI*, No. 3(5), pp. 110-124.
15. Shleiermakher, F. (2004) Hermeneutics. Evropeiskii dom.
16. Artelt, C., Schneider, W. (2015), "Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence", *Teachers College Record*, Vol. 117, No. 1, pp. 1-32.
17. Calet, N., López-Reyes, R., Jiménez-Fernández, G. (2020), "Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary schoolchildren", *Journal of Research in Reading*, Vol. 43, No. 1, pp. 98-115.
18. Collins, A.A. et al. (2020), "Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader", *Reading and Writing*, Vol. 33, No. 3, pp. 605-634.
19. Doran, Y.J., Martin, J.R. (2021), "Field relations: Understanding scientific explanations", *Teaching Science. – Routledge*, Vol. 33, No. 3, pp. 105-134.
20. Miyamoto, A., Pfost, M., Artelt, C. (2019), "The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use", *Scientific studies of Reading*, Vol. 23, No. 6, pp. 445-460.
21. Ricketts, J. et al. (2020), "Reading and oral vocabulary development in early adolescence", *Scientific studies of Reading*, Vol. 24, No. 5, pp. 380-396.
22. Schaffner, E., Schiefele, U. (2016), "The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation", *Reading Psychology*, Vol. 37, No. 6, pp. 917-941.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.15.24.025

## Субъектно-психологические характеристики будущих офицеров при прохождении профессионального отбора

**Смирнов Денис Викторович**

Кандидат психологических наук,  
начальник кафедры общей и прикладной психологии,  
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт  
войск национальной гвардии Российской Федерации,  
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, 1;  
e-mail: denis\_smirnov@211.ru

### Аннотация

В работе раскрываются сущностные субъектно-психологические характеристики будущих офицеров войск национальной гвардии России при прохождении профессионального отбора в военные образовательные организации высшего образования. Определено, что исходя из взаимообусловленности медицинских и субъектно-психологических характеристик субъекта трудовой деятельности важным этапом профессионального отбора при поступлении в военный вуз является изучение индивидуальных личностных особенностей будущих офицеров. Приводятся этапы осуществления профессионального отбора и требования нормативных правовых документов по алгоритму его проведения. Отмечается, что при профессиональном отборе оцениваются интеллектуальные, коммуникативные, эмоционально-волевые, ценностно-смысловые и иные качества, соответствующих сфер функционирования психики. По итогам исследования определяются пути оптимизации оценки личностных качеств в ходе проведения профессионального отбора в военные институты.

### Для цитирования в научных исследованиях

Смирнов Д.В. Субъектно-психологические характеристики будущих офицеров при прохождении профессионального отбора // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 245-254. DOI: 10.34670/AR.2023.15.24.025

### Ключевые слова

профессиональный психологический отбор; профессиональная психологическая пригодность; субъектность; личностные качества; профессиональная деятельность; условия среды; формирующее воздействие; негативные факторы.

## Введение

Многие юноши с детства мечтают стать офицерами и хотят посвятить свою дальнейшую жизнь службе Отечеству. Тем не менее, не каждый из них сможет осуществить свою мечту, так как на этапе прохождения вступительных испытаний при поступлении в военный вуз они становятся участниками системы профессионального отбора, призванного определить успешность предстоящего обучения кандидатов и уровень последующей профессионализации их личности в профессиональной деятельности. К настоящему времени необходимость существования данной системы доказана многими учеными разных стран и берет свое начало еще со времен Древнего Египта, когда первые задатки профессионального отбора проявлялись в определенной выборке людей, обладающих рядом способностей, умений и свойств личности для формирования армий и различных воинских подразделений.

## Основное содержание

В настоящее время геополитическое состояние мирового порядка имеет агрессивный и довольно неустойчивый характер, оказывая значительное воздействие на развитие современного общества и безопасность каждого государства. В России одним из гарантов безопасности государства выступают войска национальной гвардии Российской Федерации, которые призваны выполнять различные служебно-боевые задачи по борьбе с терроризмом и экстремизмом, охране общественного порядка, защите Государственной границы, конституционного строя страны и другие.

Как и любой социальный институт страны, войска имеют свою уникальную структуру, которая обуславливается наличием определенных субъектов и компетенций, отражающих характер реализации войсками профессиональной деятельности. Одним из основных элементов данной структуры являются высшие образовательные организации военного образования, основной задачей которых является подготовка квалифицированных кадров для войск национальной гвардии [Смирнов, 2014а; Наумов, 2012].

Эта подготовка предполагает реализацию образовательной деятельности вуза (образовательных стандартов) посредством создания определенных психолого-педагогических условий, которые должны соответствовать квалифицированным требованиям к выпускникам – будущим офицерам [Смирнов, 2014б; Наумов, 2013, Повshedная, 2021], а также стимулирование обучаемых к освоению содержания образования и основ будущей профессиональной деятельности [Наумова, 2019; 2020; 2022].

В настоящий момент реализация мероприятий профессионального отбора в военном вузе предполагает изучение личности кандидатов по четырем основным направлениям: медицинское, психологическое (психофизиологическое), по уровню физической и образовательной подготовленности [Наумов, 2014а]. Основными направлениями в данном контексте являются медицинское и психологическое (психофизиологическое) изучение, так как имеют взаимосвязанную структуру, и в рамках сбора анамнеза человека позволяют определять основы развития конкретных свойств его личности, необходимых в первую очередь для участия в предстоящей профессиональной деятельности. Отличительной особенностью данных направлений является то, что они являются производными при формировании последующего уровня образовательной и физической подготовленности человека [Наумов, 2014б].

По сути, будь это учреждение дошкольного, среднего или высшего образования, либо организация, в которой человек реализует свои профессиональные способности, всегда на



протяжении всей его жизни, начиная с рождения, а также исходя из конкретных целей и задач соответствующей организации, осуществляется исследование и учет его медико-психологического анамнеза. Под медицинскими и субъектно-психологическими характеристиками будущего офицера мы понимаем совокупность определенных физиологических систем [Завьялова, 2009] и сформировавшихся профессионально важных качеств кандидатов [Шадриков, 2013], необходимых для успешной реализации личности в профессиональной деятельности.

Важность мероприятий медицинского освидетельствования в любой организации обуславливается необходимостью определения истинного состояния всех органов и систем человеческого организма, изучения основных механизмов их взаимодействия, обеспечивающих устойчивость социального и физиологического благополучия человека, а также реакций организма на все воздействия окружающей среды. Это является значимой составляющей любого производственного фактора.

В соответствии с установленными правилами и условиями, в военный вуз могут поступать кандидаты из числа военнослужащих и гражданской молодежи, которые должны проходить предварительное и окончательное медицинское освидетельствование.

Предварительное медицинское освидетельствование проводится призывными комиссиями районных военных комиссариатов, непосредственно по месту жительства кандидатов, где специалистами медицинской службы сначала определяется годность человека к военной службе вообще, а затем к поступлению (обучению) в определенное военно-учебное заведение по выбранной специальности. Здесь у молодых людей, и особенно у их родителей, иногда возникает вопрос – «Почему по некоторым медицинским показателям человек годен к военной службе, но при этом не годен к поступлению в военный вуз?». Ответ на данный вопрос заключается в особенностях нормативно-правовой базы, которая регулирует основные аспекты формирования компетентных требований к состоянию здоровья военнослужащих по призыву (контракту) и абитуриентов поступающих в военные вузы нашей страны. Исходя из специфики профессиональной деятельности организации, каждая из них предъявляет определенные требования относительно состояния здоровья своих работников. Отличительной особенностью образовательной деятельности военного института от любого гражданского вуза является ее практическая составляющая, так как предстоящая профессиональная деятельность будущих офицеров связана с высокими психологическими и физическими нагрузками. При этом осуществляется в экстремальных и постоянно изменяющихся условиях обстановки, где от их действий и принятых решений зависит не только собственная жизнь, но и жизнь окружающих. В виду этого военные институты предъявляют особые требования к кандидатам на обучение. В содержание данных требований включен комплекс различных диагностических исследований и перечень неприемлемых при осуществлении конкретной профессиональной деятельности медицинских противопоказаний, определение которых осуществляется в соответствии с нормативно-правовыми актами, регулирующими порядок и условия осуществления мероприятий медицинского освидетельствования. Это определено постановлением Правительства Российской Федерации от 4 июля 2013 г. № 565 «Об утверждении Положения о военно-врачебной экспертизе».

После успешного прохождения кандидатом предварительного медицинского освидетельствования в военном комиссариате, окончательное решение о его годности к обучению принимается в ходе медицинского освидетельствования проводимого военно-врачебными комиссиями военного вуза по прибытию кандидатов для участия в мероприятиях профессионального (конкурсного) отбора.

При освидетельствовании кандидатов (предварительном и окончательном) подлежат изучению различные характеристики, связанные с формированием медицинской биографии человека и актуальным состоянием его организма на момент поступления в военный вуз. В рамках рассмотрения медицинской биографии исследуются общие данные относительно места рождения, образовательной и трудовой деятельности, состава семьи, окружающего социума, материальных и бытовых условий, в которых осуществлялось развитие личности человека. При этом особое внимание уделяется наследственным факторам семейной жизни, где учитываются все перенесенные за период жизни заболевания, операции и травмы, в том числе близкими родственниками. То есть основная задача данного изучения заключается в выявлении основных условий жизни, в которых осуществлялось развитие и какие из них могли негативно влиять на формирование физиологии его организма.

Определение актуального состояния организма кандидата, особенно в ходе окончательного медицинского освидетельствования, является наиболее важным и предполагает определение его годности к обучению специалистами (врачами) конкретной специализации (психиатр, невролог, хирург, офтальмолог, стоматолог, нарколог и др.). Значимость проводимых исследований заключается в выявлении нормативно определенных медицинских противопоказаний (проблемы зрения, слуха, сердечно-сосудистой системы, заболевание крови и др.), которые не соответствуют установленным требованиям профессии будущего офицера и не позволяют человеку успешно выполнять предстоящую профессиональную (образовательную) деятельность в условиях военизированной организации.

Исходя из взаимообусловленности медицинских и субъектно-психологических характеристик субъекта трудовой деятельности важным этапом профессионального отбора при поступлении в военный вуз является изучение индивидуальных личностных особенностей будущих офицеров. Объективный подход при оценке этих особенностей позволяет квалифицированному специалисту построить долгосрочный прогноз относительно реализации личности человека в предстоящей профессиональной деятельности и впоследствии избежать формирования различных негативных явлений, связанных с особенностями прохождения военной службы.

Как и при медицинском освидетельствовании, мероприятия профессионального психологического отбора, первоначально проводятся военными комиссариатами и предполагают определение годности кандидата по критериям профессиональной психологической пригодности к военной службе в целом и к поступлению в военный вуз, исходя из специфики выбранной человеком специальности.

Многолетний опыт работы в данном направлении показывает, что успешность проводимых мероприятий профессионального психологического отбора напрямую зависит от специалиста, где им обязательно должны соблюдаться основные принципы и подходы профессионального отбора [Смирнов, 2014a]. Зачастую результаты проводимых исследований в военном комиссариате и военном вузе не отличаются идентичностью своих характеристик ввиду разноплановости целей организаций и наличия «квалифицированных» специалистов, которые не заинтересованы в результативности проводимых мероприятий. Конечно, здесь необходимо отметить и преемственность поколений, связанную с особенностями формирования личности человека в современном социуме, так как это во многом обуславливает характер реализации основной задачи военизированной организации по защите Отечества [Наумов, 2023].

Таким образом, проводимые в военном вузе мероприятия профессионального психологического отбора направлены на изучение и определение соответствия индивидуальных личностных качеств кандидатов (психологических, психофизиологических)

требованиям предстоящей профессиональной деятельности по критериям профессиональной психологической пригодности [Смирнов, 2020; Наумов, 2022]. При этом каждый поступающий в вуз кандидат имеет свой определенный уровень развития личностных характеристик, и, являясь субъектом системы профессионального психологического отбора, представляет, прежде всего, свои индивидуальные субъективные качества (психологические, психофизиологические), которые обуславливают способность к саморазвитию и последующему самосовершенствованию его личности в профессиональной деятельности и подлежат изучению соответствующими специалистами. Здесь важно отметить, что изначально человек не может иметь конкретную профессиональную психологическую пригодность к какой-либо деятельности, так как ее формирование осуществляется по мере становления его личности в ходе прохождения основных этапов социализации в обществе и последующей профессионализации в трудовой деятельности. Поэтому, исходя из содержания структуры профессионального психологического отбора, его целей и задач [Смирнов, 2014б], можно определить, что изучение и генеративность развития субъектно-психологических характеристик человека в военизированной организации [Агранат, 2010] осуществляется посредством реализации трех основных этапов: предварительного, основного и оценочного. В основе данной структуры находятся теоретические положения и концепции отечественной психологии, связанные с изучением психических функций человека [Выготский, 1984], его психики [Рубинштейн, 2020] и психической деятельности [Гальперин, 1966; Леонтьев, 2005], формирующие систему знаний о субъекте профессиональной деятельности, его целях, условиях и методах осуществления различных действий. Рассмотрим кратко содержание вышеуказанных этапов профессионального психологического отбора.

Профессиональная деятельность любой организации представляет собой сложную многоуровневую систему, функционирование которой осуществляется за счет интегрированного взаимодействия всех ее компонентов, где в качестве основного регулятора выступает субъект деятельности, как компонент этой системы, позволяющий отражать в последующем ее специфичность. Именно поэтому предварительный этап изучения субъектно-психологических характеристик будущего офицера в системе профессионального психологического отбора является самым важным. Данный этап имеет свою подструктуру, которая включает методологическую разработку и реализацию основных программ психодиагностики, определение критериев соответствия индивидуальным психологическим качествам кандидатов требованиям профессии, а также дефиницию эффективности проводимых мероприятий этапа. Обуславливается он определенной взыскательностью к организации проведения его мероприятий [Смирнов, 2017], где результативность их проведения непосредственно специалистом в последующем определяет успешность профессионализации личности будущего офицера и всей профессиональной деятельности организации.

На данном этапе основная задача специалиста профессионального психологического отбора заключается во всестороннем и глубоком раскрытии субъектно-психологических характеристик кандидатов, получении конкретных представлений о его анамнезе, детском и подростковом периодах жизни, семейных взаимоотношениях и мотивации выбора данной профессии. Для достижения этих целей осуществляется первичное знакомство с личностью кандидата, где рассматриваются и исследуются именно те индивидуальные характеристики, которые приемлемы для предстоящей профессиональной деятельности и уровень развития которых на данный момент позволяет прогнозировать успешность или развитие признаков деформации личности человека в предстоящей деятельности.

Посредством применения различного психодиагностического инструментария проводится

комплексное изучение основных уровней и механизмов психологической регуляции личности кандидатов (когнитивной, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сфер личности, психофизиологических функций, психомоторики и др.).

Во-первых, измеряется уровень общего интеллектуального развития, где изучению подлежат логическое и абстрактное мышление, воображение, всевозможные проявления индивидуальности личности, связанные с познавательными свойствами и особенностями, характеризующие способности человека к обучению.

Во-вторых, с целью выявления психологических данных, которые абсолютно неприемлемы для обучения и последующей профессиональной деятельности, осуществляется психодиагностика личностных качеств. К таковым относятся: отягощённость физиологической и психиатрической наследственностью; различные виды асоциального поведения; низкий уровень нервно-психической устойчивости; неопределённость мотивационных установок в ходе выбора профессии; скрытые психопатические отклонения; склонность к алкоголизации; низкие адаптационные способности; различные качества человека, которые детерминируют его поведение в потенциально опасных ситуациях, а также социальные установки, определяющие ценность рискованного поведения (готовность к риску в различных условиях обстановки); склонность человека к отклоняющемуся поведению (суицидальным реакциям и т.п.) и другие.

Второй этап профессионального психологического отбора – основной, определяется наличием системы мониторинга, учета развития и психологической коррекции субъективно-психологических характеристик будущих офицеров в период обучения в военном вузе. На данном этапе осуществляется изучение и оценка степени сформированности их личностных качеств по курсам обучения в соответствии с основными профессиональными образовательными программами вуза и квалификационными требованиями, предъявляемыми к личности выпускников, а также реализуются различные комплексные программы, определяющие наличие необходимых психолого-педагогических условий развития личности будущего офицера. То есть предполагается, что курсант по окончании каждого курса обучения должен иметь не только определенный уровень знаний и умений по предметам обучения, но и соответствующий уровень развития своих личностных качеств, который будет отвечать требованиям предстоящей профессиональной деятельности.

Так, после первого и второго курса обучения, где в наибольшей степени проявляются психологическая устойчивость и адаптационные способности, важно понять, насколько молодой человек открыт и стремится к новому жизненному опыту, какие качества личности могут ухудшать его работоспособность и обучаемость в различных условиях обстановки, что является для него востребованным при формировании собственной личности. При этом применяются не только различные методы и методики психодиагностики, но и подвергаются глубокому анализу все внешние и внутренние критерии (принятие себя и других в коллективе, коммуникативность, общая социализация, обучаемость и т.п.), обуславливающие саморазвитие и самосовершенствование его личности (анализ результатов своей деятельности, своего поведения, поступков и др.).

По окончании третьего курса обучения, с учетом возрастной периодизации онтогенеза, осуществляется изучение динамики развития субъектно-психологических характеристик уже с учетом данных предыдущих диагностик, что позволяет наиболее объективно оценивать степень сформированности профессионально важных качеств и вносить соответствующие коррективы в процесс психологического сопровождения социализации личности будущего офицера [Смирнов, 2014б, 2016, 2017]. На данном курсе обучения «проводится определенная черта» и определяется уровень сформированности военно-профессиональных знаний (их содержание,

объем) и профессионально важных качеств у будущего офицера (психологических и психофизиологических качеств, организаторских и коммуникативных способностей, дисциплинированности и др.), обуславливающих в целом на данный момент состояние его военно-профессиональной компетентности, относительно требований занимаемой должности курсанта, а также прогнозирование успешности реализации его личности в предстоящей профессиональной деятельности уже в качестве офицера.

Четвертый и пятый курс обучения являются базовыми при формировании личности будущего офицера и предполагают уточнение общей динамики развития его субъектно-психологических характеристик с учетом данных предварительного этапа профессионального психологического отбора. В основе данного уточнения находится итоговая оценка уровня сформированности профессиональной психологической пригодности будущего офицера, которая по соответствующим критериям позволяет наиболее компетентно определить его готовность к выполнению профессиональной деятельности.

Как видим, в период обучения человека в военном вузе, посредством изучения динамики формирования его субъектно-психологических характеристик и проведения мероприятий психологического сопровождения образовательной деятельности (психологической коррекции), на данном этапе профессионального психологического отбора осуществляется поэтапное развитие профессиональной психологической пригодности будущих офицеров, которое определяет дальнейший вектор их социализации в военизированной организации [Смирнов, 2014а, 2020].

Третий – оценочный этап профессионального психологического отбора, обусловлен успешностью реализации двух предыдущих этапов и осуществляется непосредственно в период самостоятельной профессиональной деятельности офицера после окончания военного вуза. Мероприятия данного этапа включают периодическое уточнение соответствия уже сформированных субъектно-психологических характеристик личности офицера требованиям занимаемой должности, посредством психодиагностики, согласно перечню установленных в военизированной организации психограмм [Деркач, 2005]. Значимость периодизации проведения мероприятий оценочного этапа связана с тем, что профессиональная деятельность офицера имеет сугубо экстремальный и постоянно изменчивый характер, где структура психики личности человека может принимать различные способы (формы) самоорганизации, а также формировать основу для конструктивной личностной активности для поиска необходимых способов и механизмов регуляции своей деятельности. Результаты, полученные в ходе данного этапа, позволяют не только определить уровень развития профессионально важных качеств у офицера, но и эффективность реализации всей системы профессионального психологического отбора военизированной организации, которая в обязательном порядке должна учитывать все имеющиеся противоречия между стремлением субъекта профессиональной деятельности к саморазвитию (самосовершенствованию) и существующими в реальном времени требованиями постоянно меняющегося социума.

## Заключение

Таким образом, рассмотрев основные этапы профессионального психологического отбора, мы видим, что каждый из них имеет особую значимость и практическую направленность в рамках формирования субъектно-психологических характеристик личности будущего офицера на всех этапах его социализации и профессионализации в условиях военизированной организации.

## Библиография

1. Агранат, Д.Л. Социализация личности в военизированных организациях: проблемы нормы и отклонения; Московский гуманитарный ун-т. Москва: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2010. 228 с.
2. Акмеологический словарь. Второе издание / Под общей редакцией А.А. Деркача. М.: Издательство РАГС, 2005. 161 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 3 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 133–163.
4. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. Москва, Наука, 1966. 259–276.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. Москва: Смысл, 2005. 431 с.
6. Наумов, П.Ю. Изучение проблем, влияющих на образовательный процесс в ВОУВПО ВВ МВД России (опыт авторского анализа) / П.Ю. Наумов, Д.Е. Матвеев, А.В. Вальков, А.А. Дьячков. St. Louis: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2012. 128 с.
7. Наумов, П.Ю. Ценность как разновидность субъектно-объектных отношений (системный анализ) / П.Ю. Наумов, А.А. Утоганов // Вестник университета. 2013. № 22. С. 246–251.
8. Наумов, П.Ю. Педагогические условия и средства развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России / П.Ю. Наумов, Э.Г. Скибицкий; Сибирская академия финансов и банковского дела. Новосибирск: Сибирская академия финансов и банковского дела, 2014. 191 с.
9. Наумов, П.Ю. Справедливость как объект системного анализа / П.Ю. Наумов, А.А. Утоганов // Научное мнение. 2014. № 10-3. С. 34–41.
10. Наумов, П.Ю. Характеристика образовательной среды военной образовательной организации высшего образования и ее потенциал в развитии интеллигентности будущего офицера // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11, № 6-1. С. 112–120. DOI 10.34670/AR.2023.13.12.012.
11. Наумов, П.Ю. Филогенез и онтогенез интеллигентности будущего офицера // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 3 (44). DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-3-9.
12. Наумова Л.Ю. Комплекс психолого-педагогических условий стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности / Л.Ю. Наумова, П.Ю. Наумов, Ф.В. Повshedная // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 6-1. С. 31–40. DOI 10.34670/AR.2020.46.6.192.
13. Наумова Л.Ю. Педагогическое сопровождение формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности / Л.Ю. Наумова, П.Ю. Наумов, Ф.В. Повshedная // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 2-1. С. 462–470. DOI 10.34670/AR.2020.54.99.078.
14. Наумова Л.Ю., Повshedная Ф.В. Основания и структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 176–185. DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.019.
15. Нормальная физиология: Учебник / Под редакцией А.В. Завьялова, В.М. Смирнова. М.: МЕДпресс-информ, 2009. 816 с.
16. Орленко, С.В. Основные подходы к анализу сущности и структуры интеллекта будущих офицеров внутренних войск МВД России / С.В. Орленко, П.Ю. Наумов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 9. С. 698–707. DOI 10.12731/2218-7405-2015-9-54.
17. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. М., Издательство «АСТ», 2020. 960 с.
18. Смирнов, Д.В. Развитие профессиональной психологической пригодности будущих офицеров в образовательной среде военного вуза / Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2014. 144 с.
19. Смирнов, Д.В. Понятие и структура профессиональной психологической пригодности будущего офицера / Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 174–177.
20. Смирнов, Д.В. Психолого-педагогический эксперимент по проверке инструментария развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров внутренних войск // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 2. С. 160–172. DOI 10.12731/2218-7405-2016-2-14.
21. Смирнов, Д.В. Эмпирическое исследование эффективности комплекса условий, средств и Программы развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза / Д.В. Смирнов, А.А. Дьячков // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. № 8. С. 2546.
22. Смирнов, Д.В. Система развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров / Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. 152 с.
23. Повshedная Ф.В., Наумова Л.Ю. Характеристика педагогических средств стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Известия Балтийской государственной

академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 87–97. DOI 10.46845/2071-5331-2021-4-58-87-97.

24. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.

## Subjective psychological characteristics future officers during professional selection

**Denis V. Smirnov**

PhD in Psychology,  
Head of the Department of General and Applied Psychology,  
Saint Petersburg Military Order of Zhukov Institute  
of the National Guard Troops of the Russian Federation,  
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;  
e-mail: denis\_smirnov@211.ru

### Abstract

The work reveals the essential subjective-psychological characteristics of future officers of the Russian National Guard troops when undergoing professional selection for military educational organizations of higher education. It has been determined that, based on the interdependence of medical and subjective-psychological characteristics of the subject of labor activity, an important stage of professional selection when entering a military university is the study of the individual personal characteristics of future officers. The stages of professional selection and the requirements of regulatory legal documents on the algorithm for its implementation are given. It is noted that during professional selection, intellectual, communicative, emotional-volitional, value-semantic and other qualities of the corresponding spheres of mental functioning are assessed. Based on the results of the study, ways to optimize the assessment of personal qualities during professional selection for military institutes are determined.

### For citation

Smirnov D.V. (2023) Sub'ektno-psikhologicheskie kharakteristiki budushchikh ofitserov pri prokhozhenii professional'nogo otbora [Subjective psychological characteristics future officers during professional selection]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 245-254. DOI: 10.34670/AR.2023.15.24.025

### Keywords

Professional psychological selection; professional psychological fitness; subjectivity; personal qualities; professional activity; environmental conditions; formative influence; negative factors.

## References

1. Agranat, D.L. Socializacija lichnosti v voenizirovannyh organizacijah: problemy normy i otklonenija; Moskovskij gumanitarnyj un-t. Moskva: Izd-vo Moskovskogo gumanitarnogo un-ta, 2010. 228 s.
2. Akmeologicheskij slovar'. Vtoroe izdanie / Pod obshhej redakciej A.A. Derkacha. M.: Izdatel'stvo RAGS, 2005. 161 s.
3. Vygotskij, L.S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij. Sobranie sochinenij v 6-ti t. T. 3 / Pod red. D.B. Jel'konina. M., 1984. S. 133–163.

4. Gal'perin, P.Ja. Psihologija myshlenija i uchenie o pojetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij // Issledovanija myshlenija v sovremennoj psihologii. Moskva, Nauka, 1966. 259–276.
5. Leont'ev, A.N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost' / A.A. Leont'ev, D.A. Leont'ev, E.E. Sokolova. Moskva: Smysl, 2005. 431 s.
6. Naumov, P.Ju. Izuchenie problem, vlijajushhij na obrazovatel'nyj process v VOUVPO VV MVD Rossii (opyt avtorskogo analiza) / P.Ju. Naumov, D.E. Matveev, A.V. Val'kov, A.A. D'jachkov. St. Louis: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2012. 128 s.
7. Naumov, P.Ju. Cennost' kak raznovidnost' sub#ektno-ob#ektnykh otnoshenij (sistemnyj analiz) / P.Ju. Naumov, A.A. Utjuganov // Vestnik universiteta. 2013. № 22. S. 246–251.
8. Naumov, P.Ju. Pedagogicheskie uslovija i sredstva razvitija sistemy cennostej budushhij oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii / P.Ju. Naumov, Je.G. Skibickij; Sibirskaja akademija finansov i bankovskogo dela. Novosibirsk: Sibirskaja akademija finansov i bankovskogo dela, 2014. 191 s.
9. Naumov, P.Ju. Spravedlivost' kak ob#ekt sistemnogo analiza / P.Ju. Naumov, A.A. Utjuganov // Nauchnoe mnenie. 2014. № 10-3. S. 34–41.
10. Naumov P.Yu. (2022) Kharakteristika obrazovatel'noi sredy voennoi obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniya i ee potentsial v razvitii intelligentnosti budushchego ofitsera // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. T. 11, № 6-1. S. 112–120. DOI 10.34670/AR.2023.13.12.012.
11. Naumov P.Yu. (2023) Filogenez i ontogenez intelligentnosti budushchego ofitsera // Vestnik Mininskogo universiteta. T. 11, № 3 (44). DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-3-9.
12. Naumova L.Ju. Kompleks psihologo-pedagogicheskikh uslovij stimulirovanija gotovnosti budushhij juristov k pravotvorcheskoj dejatel'nosti / L.Ju. Naumova, P.Ju. Naumov, F.V. Povshednaja // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9, № 6-1. S. 31–40. DOI 10.34670/AR.2020.46.6.192.
13. Naumova L.Ju. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovanija gotovnosti budushhij juristov k pravotvorcheskoj dejatel'nosti / L.Ju. Naumova, P.Ju. Naumov, F.V. Povshednaja // Pedagogicheskij zhurnal. 2020. T. 10, № 2-1. S. 462–470. DOI 10.34670/AR.2020.54.99.078.
14. Naumova L.Ju., Povshednaja F.V. Osnovaniya i struktura gotovnosti budushhij juristov k pravotvorcheskoj dejatel'nosti // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2022. № 4 (64). S. 176–185. DOI 10.37724/RSU.2022.64.4.019.
15. Normal'naja fiziologija: Uchebnik / Pod redakciej A.V. Zav'jalova, V.M. Smirnova. M.: MEDpress -inform, 2009. 816 s.
16. Orlenko, S.V. Osnovnye podhody k analizu sushhnosti i struktury intellekta budushhij oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii / S.V. Orlenko, P.Ju. Naumov // Sovremennye issledovaniya social'nykh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2015. № 9. S. 698–707. DOI 10.12731/2218-7405-2015-9-54.
17. Rubinshtejn, S.L. Osnovy obshhej psihologii. M., Izdatel'stvo «AST», 2020. 960 s.
18. Smirnov, D.V. Razvitie professional'noj psihologicheskoy prigodnosti budushhij oficerov v obrazovatel'noj srede voennogo vuza / D.V. Smirnov, P.Ju. Naumov, A.A. D'jachkov. Krasnojarsk: OOO «Nauchno-innovacionnyj centr», 2014. 144 s.
19. Smirnov, D.V. Ponjatie i struktura professional'noj psihologicheskoy prigodnosti budushhego oficera / D.V. Smirnov, P.Ju. Naumov, A.A. D'jachkov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2014. № 3 (46). S. 174–177.
20. Smirnov, D.V. Psihologo-pedagogicheskij jeksperiment po proverke instrumentarija razvitija professional'noj psihologicheskoy prigodnosti budushhij oficerov vnutrennih vojsk // Sovremennye issledovaniya social'nykh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2016. № 2. S. 160–172. DOI 10.12731/2218-7405-2016-2-14.
21. Smirnov, D.V. Jempiricheskoe issledovanie jeffektivnosti kompleksa uslovij, sredstv i Programmy razvitija professional'noj psihologicheskoy prigodnosti budushhij oficerov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza / D.V. Smirnov, A.A. D'jachkov // Pis'ma v Jemissija. Offlajn. 2017. № 8. S. 2546.
22. Smirnov, D.V. Sistema razvitija professional'noj psihologicheskoy prigodnosti budushhij oficerov / D.V. Smirnov, P.Ju. Naumov, A.A. D'jachkov; Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Derzhavina. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2020. 152 s.
23. Povshednaja F.V., Naumova L.Ju. Karakteristika pedagogicheskikh sredstv stimulirovanija formirovanija gotovnosti budushhij juristov k pravotvorcheskoj dejatel'nosti // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. № 4 (58). S. 87–97. DOI 10.46845/2071-5331-2021-4-58-87-97.
24. Shadrikov, V.D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka. M.: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2013. 464 s.



УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.90.67.026

**Формирование рефлексивных действий в начальной школе****Зак Анатолий Залманович**

Ведущий научный сотрудник,  
Психологический институт Российской академии образования,  
125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 9;  
e-mail: jasmin67@mail.ru

**Аннотация**

Рефлексивные действия при решении задач связаны с управлением, контролем и оценкой человеком собственных действий по достижению требуемого результата. Формирование рефлексивных действий в начальной школе состоит в том, что от осуществления формальных рефлексивных действий, связанных при решении задач с обобщением их только по наблюдаемым особенностям условий, дети переходят к осуществлению содержательных рефлексивных действий, связанных с обобщением задач по способу решения. Цель работы – найти условия, способствующие формированию в начальной школе (в частности, у третьеклассников) содержательных рефлексивных действий. Гипотеза: авторская программа «Регуляция», предназначенная для проведения 18 еженедельных групповых занятий по решению поисковых задач неучебного содержания, выступает условием отмеченного формирования. Результаты свидетельствуют, что среди школьников, занимавшихся полгода по школьной программе и программе «Регуляция», стало существенно больше детей, осуществивших при решении диагностических задач содержательные рефлексивные действия, чем среди школьников, занимавшихся только по школьной программе. В будущем необходимо изучить возможности программы «Регуляция» в совершенствовании рефлексивных действий у четвероклассников.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Зак А.З. Формирование рефлексивных действий в начальной школе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 255-268. DOI: 10.34670/AR.2023.90.67.026

**Ключевые слова**

Рефлексивные действия при решении задач, третьеклассники, авторская программа «Регуляция», авторская методика «Обмены», задачи неучебного содержания.

## Введение

Наблюдающееся в последнее время обновление школьных программ связано с повышением требований к психологической готовности школьников, необходимой для освоения более сложного учебного материала, в частности к уровню сформированности у них познавательных процессов. Среди последних решающую роль играют мышление, связанное с решением задач, и рефлексивные действия, обеспечивающие регуляцию (управление, контроль и оценку) мыслительной деятельности, нацеленной на достижение требуемого результата.

Проблема формирования в начальной школе рефлексивных (и шире – регулятивных) действий изучается в последнее время многими психологами (см, например, [Laksana, Wulansari, Sumaryanti, 2021; Muijs, Bokhove, 2020; Perry, Lundie, Golder, 2019]). Рассмотрение работ, посвященных изучению данной проблемы, позволяет выделить три основных направления исследований.

В первом направлении рассматривались инициативные технологии начального обучения, способствующие реализации у детей регулятивных действий.

Было установлено: предоставление ученикам 2 и 4 классов самостоятельности в регулировании собственного обучения способствовало формированию у них более точного самоконтроля [Van Loon et al., 2021], взаимодействие учителя и ученика с использованием журналов обучения способствует формированию у детей регуляции учебных действий [Branigan, Donaldson, 2020], гибридное обучение, направленное как на регулятивные навыки, так и на когнитивные стратегии, способствует ближнему и дальнему переносу учащимися регулятивных навыков [Schuster, Stebner, Leutner, Wirth, 2020], качество преподавания, проявляющееся в когнитивной активации учащихся, оказывает существенное влияние на стратегии регуляции учения, используемые школьниками [Rieser et al., 2016], организация диалоговой учебной среды и тренинга в регуляции учебных действий способствуют улучшению математических рассуждений [Kramarski, Mevarech, 2003], реализация в начальной школе прямого обучения и когнитивного ученичества способствуют освоению регулятивных навыков [De Jager, Jansen, Reezigt, Jansen, 2005].

Во втором направлении изучались возможности позитивного влияния регулятивных стратегий в деятельности преподавателей на учебные успехи школьников и развитие их личностных особенностей.

Было показано: регулятивный подход при изучении естественных наук, связанный с исследованием когнитивных знаний, применением действий и оценкой овладения регулятивными навыками, показал свою эффективность в обучении младших школьников [Corrales-Peña, Quiñones Reyna, Silva-Téllez, 2020], метакогнитивные обучающие вмешательства, связанные с применением концептуальных карт и метода размышления вслух, имеют серьезное значение в поддержке развития регулятивных знаний у младших школьников [Pedone, 2014], создание метакогнитивной среды при освоении начальных школьных предметов способствует формированию у детей регуляции, связанной с приемами управления своими действиями, методами их контроля и оценки [Larkin, 2010], применение электронной модели контекстного обучения, созданной на основе метапознания, позволяет улучшить навыки решения проблем учащихся начальной школы [Ahdhianto, Putra, Thohir, Mas'ula, 2021], программа «Саморегулируемой разработки стратегий (SRSD)», реализующая основные функции метапознания, формирует навыки написания рассказов у учащихся начальной школы [Banuwa, Maulina, Widayarsi, 2018], применение в преподавании португальского языка

регулятивных стратегий, связанных со скринингом, диагностикой, вмешательством и оценкой, способствуют существенному улучшению качества обучения [Abreu, Mattos, de A., Helena, 2021].

В третьем направлении изучалось значение регулятивных навыков детей в обучении. Было обнаружено: в процессе мониторинга обучения регулятивные навыки учитываются как существенная сторона деятельности учеников [Roebbers, Krebs, Roderer, 2014], обеспечение ученикам освоения стратегий саморегулируемого обучения позволяет повысить качество понимания текстов по общественным наукам [Ronqui, Sánchez, Trías, 2021], формирование регулятивных действий у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью способствует у них повышению мотивации к обучению [Zheng et al., 2021], метакогнитивная регуляция выступает основой саморегулируемого стиля обучения и формирует ожидания результатов обучения при изучении языка и математики [Stephanou, Mpiontini, 2017].

Анализ содержания отмеченных работ свидетельствует о том, что исследователи проводят эксперименты чаще всего на материале изучения детьми школьных дисциплин, в частности, при решении учебных задач.

Мы полагаем, что регулятивные, в частности рефлексивные, действия возможно изучать на материале неучебных задач игрового, занимательного характера. В этом случае решение каждой последующей задачи связано с новыми поисковыми действиями. Это позволяет более конкретно рассматривать реализацию рефлексивных действий, связанных с управлением, контролем и оценкой поисковых действий, направленных на достижение результата, отвечающего требованиям задачи.

Наша исследовательская практика [Zak, 2004] показала, что благодаря неучебному содержанию применение таких задач позволяет увеличить число детей, которые могут участвовать в исследованиях. В частности, мы наблюдали, что плохо успевающие дети с интересом участвуют в решении таких задач, потому что им не нужно опираться на школьные знания и, таким образом, нет оснований для возникновения тревожности.

Методологической основой нашего исследования выступает деятельностный подход в психологии, предложенный в России и разрабатываемый когортой известных психологов: С.Л. Рубинштейн [Rubinshtein, 2015], А.Н. Леонтьев [Leontiev, 2009], В.В. Давыдов [Davydov, 2008].

В рамках этого подхода считается, что действие человека формируется в деятельности в той мере, в какой успешность этой деятельности зависит от выполнения этого действия. Мы полагаем в связи с этим, что выполнение заданий – (а) найти ответ к задаче, опираясь на содержание условия и вопроса; (б) найти вопрос к задаче, опираясь ее условия; найти недостающую часть условий, опираясь на данную часть условий и вопрос – представляет собой деятельность, для успешности которой необходимо выполнение рефлексии, связанной с управлением, контролем и оценкой способов действий, направленных на поиск ответа задачи, вопроса и недостающей части ее условий.

Настоящее исследование было направлено на изучение у младших школьников рефлексивных действий, связанных с решением задач. При этом мы основывались на теории В.В. Давыдова, в которой разработаны представления о двух типах мышления: теоретическом и эмпирическом.

В рамках воззрений В.В. Давыдова рефлексивные действия при осуществлении теоретического мышления в процессе решения задачи направлены на раскрытие взаимосвязей условий задач и способа действий. Это позволяет выделить существенные отношения в условиях задач как основания использования найденного способа действий для достижения

требуемого результата. Подобного рода рефлексивные действия характеризуются в трудах В.В. Давыдова как внутренние и содержательные.

При осуществлении эмпирического мышления в процессе решения задачи рефлексивные действия направлены на учет конкретных наблюдаемых операций, необходимых для выполнения способа решения. Подобного рода рефлексивные действия характеризуются как внешние и формальные.

Общая цель нашего исследования состояла в поиске (не связанных с обучением в школе) условий формирования содержательных рефлексивных действий у третьеклассников. Для этого нами была разработана программа «Регуляция», содержащая разного рода поисковые задачи неучебного содержания. Программа предназначалась для проведения занятий во внеурочное время.

Конкретная цель рассматриваемого исследования состояла в определении характера влияния отмеченной программы на повышение интенсивности формирования содержательных рефлексивных действий. Испытуемыми были 106 учеников. В контрольную группу вошло 52 ученика, которые в течение учебного года посещали занятия только по школьной программе. Экспериментальную группу составили 54 ученика, которые в течение учебного года посещали занятия по школьной программе и во втором полугодии участвовали в 18 занятиях по программе «Регуляция».

## Материалы и методы

Исследование включало три этапа. На первом этапе (январь) определялось число испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, осуществляющих содержательные регулятивные действия при решении задач. На втором этапе с экспериментальной группой проведено 18 занятий (один раз в неделю во внеурочное время по одному часу) по программе «Регуляция». На третьем этапе (май) дети обеих групп решали те же задачи, что и на первом этапе.

Содержание программы включает 18 типов поисковых задач неучебного содержания: 6 типов сюжетно-логических задач, связанных с рассуждением, 6 типов компаративных задач, связанных с сопоставлением геометрических фигур разной формы, 6 типов маршрутных задач, связанных с мысленным перемещением воображаемых персонажей по игровому полю на основе условных правил.

На каждом занятии решаются задачи одного типа. При этом сложность задач на занятии постепенно возрастает: в начале даются задачи, где нужно сделать вывод из двух суждений, сравнить две-три геометрические фигуры, найти два перемещения воображаемых персонажей, а в конце предлагаются задачи, где нужно сделать вывод из четырех суждений, сравнить шесть-семь геометрических фигур, найти четыре-пять перемещений воображаемых персонажей.

Каждый тип задач на занятии имеет пять версий: три структурные – (1) найти ответ, (2) найти вопрос, (3) найти часть начальных условий и две позиционные: (4) проверить варианты решения задачи для выбора верного ответа, (5) проверить варианты решения для выбора неверного ответа.

### 2.1. Сюжетно-логические задачи.

Тип 1, например: «Алик, Вова и Олег читали книги: один – о насекомых, один – о птицах, один – о рыбах. Алик не читал о птицах. Вова читало рыбах. Что читал Алик?».

Тип 2, например: «Катя, Маша и Лена послали подарки: двое – в Тулу, одна – в Уфу. Лена

послала в Тулу. Куда попали подарки Кати?».

Тип 3, например: «На стене разными красками написали слова:

КОЛ            КИЛЬ            СЕТЬ

У синего и красного слов совпадает начальная буква, у красного и зеленого – последняя. Какое слово красное?»

Тип 4, например: «Олег и Игорь играли кубиками с цифрами. Олег составил число 624. Потом поменял кубики, и стало 426. Игорь составил число 735 и потом поменял кубики, как Олег. Что у него получилось?»

Тип 5, например: «Дима, Гена и Вова купили по шапке: одна шапка – темная большая, другая – темная маленькая, третья – светлая большая. Шапки Димы и Гены – одного цвета, а шапки у Гены и Вовы – одного размера. У кого темная большая шапка?»

Тип 6, например: «На плакате синим и красным цветом написали два слова:

РЕКА

МОРЕ

Синее слово выше красного. Какого цвета слово МОРЕ?»

На любом из 6 занятий дети решают 5 версий задач каждого типа. В частности, на первом занятии предлагается решать такие версии.

№ 1, например: «Оля, Ира и Аня кидали мяч. Оля кинула дальше Веры, Вера – дальше Ани. Кто кинул дальше всех?»

№ 2, например: «Оля, Ира и Аня ловили мух. Оля поймала больше мух, чем Ира. Оля поймала больше мух, чем Аня».

Какой вопрос подходит к условию задачи: (а) Кто поймал больше Оли? (б) Кто поймал больше Ани? (в) Кто поймал меньше Ани?»

№ 3, например: «Оля, Ира и Аня плыли через реку. Оля плыла быстрее Иры. [.....]. Кто плыл быстрее всех?»

Каких сведений не хватает в условии задачи, чтобы ответить на ее вопрос? (а) Ира плыла медленнее Ани. (б) Аня плыла быстрее Оли, (в) Аня плыла медленнее Иры.

№ 4, например: «Алик, Миша и Дима решили задачу: «Оля, Ира и Аня учили правила. Оля учила лучше Иры, Аня учила хуже Иры. Кто учил лучше всех?» Ответы: (а) Ира, (б) Аня, (в) Оля. Алик выбрал ответ (а). Миша – ответ (б) Дима – ответ (в). Кто выбрал правильный ответ?»

№ 5, например: «Алик, Миша и Дима решили задачу: «Оля, Ира и Аня сочиняли стихи. Оля сочинила больше Иры. Аня сочинила Оли. Кто сочинил больше всех?» Ответы: (а) Аня, (б) Оля, (в) Ира. Алик выбрал ответ (б). Миша – ответ (в), Дима – ответ (а). Кто выбрал неправ

## 2.2. Компаративные задачи.

Шесть типов компаративных задач решаются на основе анализа элементов геометрических фигур (рис 1):

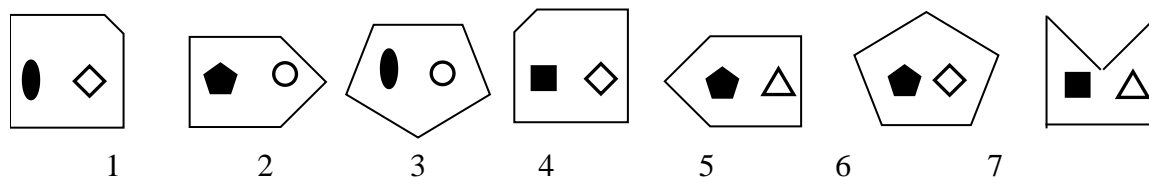


Рисунок 1 - Фигуры

Тип 1, например: «Фигуры 1, 4, 5. У какой фигуры, 4 или 5, больше одинаковых признаков с фигурой 1?»

Тип 2, например: «Фигуры 2, 3, 6. У какой фигуры, 3 или 4, меньше разных признаков с фигурой 2?»

Тип 3, например: «Фигуры 1 – 7. У какой фигуры есть по одному одинаковому признаку с фигурами 1 и 2?»

Тип 4, например: «Фигуры 1–7. У какой фигуры есть по одному разному признаку с фигурами 5 и 3?»

Тип 5, например: «Фигуры 1–7. У какой фигуры есть по одному одинаковому признаку с фигурами 1, 4 и 2?»

Тип 6, например: «Фигуры 1–7. У какой фигуры есть по одному разному признаку с фигурами 7, 1 и 5?»

На каждом занятии дети решают 5 версий задач одного типа, например, типа 1.

№ 1, например: «Фигуры 1, 4, 6. Какая фигура, 1 или 6, имеет больше одинаковых признаков с фигурой 4?»

№ 2, например: «Фигуры 2, 4, 5, 7. Какой вопрос подходит для ответа «Фигура 2»:

а) Какая фигура имеет два разных признака с фигурой 7?»

б) Какая фигура имеет один разный признак с фигурой 7?»

в) Какая фигура имеет один одинаковый признак с фигурой 5?»

№ 3, например: «Фигуры 1, 4. Какая фигура имеет два разных признака с фигурой 4?»

Какая третья фигура нужна для ответа на этот вопрос:

а) фигура 6, б) фигура 7, в) фигура 5.

№ 4, например: «Дима, Лиза и Женя решили задачу: «Фигуры 1 – 7. Какая фигура имеет два одинаковых признака с фигурой 5?»

Ответы: (а) фигура 1, (б) фигура 3, (в) фигура 3. Лиза выбрала ответ (а). Дима – ответ (б). Женя – ответ (в). Кто сделал правильный выбор?

№ 5, например: «Петя, Маша и Света решили задачу: «Фигуры 1 - 7. Какая фигура имеет два разных признака с фигурой 5?»

Ответы: (а) фигура 2, (б) фигура 3, (в) фигура 6. Маша выбрала ответ (а). Петя – ответ (б). Света – ответ (в). Кто сделал неверный выбор?»

### 2.3. Маршрутные задачи.

6 типов маршрутных задач решаются путем анализа перемещений воображаемых персонажей на основе определенных правил по игровому полю, на котором располагаются 25 букв по вертикали и по горизонтали (рис.2):

			А	Б	В	Г	Д
Е	Ж	З	И	К			
Л	М	Н	О	П			
Р	С	Т	У	Ф			
Х	Ц	Ч	Ш	Щ			

### Рисунок 2 - Игровое поле

Тип 1, например: «Какие два шага сделала курица от Л к Т?»

Правило: 1) воображаемый персонаж «Курица» делает разные шаги: а) прямо, т.е. к

соседней букве по вертикали (например, от Н к З или к Т) или по горизонтали (например, от Н к О или М); б) наискось, т.е. по диагонали, например, от Н к Ж или И или У или С; 3) курица не может делать подряд два шага прямо или два шага наискось.

Решение: Л – М – Т.

Тип 2, например: «Какие два прыжка сделала собака от К к Е?»

Правило: 1) воображаемый персонаж «Собака» делает разные прыжки: а) прямо, т.е. через букву по вертикали (например, от Н к В или Ч) или по горизонтали (например, от Н к Л или П); б) наискось, т.е. по диагонали, например, от Н к Д или А или Х или Щ; 3) собака не может делать два одинаковых прыжка (прямо или наискось) подряд.

Решение: Л – Н – Д.

Тип 3, например: «Какие два прыжка сделала кошка от Л к У?»

Правило: 1) воображаемый персонаж «Кошка» прыгает между буквами наискось (например, от буквы Н к букве Е или Б или Г или К или Ф или Ш или Ц или Р).

Решение: Л – Ц – У.

Тип 4, например: «Какие четыре перемещения сделали курица и собака от Л к Ф?»

Правило: 1) курица и собака перемещаются по очереди, 2) курица шагает сначала прямо, затем – наискось, 3) собака прыгает сначала прямо, затем – наискось.

Решение: Л – М – Б – З – Ф.

Тип 5, например: «Какие четыре перемещения сделали курица и кошка от С к З?»

Правило: 1) курица и кошка перемещаются по очереди, 2) курица шагает сначала прямо, затем – наискось, 3) кошка прыгает между буквами наискось.

Решение: С – Т – И – П – З.

Тип 6, например: «Какие четыре перемещения сделали собака и кошка от Р к Ш?»

Правило: 1) собака и кошка перемещаются по очереди, 2) собака прыгает сначала прямо, затем – наискось, 3) кошка прыгает между буквами наискось.

Решение: Р – Т – И – С – Ш.

На первом занятии с задачами первого типа предлагаются такие, например, пять версий.

№ 1: задача на поиск маршрута перемещений персонажей при известной его начальной и конечной клетках, например: «Какие два перемещения сделала курица, чтобы попасть от С к О?»

№ 2: задача на поиск конечной клетки маршрута перемещений персонажей при известной начальной клетке, например: «К какой букве попала курица за два перемещения от Л к Ц или Ч?»

№ 3: задача на поиск начальной клетки маршрута перемещений персонажей при известной конечной клетке, например: «От какой буквы попала курица за два перемещения к букве З: от буквы У или Ф?»

№ 4, например: «Галя, Даша и Федя решили задачу: «Какие три перемещения сделала курица, чтобы попасть от Ж к Ф?»

Ответы: (а) Ж – Н – О – Ф, (б) Ж – Н – У – Ф, (в) Ж – З – О – Ф?»

Галя выбрала ответ (а). Даша – ответ (б). Федя – ответ (в). Кто сделал правильный выбор?»

№ 5, например: «Валя, Лиза и Саша решили задачу: «Какие три перемещения сделала курица, чтобы попасть от буквы К к букве Ш?»

Ответы: (а) К – О – У – Ш, (б) К – П – Ф – Ш, (в) К – П – У – Ш?»

Валя выбрала ответ (в). Саша – ответ (б). Лиза – ответ (а). Кто сделал неправильный выбор?»

2.4. Внеурочные занятия.

Любое занятие по программе «Регуляция» состоит из трех эпизодов.

В первом эпизоде (около 15 минут) педагог вместе с детьми обсуждает варианты решения одной задачи того типа, который будет на данном занятии. Это требуется, чтобы дети разобрались, какие действия необходимы для решения задачи и как их можно выполнить. При этом детям показывался анализ условий задачи и то, как управлять поисковыми действиями, контролировать и оценивать их выполнение. Смысл такого показа связан с совершенствованием регулятивных действий.

Во втором эпизоде (около 30 минут) школьники самостоятельно решали 12 – 15 задач, применяя знания, полученные в первом эпизоде занятия.

В третьем эпизоде (около 15 минут) поводилась проверка решений, полученных при самостоятельной работе. Отмечая верные решения, учитель основное внимание направляет на неверные решения и снова, как в первом эпизоде, рассматриваются способы управления, контроля и оценки действий по решению задач.

#### 2.5. Диагностика рефлексивных действий.

Как отмечалось, на первом и на третьем этапах исследования с детьми контрольной и экспериментальной групп проводилось диагностическое занятие, где предлагалось решить задачи авторской методики «Обмены» [Zak, 2007].

Каждому ученику давался бланк с двумя тренировочными и тремя основными задачами, а также с пятью суждениями, характеризующими основные задачи.

#### БЛАНК

##### *Тренировочные задачи*

(два действия)

1. Р Д С ----- С Р Д
2. М Г Д П В ----- В П Д Г М

##### *Основные проблемы*

(три действия)

1. Я А О У Е И ----- А Я У О И Е
2. Л М Б Н Д Г ----- Н Д Г Л М Б
3. Ш Ф Щ Х Ч Ц ----- Ф Ш Х Щ Ц Ч

##### *Суждения*

1. Три задачи похожи.
2. Три задачи разные.
3. Задачи 1 и 2 похожи, а задача 3 отличается от них.
4. Задачи 1 и 3 похожи, а задача 2 отличается от них.
5. Задачи 2 и 3 похожи, а задача 1 отличается от них.

\* \* \*

#### **Рисунок 3 – Бланк**

Перед решением тренировочных и основных задач дети под руководством учителя осваивали формальные правила решения задач этого типа. В частности, одно действие при



решении таких задач состоит в одновременном взаимном обмене местами любых двух букв, например, последовательность букв К Р С за одно действие преобразуется в последовательность – Р К С (меняются местами буквы К и Р) или последовательность В Д Т Ф преобразуется в последовательность Ф Д Т В.

Затем обсуждалось решение задачи в два действия, например: Г С Х З – З Х С Г. В этой задаче первым действием может быть взаимообмен местами букв Г и З, а вторым действием – букв С и Х или, наоборот, сначала меняются местами буквы С и Х, затем – буквы Г и З.

Школьникам говорили, что меняются местами только буквы слева, чтобы они были на тех же местах, как эти же буквы справа. При этом специально обращалось внимание на то, что действия по обмену букв местами выполняются только мысленно. И после каждого мысленного действия буквы записываются на новых местах.

Сообщалось также, что решение задач в два действия или в три действия состоит в том, чтобы буквы слева после двух или трех действий в мысленном плане располагались так же, как буквы справа.

Далее ученикам предлагали решить тренировочные задачи. Решение каждой задачи учитель проверял вместе с учениками. Потом предлагалось решать основные задачи.

После решения основных задач школьникам говорилось, что необходимо выбрать из пяти данных утверждений такое, которое представляется самым верным, и объяснить этот выбор в нескольких словах.

Перед выбором утверждения учитель говорил школьникам: «Эти задачи решало много учеников. Одна группа учеников выбрала утверждение 1, другая – утверждение 2, третья – утверждение 3, четвертая – утверждение 4, пятая – утверждение 5. Каждый из вас обязан отметить одно утверждение, которое он считает самым верным и кратко обосновать, почему он выбрал именно это утверждение».

Решение основных задач и выбор утверждения на занятии не рассматривались. Однако при обработке результатов решения задач отмечался выбор утверждения каждым школьником и его обоснование.

Если учащийся выбирал утверждение 1, 2, 3 или 5, указывая на наглядные особенности условий задач, то считалось, что при их решении он действовал формально, не выделяя способа действий, с помощью которого он получил требуемый результат. Таким образом, в этих случаях он совершал формальные регулятивные действия, поскольку обращал внимание лишь на несущественные отношения в содержании задач.

Если учащийся выбирал утверждение 4, исходя из единства первой и третьей задач по методу их построения, то, таким образом, он обобщал их по способу решения. В этом случае считалось, что он осуществлял содержательные регулятивные действия, поскольку контролировал способ своих действий при решении задач.

### **Результаты**

Сопоставляя результаты обследований, необходимо указать на следующее.

Так, число детей, выбравших первое («Все задачи похожи») и второе («Все задачи разные») суждения, уменьшилось в контрольной группе соответственно на 11.5% (с 26.9% до 15.4%) и на 3,9% (с 21.2 % до 17.3%) и в экспериментальной группе соответственно на 18.5% (с 29.6% до 11,1%) и на 11.2% (с 24.1% до 12.9%).

Важно отметить, что в экспериментальной группе (в отличие от контрольной) снижение числа детей, выбравших первое и второе суждения, было более серьезным. Это свидетельствует, на наш взгляд, о положительном влиянии занятий по программе «Регуляция».

Анализ численности детей, выбравших третье «Первая и вторая задачи похожи» и пятое суждения «Вторая и третья задачи похожи, а первая от них отличается», также показывает определенные изменения.

В частности, число детей, выбравших указанные суждения, в контрольной группе немного возросло, соответственно на 1.9% (с 17.3 % до 19.2%) и на 2.0% (с 11.5 % до 13.5%); в экспериментальной группе число детей, выбравших третьей суждение возросло на 1.9% (с 14,8% до 16,7%), а число детей, выбравших пятое суждение, наоборот, снизилось на 2.7% (с 11,1% до 7,4%).

Можно полагать на основе анализа протоколов решения задач, что в контрольной группе незначительное (на 11,5%) увеличение (до 20,4%) числа детей, выбравших четвертое утверждение (т.е. осуществивших содержательные рефлексивные действия), компенсируется одновременным увеличением числа детей, выбравших третье и пятое утверждения (т.е. выполнивших сложные, хотя и формальные, рефлексивные действия).

В экспериментальной группе картина иная: число детей, выбравших первое, второе и пятое суждения, уменьшилось, поскольку число детей, выбравших четвертое суждение (что отражает осуществление при решении задач содержательных рефлексивных действия) возросло на 31,5%.

Следует отметить, что различие показателей, отражающих число детей, выбравших четвертое суждение в контрольной и экспериментальной группах, соответственно 20,4% и 51.9%, статистически значимо (при  $p < 0.05$ ).

Анализ данных таблицы показывает, что гипотеза исследования подтвердилась: действительно освоение детьми содержания 18 занятий по программе «Регуляция» и школьной программы способствует формированию содержательных рефлексивных действий в существенно большей степени, чем освоение ими только школьной программы.

## Заключение

Ключевое значение для данного исследования имеет содержание авторской программы «Регуляция»: 6 типов сюжетно-логических задач, 6 типов компаративных и 6 типов маршрутных задач. При этом задачи каждого из 18 типов предлагались в пяти версиях: поиск ответа к данным условиям и вопросу задачи, поиск вопроса к данным условиям задачи, поиск недостающей части условия к данной его части и вопросу, поиск верного ответа среди предложенных вариантов и поиск неверного ответа.

К особенностям групповых занятий по программе «Регуляция» относятся их количество и длительность: в течение полугодия было проведено 18 занятий (один раз в неделю по одному часу).

Важное значение имеет содержание трех эпизодов занятия. Смысл первого эпизода заключался в том, чтобы школьники с помощью учителя получили представление о действиях управления, контроля и оценки собственной деятельности и анализа задач. Второй эпизод связан с самостоятельным решением задач. В рамках третьего эпизода проводилась проверка результатов самостоятельной работы.

Необходимо подчеркнуть, что сведения о приемах разбора условий задач, а также об управлении, контроле и оценке детьми собственных действий (содержащиеся в первом и третьем эпизодах занятия) направлены на формирование у школьников содержательных рефлексивных действий при решении задач.

В итоге проведенного исследования был получен ряд новых фактов.

Так, впервые была разработана и апробирована в работе с третьеклассниками программа «Регуляция», содержащая разного рода задачи неучебного содержания.

Также впервые было показано позитивный эффект применения этой программы для формирования содержательных рефлексивных действий в начальной школе, в частности, у третьеклассников.

Знание указанных фактов расширяет представления возрастной и педагогической психологии об условиях и характере умственного развития младших школьников.

Рассматривая ограничения полученных результатов, следует отметить, что одна часть ограничений связана с особенностями испытуемых, принявших участие в исследовании. Дело в том, что до занятий по программе «Регуляция» среди 54 испытуемых было 11 человек, выполнивших содержательные рефлексивные действия, а после занятий таких детей стало 28 человек. Если бы до занятий было 8, 5 или 3 человека, выполняющие содержательные рефлексивные действия, то эффективность занятий по программе была бы ниже.

Другая часть ограничений связана с характеристиками учителей, проводивших занятия по программе «Регуляция». У тех, кто проводил занятия в исследовании, стаж был 15-20 лет. Возможно, что при стаже 3-5 лет развивающий эффект занятий был бы менее значительным.

В дальнейшем намечается провести исследование, направленное на определение эффективности программы «Регуляция» в формировании содержательных рефлексивных действий у четвероклассников.

Представляет серьезный исследовательский интерес работа, связанная с определением оптимального состава видов сюжетно-логических, компаративных и маршрутных задач для проведения занятий по программе «Регуляция» с учениками 2 и 5 классов.

Необходимо также изучить эффективность заданий, связанных с продуцированием новых задач того же вида, который предлагался для решения. На основании наших исследований [Zak, 2016] можно полагать, что включение таких заданий в программу «Регуляция» позволит повысить эффективность ее реализации.

Итак, в проведенном исследовании было установлено, что освоение школьниками содержания учебной программы и неучебной программы «Регуляция» обеспечивает формирование содержательных рефлексивных действий у существенно большего числа школьников, чем освоение ими содержания только учебной программы.

## Библиография

1. Abreu K., Mattos, A.H. de A., Helena A. O ensino de estratégias metacognitivas em aulas de língua portuguesa: experiências do profletras. *Pensares em Revista* // São Gonçalo-RJ. 2021. No. 21. P. 61-85.
2. Ahdhianto E., Putra Y.D., Thohir M.A., Mas'ula S. MBCL (Metacognition Based Contextual Learning) – based e-Module Development for Elementary School Students // 7th International Conference on Education and Technology (ICET). 2021. No. 18-19. P.194-198.
3. Banuwa A.K., Maulina D., Widyasari P. Effectiveness of a self-regulated strategy development programme based on metacognition in improving story-writing skills of elementary school students. Chapter // Ariyanto et al. (eds.) *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*. 2018. P. 303-310.
4. Branigan H.E., Donaldson D.I. Teachers matter for metacognition: facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. No. 38(2). P. 100718.
5. Corrales-Peña N.R., Quiñones Reyna D.A., Silva-Téllez N. Una concepción metacognitiva del aprendizaje de la asignatura ciencias naturales en la escuela primaria // *EduSol*. 2020. Vol. 20. No.73.
6. Davydov V.V. *Lectures on General Psychology*. Moscow, Academy, 2008. 348 p.
7. De Jager B., Jansen M., Reezigt G., Jansen G.G.H. The development of metacognition in primary school learning environments // *School Effectiveness and School Improvement*. 2005. No. 16(2). P. 179-196.
8. Kramarski B., Mevarech Z.R. Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning

- and metacognitive training // American Educational Research Journal. 2003. No. 40(1). P. 281-310.
9. Laksana S.D., Wulansari A., Sumaryanti L. Improving Students' Metacognitive Ability Through Multisensory Learning in Primary Schools // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021. Vol. 581. P. 344-348.
  10. Larkin S. Metacognition in Young Children. Routledge, 2010. 208 p.
  11. Leontiev A.N. Psychological foundations of child development and learning: Moscow, Meaning, 2009. 284 p.
  12. Muijs D., Bokhove C. Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review. London: Education Endowment Foundation, 2020. 58 p.
  13. Pedone F. How to improve metacognition in primary school // Proceedings of INTED2014 Conference. 2014. Valencia, Spain. P. 1688-1698.
  14. Perry J., Lundie D., Golder G. Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? // Educational Review. 2019. No. 71(4). P. 483-500.
  15. Rieser S. et al. The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and metacognitive strategy use in primary school // British journal of educational psychology. 2016. No. 86(4). P. 526-545.
  16. Roebers C.M., Krebs S.S., Roderer T. Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance // Learning and Individual Differences. 2014. No. 29. P. 141-149.
  17. Ronqui V., Sánchez M.F., Trías D. La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria // Cuadernos de Investigación Educativa. 2021. Vol. 12. No. 2. P. 5-22.
  18. Rubinshtein S.L. Fundamentals of General Psychology. Sankt-Peterburg, Piter, 2015. 512 p.
  19. Schuster C., Stebner F., Leutner D., Wirth J. гибридное обучение Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study // Metacognition and Learning. 2020. Vol.15. P. 455-477.
  20. Stephanou G., Mpiontini M. Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects // Psychology. 2017. No. 8. P. 1941-1975.
  21. Van Loon M.H. et al. Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school // Metacognition Learning. 2021. No. 16. P. 623-650.
  22. Zak A.Z. Diagnosis of differences in thinking of younger schoolchildren. Moscow: Genesis, 2007. 160 p.
  23. Zak A.Z. The development of author's thinking in younger students. Moscow: Biblio-globus, 2016. 324 p.
  24. Zak A.Z. Thinking of the younger school student. Sankt-Peterburg // Sodeystvie. 2004. 828 p.
  25. Zheng H.Y. et al. Effectiveness of Metacognitive Regulation Intervention on Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder Students' Scientific Ability and Motivation // Front. Psychol. 2021. No. 23:12. P. 747961.

## Formation of reflective actions in primary school

**Anatolii Z. Zak**

Senior Researcher,  
Psychological Institute of the Russian Academy Education,  
125009, 9, Mokhovaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: jasmin67@mail.ru

### Abstract

Reflexive actions when solving problems are associated with the management, control and evaluation of a person's own actions to achieve the required result. The formation of reflexive actions in elementary school is that from the implementation of formal reflexive actions associated with solving problems with their generalization only according to the observed features of the conditions, children move on to the implementation of meaningful reflexive actions associated with generalizing problems according to the method of solution. The goal of the work is to find conditions that promote the formation of meaningful reflective actions in elementary school (in particular, among third-graders). Hypothesis: the author's program "Regulation", designed to conduct 18 weekly group lessons on solving search problems of non-educational content, acts as a condition for the noted formation. The results indicate that among schoolchildren who studied for six months

according to the school curriculum and the “Regulation” program, there were significantly more children who carried out meaningful reflective actions when solving diagnostic problems than among schoolchildren who studied only according to the school curriculum. In the future, it is necessary to study the possibilities of the “Regulation” program in improving reflective actions in fourth graders.

### For citation

Zak A.Z. (2023) Formirovanie refleksivnykh deystviy v nachal'noy shkole [Formation of reflective actions in primary school]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 255-268. DOI: 10.34670/AR.2023.90.67.026

### Keywords

Reflective actions when solving problems, third graders, the author’s program “Regulation”, the author’s methodology “Exchanges”, tasks of non-educational content.

## References

1. Abreu K., Mattos, A.H. de A., Helena A. (2021) O ensino de estratégias metacognitivas em aulas de língua portuguesa: experiências do profletras. *Pensares em Revista. São Gonçalo-RJ*, 21, pp. 61-85.
2. Ahdhianto E., Putra Y.D., Thohir M.A., Mas'ula S. MBCL (Metacognition Based Contextual Learning) – based e-Module Devel(2021)opment for Elementary School Students. In: 7th International Conference on Education and Technology(ICET), 18-19, pp. 194-198.
3. Banuwa A.K., Maulina D., Widyasari P. (2018) Effectiveness of a self-regulated strategy development programme based on metacognition in improving story-writing skills of elementary school students. Chapter. In: Ariyanto et al. (eds.) *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*, pp. 303-310.
4. Branigan H.E., Donaldson D.I. (2020) Teachers matter for metacognition: facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions. *Thinking Skills and Creativity*, 38(2), pp. 100718.
5. Corrales-Peña N.R., Quiñones Reyna D.A., Silva-Téllez N. (2020) Una concepción metacognitiva del aprendizaje de la asignatura ciencias naturales en la escuela primaria. *EduSol*, 20 (73).
6. Davydov V.V. (2008) *Lectures on General Psychology*. Moscow: Academy Publ.
7. De Jager B., Jansen M., Reezigt G., Jansen G.G.H. (2005) The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), pp. 179-196.
8. Kramarski B., Mevarech Z.R. Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning(2003)ng and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), pp. 281-310.
9. Laksana S.D., Wulansari A., Sumaryanti L. (2021) Improving Students’ Metacognitive Ability Through Multisensory Learning in Primary Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 581, pp. 344-348.
10. Larkin S. (2010) *Metacognition in Young Children*. Routledge.
11. Leontiev A.N. (2009) *Psychological foundations of child development and learning*: Moscow, Meaning.
12. Muijs D., Bokhove C. (2020) *Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation.
13. Pedone F. (2014) How to improve metacognition in primary school . In: *Proceedings of INTED2014 Conference*. Valencia, Spain, pp. 1688-1698.
14. Perry J., Lundie D., Golder G. (2019) Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), pp. 483-500.
15. Rieser S. et al. The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and m(2016)etacognitive strategy use in primary school. *British journal of educational psychology*, 86(4), pp. 526-545.
16. Roebbers C.M., Krebs S.S., Roderer T. (2014) Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences*, 29, pp. 141-149.
17. Ronqui V., Sánchez M.F., Trías D. (2021) La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12 (2), pp. 5-22.
18. Rubinshtein S.L. (2015) *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ.
19. Schuster C., Stebner F., Leutner D., Wirth J. (2020) гибридное обучение Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study. *Metacognition and Learning*, 15, pp. 455-477.

20. Stephanou G., Mpiontini M. (2017) Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*, 8, pp. 1941-1975.
21. Van Loon M.H. et al. (2021) Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacognition Learning*, 16, pp. 623-650.
22. Zak A.Z. (2007) *Diagnosis of differences in thinking of younger schoolchildren*. Moscow: Genesis Publ.
23. Zak A.Z. (2016) *The development of author's thinking in younger students*. Moscow: Biblio-globus, Publ.
24. Zak A.Z. (2004) Thinking of the younger school student. Sankt-Peterburg // *Sodeystvie*.. 828 p.
25. Zheng H.Y. et al. (2021) Effectiveness of Metacognitive Regulation Intervention on Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder Students' Scientific Ability and Motivation. *Front. Psychol*, 23:12, pp. 747961.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.83.89.028

## Влияние перфекционизма на эмоциональное состояние студентов, занимающихся художественно-проектной деятельностью

**Николаенко Мария Игоревна**

Магистрант,  
Донской государственный технический университет,  
344002, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1;  
e-mail: marianickolaenko@mail.ru

### Аннотация

В статье проводится теоретический анализ актуальной проблемы образования в современном мире — формирования личности студентов с выраженным перфекционизмом в процессе освоения различных видов художественно-проектной деятельности. Проблема формирования личностных качеств человека путем изучения видов искусства во все времена вызывала интерес у мыслителей и исследователей. В настоящее время важно сделать акцент на приобщении молодого поколения к искусству, поскольку все еще существует недостаточное понимание необходимости гуманитарно-художественной составляющей в системе среднего и высшего образования, что таким образом приводит обучающихся к проблемам с оценкой своей профессиональной деятельности и узости мышления. Также в статье рассмотрены и проанализированы основные теоретические подходы исследователей к определению перфекционизма и актуальности его проявления в студенческом возрасте. Проведя теоретический анализ, можно обобщить, что перфекционизм наиболее часто активно проявляется в студенческом возрасте (с 18 до 25 лет) из-за особенностей и качеств характера молодых людей, непосредственное влияние также оказывают социальные и культурные факторы. Теоретический обзор, а также предложенные рекомендации будут полезны всем, кому интересна тема перфекционизма в психологии: студентам, практикующим психологам, преподавателям.

### Для цитирования в научных исследованиях

Николаенко М.И. Влияние перфекционизма на эмоциональное состояние студентов, занимающихся художественно-проектной деятельностью // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 269-274. DOI: 10.34670/AR.2023.83.89.028

### Ключевые слова

Перфекционизм, личность, студенты, эмоции, стресс, выгорание, искусство, творчество, деятельность, проект.

## Введение

Формирование личности и характера человека путем погружения в художественно-проектную деятельность всегда вызывало интерес для работы мыслителей и исследователей. В современном мире недопонимание важности творческих дисциплин в образовании детей и молодежи приводит к дальнейшим трудностям в профессиональной деятельности и узости мышления.

## Основная часть

Обратимся к определению качественных характеристик перфекционизма. Слово перфекционизм, которое активно используется во всем мире, появилось в латинском языке: *perfectus* — абсолютное совершенство.

Высокая самооэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно приводит к хорошему результату и повышает таким образом самоуважение. И, напротив, низкая самооэффективность приводит к неудаче и снижению самоуважения [Бандура, 2000, С. 7].

Гаранян Н. Г., Низовцева А. А. полагают, что имеются основания для вывода о том, что для лиц с высоким уровнем перфекционизма характерен выраженный конфликт достижения (интенсивная надежда на успех в сочетании с мощным страхом перед неудачей) [Гаранян, Низовцева, 2012, С. 10].

В трудах Гаранян Н. Г., Холмогоровой А. Б., Юдеевой Т. Ю. говорится, что для таких людей характерными чертами являются: озабоченность оценками со стороны других людей при неблагоприятных сравнениях себя с ними, высокие стандарты и требования к себе, негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве [Гаранян, Холмогорова, Юдеева, 2018].

В учебнике для гуманитарных вузов под общей редакцией доктора психологических наук, профессора Дружинина В. Н. говорится, что предмет психологического исследования — структура субъекта и процессы его взаимоотношения с миром [Дружинин, 2001, С. 13].

Ильин Е. П. считает, что в современной психологии перфекционизм — это потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [Ильин, 2011, С. 75].

Трудно не согласиться с данными утверждениями, далее рассмотрим, как влияет перфекционизм на эмоциональное состояние студентов, занимающихся художественно-проектной деятельностью.

Перфекционист сильно концентрируется на всех деталях. Его девиз: «Сделать работу нужно идеально, а если заранее знаешь, что не получится, то лучше ее не делать вовсе». Например, студенты художественных вузов часто откладывают написанную картину или рисунок «в стол», поскольку недовольны результатом, думая, что работа недостаточно хороша. Как следствие, они не могут закончить работу и показать зрителю, начинают сомневаться в себе и своих творческих способностях.

Перфекционисты не замечают собственных успехов и в то же время концентрируются на неудачах, сильно из-за них расстраиваются, иногда даже впадая в депрессию. Если работу хвалят и высоко оценивают профессионалы, перфекционистам кажется, что можно было сделать намного лучше.

Интересный факт, что разница между профессиональным художником и дилетантом заключается ни в степени того, сколько лет он/она потратил/а на обучение в колледже или университете. Дилетант всегда любит свои достижения и никогда не сомневается в том,



что делает. Все, что он рисует — прекрасно, в то время как профессиональный человек всегда в себе сомневается. Чем больше умеет — тем больше сомневается, и это совершенно нормально.

Перфекционистов раздражают кривые линии в академическом рисунке, неровности мазка краски на холсте, кажется, что цвета можно было подобрать другие для гармоничности картины.

Они постоянно сравнивают себя с другими, успешными, чаще всего более опытными мастерами.

Рассмотрим, какие существуют плюсы и минусы студентов перфекционистов, занимающихся художественно-проектной деятельностью.

К положительным качествам можно отнести:

- Перфекционизм помогает студентам выдать наилучший результат исходя из своих возможностей;
- Перфекционизм не дает остановиться на уже достигнутых результатах и позволяет самосовершенствоваться, достигая новых высот;
- Перфекционисты подмечают малейшие детали в художественных работах, а значит могут выполнить их лучше конкурентов.

К отрицательному влиянию можно отнести:

- Нездоровый перфекционизм приводит к тревожным мыслям и сомнениям в своих навыках. Творец может установить для себя такие высокие стандарты, что порой им трудно соответствовать, тем самым загоняя себя в рамки, в которых невозможно творить;
- Перфекционизм может привести к прокрастинации;
- С перфекционистами тяжело работать в соавторстве, ведь они могут быть слишком требовательны к коллегам, также как и к себе.
- Перфекционизм может привести к эмоциональному выгоранию, которое нельзя игнорировать. Творец перфекционист слишком напрягается, забывая об отдыхе и заботе о себе, ради достижения идеального результата.

Таким образом, исходя из вышеперечисленных плюсов и минусов, можно обобщить, что перфекционизм помогает отлично делать работу и достигать высоких целей, однако он также может сдерживать студентов и вызывать стресс и тревогу, из-за которых может возникнуть эмоциональное выгорание и нежелание ничем заниматься из-за нехватки как физических, так и моральных сил.

Эмоциональное выгорание возникает из-за сильного и/или длительного стресса: нагрузка на учебу без расслабления и отдыха, строгие и не всегда реалистичные дедлайны, постоянная необходимость осваивать что-то новое, снижение или потеря мотивации, избыток вынужденных социальных контактов, отсутствие поддержки. Выгорание в дальнейшем перерастает в хроническую усталость, тревожность, трудности с концентрацией внимания, игнорирование своих обычных дел, неприятие и нежелание действовать.

Рассмотрим приемы, которые помогут справиться с эмоциональным выгоранием и вернуть радость к повседневной жизни.

- 1) Смена привычных ритуалов и уход от рутины: сделать перестановку в доме, изменить расписание занятий, найти хобби. Это помогает отвлечься и дает новые силы и эмоции.
- 2) Снижение нагрузки: необходимо составить список всех дел и подумать, какие можно исключить или поручить выполнить кому-то другому. Необходимо забыть о фразе: «Если хочешь сделать что-то хорошо, сделай это сам» в контексте неважных дел. Неважные дела стоит отменить, перенести на удобное время или делегировать.
- 3) Контроль над эмоциями: дыхательные упражнения, медитация, занятия рукоделием,

рисование.

- 4) Новые впечатления: получая позитивные эмоции, находят новые силы для выполнения необходимых действий.
- 5) Забота о себе: правильное питание, прогулки на свежем воздухе, спорт, здоровый сон, прием витаминов.
- 6) Налаживание отношений: проводите свободное время с семьей и друзьями, общайтесь и делитесь своими переживаниями или впечатлениями.

Посещение врача или психолога

В системе различных форм психотерапии искусством арт-терапия рассматривается как совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска [Коимтин, Свистовская, 2014, С. 5].

«То, что мы помним, знаем или думаем, — зависит не от реального положения дел, а от того, в какую именно игру с нами играет наш мозг» [Курпатов, 2018, С. 20].

Понятие "профессиональный стресс" (ПС) наиболее часто употребляется как "родовое" для характеристики комплекса явлений, связанных с повышенными требованиями к адаптационным ресурсам человека и их деструктивными последствиями под воздействием факторов, присущих как конкретной трудовой ситуации, так и профессиональной жизни человека в целом [Леонова, 2004].

Профилактика лени заключается в любви к людям и жизни, в чувстве жизни и отсутствии равнодушия к происходящему, в творческой активности и умении желать, в доверии к людям и себе, а главное в том, чтобы не откладывать на завтра то, что нужно было сделать еще позавчера [Посохова, 2011].

Здоровый же человек может и должен становиться активным строителем собственного здоровья, используя для этого навыки стратегий и ресурсы поведения, совладающего с проблемами, стрессами [Ялтонский, Сирота, 2008, С. 49].

В жизни современных студентов присутствует много стрессовых факторов: подготовка к зачетам и экзаменам, домашние задания, личная жизнь, а ещё — внешние факторы вроде новостей и окружающей обстановки.

В веке информационных технологий гиперответственному человеку важно учиться переключаться между работой и отдыхом, позволять себе расслабиться.

Однако в системе непрерывного художественно-проектного образования у студентов возникают трудности с освоением программ, выполнением домашних заданий из-за неправильно распределенной нагрузки. То, что раньше молодежь могла делать с удовольствием и для души, теперь превратилось в рутину и единственное желание — поскорее закончить, а не научиться чему-то новому.

Когда абитуриенты поступают в университеты на творческие направления, такие как «Живопись», «Скульптура», «Архитектура», «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», «Дизайн архитектурной среды», «Дизайн» они уже прошли художественную школу и чаще всего подготовительные курсы при университете, где их научили преподаватели определенным творческим манерам. А в университете новые преподаватели начинают «ломать» студентам подход в рисунке и живописи, навязывая свои идеи. Верно утверждение, что легче научить, чем переучить. Не все студенты могут переучиться. Особенно тяжело приходится

перестраиваться студентам с перфекционизмом. Так, имея хорошие данные в рисунке, свою авторскую манеру, студенты начинают сомневаться в своих способностях из-за амбиций настойчивых преподавателей. Важно в такой ситуации найти правильный подход к студентам, возможно предложить альтернативу. Тогда процесс всем будет доставлять удовольствие, и студенты будут стараться не ради оценок, а ради результата.

### **Заключение**

В перфекционизме студентов, занимающихся художественно-проектной деятельностью есть как свои плюсы, так и минусы. Если перфекционизм вредит эмоциональному состоянию, необходимо ставить реалистичные цели в заданные сроки. Также важно практиковать сострадание и понимание к себе, поговорить с близкими по душам. Всегда можно найти здоровый баланс между стремлением к совершенству и добротой к себе. Идеальных людей не существует: все совершают ошибки и имеют недостатки.

### **Библиография**

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 7.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – С. 336.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. 2-е изд. – С. 258.
4. Гаранян Н. Г., Низовцева А. А. Структура мотива достижения у студентов с разным уровнем перфекционизма // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. – С. 10.
5. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 3. – С. 8–32.
6. Дружинин В. Н. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 13–15.
7. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011. – С. 75.
8. Коимтин Л. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереотип, изд. – М.: «Когито-Центр», 2014 – С. 5.
9. Курпатов А. В. Красная таблетка. Посмотри правде в глаза! / Андрей Курпатов – СПб., 2018. – С. 20.
10. Леонова А. Б. Комплексная стратегия изучения профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. – С. 75–85.
11. Посохова С. Т. Лень: психологическое содержание и проявления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2011. № 2. – С. 159–166.
12. Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлев, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 49.

## **The influence of perfectionism on the emotional state of students engaged in artistic and project activities**

**Mariya I. Nikolaenko**

Master student  
Don State Technical University,  
344002, 1, Gagarina square, Rostov-on-Don, Russian Federation;  
e-mail: marianickolaenko@mail.ru

**Abstract**

The article provides a theoretical analysis of the actual problem of education in the modern world – the formation of the personality of students with pronounced perfectionism in the process of mastering various types of artistic and project activities. The problem of the formation of personal qualities of a person through the study of art forms has always aroused the interest of thinkers and researchers. Currently, it is important to focus on introducing the younger generation to art, since there is still insufficient understanding of the need for a humanitarian and artistic component in the system of secondary and higher education, which thus leads students to problems with assessing their professional activities and narrow thinking. The article also discusses and analyzes the main theoretical approaches of researchers to the definition of perfectionism and the relevance of its manifestation in the student age. Having carried out a theoretical analysis, it can be generalized that perfectionism is most often actively manifested in the student age (from 18 to 25 years) due to the characteristics and qualities of the character of young people, social and cultural factors also have a direct impact. The theoretical review, as well as the proposed recommendations, will be useful to everyone who is interested in the topic of perfectionism in psychology: students, practicing psychologists, teachers.

**For citation**

Nikolaenko M.I. (2023) Vliyaniye perfektsionizma na ehmo-tsional'noe sostoyaniye studentov, zanimayushchikhsya khudozhestvenno-proektnoi deyatel'nost'yu [The influence of perfectionism on the emotional state of students engaged in artistic and project activities]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 269-274. DOI: 10.34670/AR.2023.83.89.028

**Keywords**

Perfectionism, personality, students, emotions, stress, burnout, art, creativity, activity, project.

**References**

1. Bandura A. Theory of social learning. – St. Petersburg: Eurasia, 2000. – p. 7.
2. Vodopyanova N. E. Psychodiagnostics of stress. – St. Petersburg: St. Petersburg, 2009. – p. 336.
3. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. Burnout syndrome: diagnosis and prevention. – St. Petersburg: Peter, 2008. 2nd ed. – p. 258.
4. Garanyan N. G., Nizovtseva A. A. The structure of the achievement motive among students with different levels of perfectionism // Psychological science and education. 2012. No. 1. – p. 10.
5. Garanyan N. G., Kholmogorova A. B., Yudeeva T. Y. Factor structure and psychometric indicators of the perfectionism questionnaire: development of a three-factor version // Consultative psychology and psychotherapy. 2018. Vol. 26, No. 3. – pp. 8-32.
6. Druzhinin V. N. Textbook for humanitarian universities / Under the general editorship of V. N. Druzhinin. – St. Petersburg: Peter, 2001. – pp. 13-15.
7. Ilyin E. P. Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness. – St. Petersburg: Peter, 2011. – p. 75.
8. Koimtin L. I., Svistovskaya E. E. Art therapy of children and adolescents. 2nd stereotype, ed. – M.: "Kogito-Center", 2014 – p. 5.
9. Kurpatov A.V. The Red pill. Face the truth! / Andrey Kurpatov – St. Petersburg, 2018. – p. 20.
10. Leonova A. B. A comprehensive strategy for studying occupational stress: from diagnosis to prevention and correction // Psychological Journal. 2004. Vol. 25, No. 2. – pp. 75-85.
11. Posokhova S. T. Laziness: psychological content and manifestations // Bulletin of St. Petersburg University. Sociology. 2011. No. 2. – pp. 159-166.
12. Yaltonskiy V. M., Sirota N. A. Psychology of coping behavior: development, achievements, problems, prospects. Coping behavior: Current state and prospects / Edited by A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko. – M.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2008. – p. 49.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.64.55.029

## Конфликты в детско-родительских отношениях и их роль в формировании эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста

**Роднина Кристина Андреевна**

Преподаватель,  
кафедра психологии,  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (филиал в г. Ташкент),  
100060, Узбекистан, Ташкент, проспект Амира Темура, 22;  
e-mail: rodnina.kristina@bk.ru

### Аннотация

Представленное исследование посвящено проблеме формирования высокого эмоционального интеллекта при наличии конфронтационного поведения и конфликтных ситуаций в детско-родительской среде. Учитывая, что разовые или случайные конфликтные ситуации не способны оказать глобального воздействия на развитие ребенка, стоит рассматривать только определенные методики воспитания, которые не являются корректными. Это, в первую очередь, гиперопека и полное игнорирование ребенка, который воспринимается собственными родителями, как препятствие на пути их определенной самореализации. В работе рассмотрены методы, которые не позволяют ребенку установить полноценный контроль над своими эмоциями и не дает ему в перспективе четко считывать чувства и переживания окружающих. А это ведет к невозможности полноценной реализации индивида в разных сферах жизни. В работе приведены пути, позволяющие снизить негативный эффект на развитие эмоционального интеллекта.

### Для цитирования в научных исследованиях

Роднина К.А. Конфликты в детско-родительских отношениях и их роль в формировании эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 275-281. DOI: 10.34670/AR.2023.64.55.029

### Ключевые слова

Эмоция, интеллект, развитие, ребенок, гиперопека, потребности.

## Введение

Эмоциональный интеллект начинает формироваться в раннем детском возрасте и выражается в виде совокупности навыков человека, позволяющих распознавать эмоции и настроения, как окружающих людей, так и самого себя для достижения разных целей, коммуницирования в обществе и индивидуального мотивирования. Благодаря развитию этого навыка у личности появляются повышенные возможности для успешного развития карьеры, а также создания комфортной жизни. На развитие эмоционального интеллекта влияет совокупность факторов, ключевым из которых является взаимоотношения в родительно-детской среде.

## Основная часть

Данная проблематика неоднократно поднималась и изучалась как отечественными, так и иностранными специалистами в области психологии, психофизиологии, социологии и других смежных наук. Так, у истоков этой научной области стояли такие ученые, как – Майер Дж. Д., Гастелло Д.Д., Орме Г., Саловой П., Карузо Д.Р. [Стивен, Стейн, Говард, 2007]. Именно данным исследователям принадлежат 2 разработанные теории и модели, которые применяются при изучении эмоционального интеллекта – это модель Рувена-Бар-Она и Майера-Саловея-Карузо. Что касается отечественных исследователей, таких как – Андреевой И.И., Николаевой Е.И., Капустина С.А., то и они внесли свой вклад в формирование такого понятия, как эмоциональный интеллект [Андреева, 2006]. В преобладающем большинстве случаев их работы – это практические исследования, разработки опросников по выявлению уровня EQ, а также способы передового внедрения уже накопленного опыта в данной сфере.

Но достаточно неизученным, особенно в отечественной научной литературе, является вопрос о раннем влиянии на развитие эмоционального интеллекта. Не проведена четкая градация тех факторов, которые оказывают наиболее интенсивное влияние на EQ дошкольника и младшего школьника. До конца не выяснена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом родителей и их детей. Тогда как установление этих причин и определение четких взаимосвязей поможет устранить проблему и сформировать более крепкие и продуктивные социальные навыки у детей, которые они смогут эффективно использовать и во взрослом возрасте.

Цель представленного исследования – изучить роль конфликта между детьми и родителями на формирование эмоционального интеллекта у детей, выявить наиболее травмирующие факторы и представить эффективные пути решения проблемы.

Применяемые методики – анализ методологических основ теории эмоционального интеллекта и разработанных моделей для дальнейшего применения на практике. Использование синтеза для корректного установления влияющих факторов на формирование эмоционального интеллекта ребенка.

Основная часть. Исследователи эмоционального интеллекта у детей и взрослых указывают на два ключевых фактора, которые влияют на эту сторону жизни и коммуницирования индивида. Первый из них – это биологическая и генетическая предрасположенность, которая передается по наследству и влияет активно на которую, практически, не предоставляется возможным [Капустин, ]. Вторым фактором является та среда, в которой растет ребенок. И здесь уже можно выявить многофакторность, представленную следующей синтонией:

- 1) Уровень образования родителей.

- 2) Степени контакта между поколениями и его качество.
- 3) Уровень благосостояния семьи.
- 4) Благополучие отношений между самими родителями.
- 5) Влияние окружения, которое может проявляться как в контактах на улице, так и других заведениях (дошкольных, образовательных и школьных).

При этом, ряд ученых, которые разрабатывали модели социального и эмоционального интеллекта Рубена Бар-Она, в своих работах указывают на то, что связь между эмоциональным интеллектом матери и ребенка проявляется более выражено. Тогда как подобный уровень корреляции между отцами и в особенности их сыновьями, выражен гораздо слабее [Guastello, 2003].

При этом, несмотря на степень влияния гендерной составляющей, с точки зрения установления эмоционального контакта, существенную роль в полноценное развитие малыша вкладывает и ежедневная вовлеченность взрослых в процесс воспитания. Так, травмирующими факторами могут выступать диаметрально противоположные ситуации:

**Гиперопека.** В этом случае взрослый, подавляя инициативность малыша или младшего школьника, не дает ему установить необходимый контакт с родителями и окружающими [Капустин, 2014]. Попытка предугадать все желания, и нарастающая забота со стороны взрослых подавляет механизмы к установлению эмоционального.

**Равнодушие и игнорирование со стороны взрослых по отношению к ребенку.** В этом случае враждебность со стороны родителей не позволяет формирующейся личности выразить свои эмоции, найти понимание и установить определенные партнерские отношения [Капустин, 2016, с.80].

Несмотря на то, что эти ситуации, с одной стороны, могут трактоваться как положительные, а в другом случае – как отрицательные, они всегда имеют определенную долю конфликта. В случае с гиперопекой конфликтность замаскирована и выражена не так ярко, как в случае с полным игнорированием взрослыми малыша. Но это не облегчает складывающуюся ситуацию и ее последствия.

Если оценивать риски в социальном, моральном и психологическом развитии ребенка, который попал в детском возрасте под гиперопеку родителей, то можно выявить следующие проблемы, которые будут ретранслироваться им во взрослом возрасте:

- Неумение решать ряд проблем самостоятельно.
- Невозможность достичь успешность не только на карьерном поприще, но и в личной жизни.
- Постоянная эмоциональная и психологическая неудовлетворенность из-за неумения явить миру свои желания и добиться поставленных целей.
- В результате гиперопеки в детском возрасте, может сформироваться индивид, принадлежащий к одной из следующих категорий личности:
  - Человек, который будет ориентироваться на соответствие личного поведения тем требованиям, которые будут выдвигать посторонние люди по отношению к этому индивиду.
  - Ориентирующийся на протестное поведение из-за разногласий между собственным «я» и ожиданиями окружающих.

И последний тип личности является смешанным, когда человека то примиряется с собственным бессилием, либо начинает активно протестовать в силу тех или иных событий.

Но как видно из описания, все три личности, которые могут формироваться из-за

гиперопеки родителей над ребенком в детском возрасте, проявляют односторонность в личных позициях по отношению к таким экзистенциальным дихотомиям, как:

- Самоактуализация и выработка условных ценностей.
- Восприятие происходящих процессов в природе и культуре.
- Детерминизм и индивидуальное определение «себя в обществе».

Проведя подобный анализ, становится очевидно, что гиперопека проявляет себя как конфликтная ситуация, мешающая полноценно сформировать эмоциональный интеллект у детей, а значит, препятствует полноценной жизни и самовыражению.

Чтобы снизить контроль над ребенком, необходимо четко осознавать, что сами родители должны пройти определенную коррекцию с точки зрения своего психологического и эмоционального поведения и состояния. В противном случае выйти из этого круга будет весьма проблематично.

Необходимо также учитывать, что гиперопека часто сочетается со сверхтребовательностью, а это только усиливает негативное влияние и давление на неокрепшую психику ребенка.

Хотя существует и потворствующая гиперопека, которая является одной из самых распространенных форм воспитания, приводит к удовлетворению самого разнообразного спектра потребностей ребенка без критической оценки. И, хотя здесь формирующейся личности предоставляется «кажущаяся» свобода, которая как может показаться дает ребенку возможность неограниченно действовать в самых разнообразных направлениях, он все-таки лишается возможности с детских лет быть привлеченным к тем правилам социума, которые действуют в обществе.

Как видно из этого, со стороны родителя, стремящегося воспитать гармоничную полноценную личность, приспособленную уже с детских лет гармонично сосуществовать в обществе, необходимо проявлять:

Стремление ощущать и удовлетворять возникающие потребности ребенка. Причем, степень вовлеченности родителя в процесс удовлетворения должен снижаться по мере взросления индивида. Это будет способствовать формированию у ребенка не только самостоятельности, но и умения найти выход из любой даже самой трудной ситуации.

Требования к ребенку должны так же присутствовать со стороны родителей. Это обязательное требование, которое позволяет воспитать продуктивного члена общества, готового подчиняться тем рамкам, которые существуют в социуме.

Все это должно дополняться высокой моральной оценкой и умением проводить аналогии.

Самостоятельность же должна стать частью повседневной жизни. А доля самостоятельных поступков и решений, которые принимает ребенок на том или ином этапе своего развития, с возрастом должна увеличиваться.

Если оценивать категории родителей склонных к разным видам гиперопеки, с точки зрения их социально-финансового положения, то здесь нет четкой градации. Но все же среди них крайне редко встречаются люди с низким уровнем образования и финансовой независимости. Чаще всего это так называемый «средний класс».

Второй негативный сценарий, который может снизить эмоциональный интеллект малыша и младшего школьника – это полное игнорирование со стороны взрослых. По утверждению Г. Орме, такой модели поведения способствует убежденность родителей или их частичное или полное осознание, что ребенок – это какой-либо отрицательный момент в их собственной жизни. Устранить этот фактор в семейном воспитании гораздо проблематичней. Это связано с тем, что зачастую такое поведение взрослых по отношению к своему ребенку вызвано социальными, экономическими или иными внешними факторами. В некоторых случаях их



устранение приводит к нормализации морально-психологической обстановки, а значит, удается включить компенсаторные механизмы, позволяющие ребенку далее идти в «позитивном фарватере» эмоционального развития.

Из всего вышеописанного становится очевидно, что с точки зрения влияния на эмоциональный интеллект ребенка негативно могут сказаться 2 конфликтные ситуации в воспитательном процессе – это разные виды гиперопеки и полное игнорирование потребностей формирующейся личности [Люсин, 2009, с. 270]. Если один из этих методов воспитания становится преобладающим в семье, то ребенок лишается возможности:

- Понимать и управлять чужими эмоциями.
- Осознавать собственные эмоции и корректировать их в зависимости от складывающейся ситуации.
- Контролировать экспрессию межличностных отношений.
- Использовать эмоциональный фон как личный, так и окружающий для достижения поставленных целей в самых разных сферах жизни.

### Заключение

Модели, которые были предложены иностранными учеными и развитие которых нашло отражение в работах отечественных исследователей, однозначно указывают на то, что модели воспитания невозможно рассматривать в отрыве от остальных факторов, хотя они и являются преобладающими с точки зрения формирования EQ. Необходимо принимать во внимание – социальный уровень семьи, ее материальное обеспечение, уровень образования и экономическую ситуацию в социуме. Эти компоненты, как мозаика, могут оказать либо положительное, либо негативное влияние на так называемую атмосферу в семье, а значит сформировать плодотворную или разрушающую базу для формирования гармоничной личности.

### Библиография

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2006. – 232 с.
3. Капустин С.А. Влияние гиперопеки (сверхтребовательности) на возникновение супружеских проблем // Национальный психологический журнал. 2016. №1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-giperopeki-sverhtrebovatelnosti-na-vozniknovenie-supruzheskih-problem> (дата обращения: 18.03.2022).
4. Капустин С.А. Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 76–96.
5. Комлик Любовь Юрьевна, Меренкова Вера Сергеевна Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 18.03.2022).
6. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 264–278.
7. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: КСП+, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://andreeva.by/predposylki-razvitiya-emocionalnogointellekta.html> (дата обращения: 15.03.2022).
8. Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. — Баланс Бизнес Букс, 2007 г. — 384 с.
9. Guastello D.D., Guastello S.J. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and

their parents // Sex Roles: A J. of Research. 2003, Dec. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.findarticles.com/p/articles/> (дата обращения: 15.08.2017).

10. Vladimir Kosonogov, Elena Vorobyeva, Ekaterina Kovsh, Pavel Ermakov. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence (англ.) // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. — 2019. — Vol. 7, iss. 1. — P. 137–142.

## **Conflicts in parent-child relationships and their role in the formation of emotional intelligence in children of preschool and primary school age**

**Kristina A. Rodnina**

Teacher,

Department of Psychology,

Lomonosov Moscow State University (branch in Tashkent),

100060, 22, Amir Temur avenue, Tashkent, Uzbekistan;

e-mail: rodnina.kristina@bk.ru

### **Abstract**

The present study is devoted to the problem of the formation of high emotional intelligence in the presence of confrontational behavior and conflict situations in the child-parent environment. One-time or random conflict situations are not capable of having a global impact on the child's development. It is worth considering only certain upbringing methods that are not corrected. This is, first of all, overprotection and complete disregard for the child, who is perceived by his own parents as an obstacle to their certain self-realization. The article considers methods what do not allow the child to establish full control over his emotions and do not allow him to clearly read the feelings and experiences of others in the future. And these leads to the impossibility of the full realization of the individual in different spheres of life. The article presents ways to reduce the negative effect on the development of emotional intelligence.

### **For citation**

Rodnina K.A. (2023) Konflikty v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh i ikh rol' v formirovani ehmotsional'nogo intellekta u detei doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Conflicts in parent-child relationships and their role in the formation of emotional intelligence in children of preschool and primary school age]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 275-281. DOI: 10.34670/AR.2023.64.55.029

### **Keywords**

Emotion, intellect, development, child, overprotection, needs.

## **References**

1. Andreeva I.N. Emotional intelligence: studies of the phenomenon // Questions of psychology. - 2006. – No. 3. – pp. 78-86.
2. Bowlby J. Creation and destruction of emotional bonds. – M.: Academic project, 2006. – 232 p.

3. Kapustin S.A. The influence of overprotection (over-demand) on the occurrence of marital problems // National Psychological Journal. 2016. No.1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-giperopeki-sverhtrebovatelnosti-na-vozniknovenie-supruzheskih-problem> (date of application: 03/18/2022).
4. Kapustin S.A. Styles of parenting in families of clients of psychological counseling on child-parent problems // Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology. - 2014. - No. 4. - pp. 76-96.
5. Komlik Lyubov Yuryevna, Merenkova Vera Sergeevna Interrelation of emotional intelligence of parents and child-parent relations // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2017. No.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy> (date of application: 03/18/2022).
6. Lyusin D.V. Questionnaire on emotional intelligence EmIn: new psychometric data // Social and emotional intelligence / edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. - M.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2009. - pp. 264-278.
7. Orme G. Emotional thinking as a tool for achieving success. - M.: KSP+, 2003. [Electronic resource]. - Access mode: <https://andreeva.by/predposylki-razvitiya-emocionalnogointellekta.html> (date of application: 03/15/2022).
8. Stephen J. Stein, Howard I. Book Advantages of EQ. Emotional intelligence and your success. — Balance Business Books, 2007 — 384 p.
9. Guastello D.D., Guastello S.J. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents // Sex Roles: A J. of Research. 2003, Dec. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.findarticles.com/p/articles/> (дата обращения: 15.08.2017).
10. Vladimir Kosonogov, Elena Vorobyeva, Ekaterina Kovsh, Pavel Ermakov. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence (англ.) // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. — 2019. — Vol. 7, iss. 1. — P. 137-142.

УДК 37.046.16

DOI: 10.34670/AR.2023.14.14.030

## **Диагностика поведенческой саморегуляции студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации**

**Санаев Алишер Комилжон углы**

Аспирант кафедры общей психологии,  
Институт психологии и образования,  
Казанский федеральный университет,  
420021, Российская Федерация, Казань, ул. М. Межлаука, 1;  
преподаватель кафедры педагогики и психологии,  
Университет Ориентал,  
100111, Узбекистан, Ташкент, ул. Норазтепа, 52;  
e-mail: Alisher.sanaev@inbox.ru

**Устин Павел Николаевич**

Кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой общей психологии,  
Институт психологии и образования,  
Казанский федеральный университет,  
420021, Российская Федерация, Казань, ул. М. Межлаука, 1;  
e-mail: pavust@mail.ru

### **Аннотация**

В статье изучаются особенности проявления стилей поведенческой саморегуляции у студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации. В ходе адаптации происходит ускоренный процесс интеграции человека в общество с отличающимися условиями среды, обеспечивающий оптимальный уровень жизни. Процесс адаптации включает в себя компонент поведенческой саморегуляции, определяющий психические реакции и состояния активной личности. Использование диагностического инструментария в исследовании (опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения») способствовало более полному анализу особенностей поведенческой саморегуляции студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации. Участниками исследования стали иностранные студенты в количестве 500 человек из пяти стран Средней Азии (Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан, Туркменистан). По результатам диагностического среза была разработана характеристика особенностей поведенческой саморегуляции у студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации. Кроме того, в работе представлены структурные связи поведенческой саморегуляции и ее показателей.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Санаев А.К., Устин П.Н. Диагностика поведенческой саморегуляции студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 282-289. DOI: 10.34670/AR.2023.14.14.030

**Ключевые слова**

Саморегуляция, стратегии саморегуляции, показатели саморегуляции, студенты-иностранцы, процесс адаптации.

**Введение**

У иностранных студентов из стран Средней Азии, обучающихся в российских вузах, возникает ряд трудностей, связанных с адаптацией к новой социокультурной и образовательной среде. По мнению Е.Л. Буслаевой, адаптация предполагает процесс приспособления индивида (его личностных и индивидуальных качеств) к изменениям условий существования жизни и деятельности [Буслаева, 2014]. Среди аспектов адаптации можно выделить такие виды, как социокультурный, академический, психологический и др. Социокультурная адаптация отвечает за освоение норм, ценностей, правил поведения и коммуникации, характерных для принимающей культуры. Для академической адаптации характерно успешное выполнение учебных заданий и требований образовательной программы. Для нашего исследования особый интерес представляет психологическая адаптация, отражающая уровень удовлетворенности жизнью, самооценки, саморегуляции, стрессоустойчивости и психологического благополучия [Абазова, 2022]. В российских и зарубежных исследованиях присутствуют общие теоретические подходы к пониманию психологической адаптации как процесса и результата взаимодействия живого организма и окружающей социально-природной среды, который обеспечивает возможности его оптимального приспособления к жизни и деятельности [Вертягина, 2011].

Особое место в системе личностного адаптационного потенциала занимают шкалы, выделенные А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным: поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность [Маклаков, 2011]. Под поведенческой регуляцией определяется способность личности регулировать взаимодействие с окружающей действительностью. Как уточняет Е.П. Ильин, объектом регуляции человека являются его действия, психические состояния и свойства [Ильин, 2009].

Изучая проблемы саморегуляции, В.И. Моросанова предложила использовать термин «индивидуальный стиль саморегуляции» как средство осуществления субъективного подхода в исследовании произвольной активности личности. Индивидуальный стиль предполагает вид произвольной активности, имеющий две формы, а именно: 1) реализация действия; 2) саморегуляция активности [Моросанова, 2001].

Цель данной статьи состоит в разработке характеристики особенностей поведенческой саморегуляции у студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации.

Для достижения цели были решены следующие задачи:

- изучить сущность понятия «саморегуляция» и «поведенческая саморегуляция» с точки зрения процесса адаптации личности;

- определить стиль саморегуляции иностранных студентов из стран Средней Азии в процессе адаптации;
- выделить профиль поведенческой саморегуляции студентов-иностранцев из стран Средней Азии.

### **Методы исследования**

В исследовании по диагностике уровня поведенческой саморегуляции приняли участие 500 иностранных студентов из пяти стран Средней Азии (Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан, Туркменистан).

Выборка равномерно распределена по полу, что позволяет сравнивать мужчин и женщин по разным параметрам.

Большинство респондентов (90,4%) находятся в возрастном диапазоне от 18 до 25 лет, что соответствует типичному возрасту студентов первого курса.

Самая распространенная страна происхождения респондентов – Узбекистан (47%), за ним следует Казахстан (35%). Остальные страны Средней Азии представлены незначительно (менее чем 10% респондентов каждая).

### **Результаты и выводы**

Почти половина опрошенных иностранных студентов (48,8%) обучается на первом курсе, что соответствует цели нашего опроса. Также были получены ответы от иностранных студентов старших курсов, в том числе магистров и аспирантов.

Самыми популярными направлениями подготовки среди участников диагностического среза стали «Филология» (22,5%) и «Психология» (24,5%). Остальные направления представлены в незначительной степени (менее 10% респондентов). Возможно, это связано с тем, что обучение на данных направлениях требует более высокого уровня владения русским языком.

Большинство респондентов (60,1%) владеют элементарным русским языком, а 29,8% являются уверенными пользователями на уровне носителя. Только 10,1% участников опроса не владеют русским языком. Это может говорить о том, что русский язык является достаточно распространенным и востребованным в странах Средней Азии.

Значительная часть иностранных студентов (89,9%) начали изучать русский язык на родине, причем большинство (78%) – в школе или как в школе, так и дома. Это подтверждает предыдущий вывод о распространенности русского языка в странах Средней Азии. Только 5,4% приступили к активному изучению русского языка в России, а остальные ответы были от тех, кто считает себя русским.

Чуть больше половины респондентов (51,9%) не проходили специальные курсы русского языка и полагались на программу образования в вузе. Остальные проходили курсы либо перед поступлением в высшее учебное заведение (21,7%), либо во время учебы (26,4%). Это может говорить о том, что уровень подготовки по русскому языку у студентов из Средней Азии разный и зависит от их индивидуальных усилий и возможностей.

Большинство опрошенных иностранных студентов из стран Средней Азии (61,6%) не работают, а посвящают себя учебе. Тем не менее, почти 40% респондентов совмещают учебу и работу, причем 17,1% иностранных студентов трудятся полный рабочий день. Это может

означать, что студенты-иностранцы из Средней Азии сталкиваются с финансовыми трудностями или стремятся к самостоятельности и независимости.

Более половины иностранных студентов из стран Средней Азии (78,7% опрошенных) оценивают свою академическую успеваемость в вузе как отличную или хорошую. Только 5,4% студентов-иностранцев учатся плохо и имеют академические долги. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что студенты из Средней Азии мотивированы к обучению и стремятся к получению качественного образования.

По результатам диагностики поведенческой саморегуляции студентов-иностранцев из стран Средней Азии в процессе адаптации были получены следующие данные.

Так, чуть больше респондентов (54,1%) думают, что их память сейчас лучше, чем была раньше. Это может говорить о том, что они развивают свои когнитивные способности в процессе обучения и адаптации к новой среде.

Почти треть студентов-иностранцев (29,5%) могли бы жить одни, вдали от людей, т.е. они имеют высокий уровень интроверсии или независимости. В то же самое время большая часть респондентов (70,5%) предпочитают общаться с другими людьми или делать это по необходимости.

Судя по ответам большинства опрошенных студентов-иностранцев (84%), они быстро засыпают, что означает, что они не испытывают серьезных проблем со сном или стрессом. Остальные 16% респондентов признались, что засыпают с трудом, т.е. подвергаются влиянию психологических или физиологических факторов, мешающих им заснуть.

Отвечая на следующий вопрос, студенты-иностранцы подтвердили (62,5%), что большинство людей, с которыми они бывают в компаниях, рады их видеть. Полученный результат свидетельствует о том, что они имеют хорошие социальные навыки и отношения с окружающими. Только 8,6% респондентов думают, что люди не рады их видеть, что определяет низкий уровень самооценки или социальной тревожности иностранных студентов.

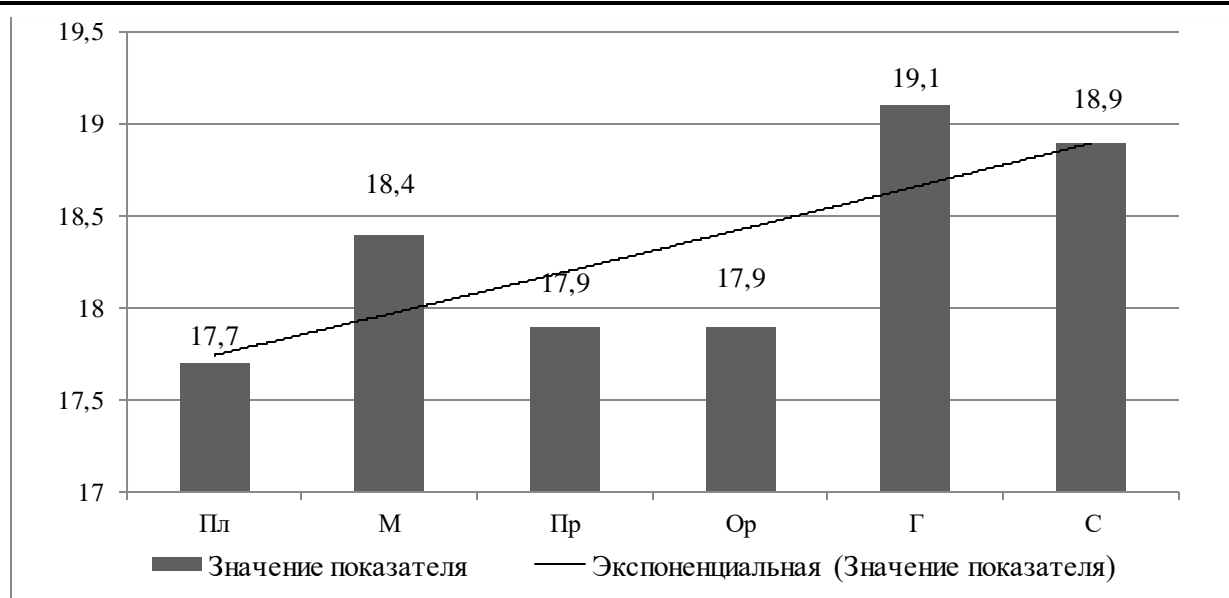
Кроме того, большинство респондентов (61,9%) признались, что не могут быстро забыть, если кто-нибудь нагрубит им. Данная статистика определяет их чувствительность к обидам и конфликтам. Остальные 32,8% ответили, что могут быстро отпустить болезненную для них ситуацию, т.е. они прощают или игнорируют негативные эмоции.

Чуть больше половины опрошенных студентов-иностранцев (56,4%) испытывают раздражение к людям, которые не могут быстро принимать решения. Данный факт означает, что они ценят эффективность и оперативность в действиях. Только 17,1% респондентов не раздражает это, что означает терпеливое и понимающее отношение к другим людям.

Согласно полученным данным, почти половина респондентов (47,8%) никогда не испытывали чувства раздражения по отношению к своим родителям, что указывает на то, что они имеют хорошие семейные отношения и уважают своих родителей. Ответы 28,2% иностранных студентов, испытывающих такое чувство, свидетельствуют о том, что они имели некоторые конфликты или разногласия со своими родителями.

С целью определения уровня поведенческой саморегуляции иностранных студентов был выбран такой диагностический инструментарий, как «Методика стиля саморегуляции студентов» (В.И. Моросанова). Выраженность показателей по данной методике отражена на рисунке 1.

Для интерпретации результатов была использована процентная шкала степени развития интеллекта, позволившая определить уровень развития саморегуляции по каждой шкале и в целом (таблица 1).



**Рисунок 1 – Выраженность структурных компонентов поведенческой саморегуляции иностранных студентов из стран Средней Азии**

**Таблица 1 – Уровень развития саморегуляции иностранных студентов в зависимости от степени развития интеллекта**

Шкалы саморегуляции	Уровень развития саморегуляции	Степень развития интеллекта (перцентиль)
Моделирование	Высокий	75-й перцентиль
Планирование	Средний	50-й перцентиль
Программирование	Средний	50-й перцентиль
Оценка результатов	Средний	50-й перцентиль
Гибкость	Высокий	95-й перцентиль
Самостоятельность	Высокий	95-й перцентиль

Так, по шкале «Планирование» участники имеют средний уровень развития саморегуляции (50-й перцентиль), что свидетельствует о том, что они способны выстраивать свои цели и задачи на будущее, но не всегда учитывают все факторы и альтернативы, в связи с чем не всегда корректируют свои планы в соответствии с обстоятельствами.

Согласно шкале «Моделирование», респонденты имеют высокий уровень развития саморегуляции (75-й перцентиль), что означает, что они умеют представлять желаемый результат своей деятельности, анализировать возможные пути его достижения, а также использовать свой опыт и знания для проектирования эффективных моделей поведения.

В соответствии со шкалой «Программирование», студенты-иностранцы из Средней Азии имеют средний уровень развития саморегуляции (50-й перцентиль), что говорит о том, что они способны конкретизировать свои планы и модели в виде программ действий, но не всегда распределяют свое время и ресурсы оптимально, а также не всегда контролируют полученный итог по заданным критериям.

По шкале «Оценка результатов» иностранные студенты имеют средний уровень развития саморегуляции (50-й перцентиль), что означает, что они не всегда достаточно критичны к себе и своим действиям, периодически не замечают свои ошибки и недостатки. Более того, опрошенные студенты-иностранцы не всегда адекватно сравнивают свои результаты с



ожидаемыми и заданными стандартами.

Результаты шкалы «Гибкость» демонстрируют очень высокий уровень развития саморегуляции (95-й перцентиль) иностранных студентов, что свидетельствует о том, что они обладают способностью к изменению своих планов, моделей и программ в зависимости от ситуации, а также склонны к приспособлению к новым условиям и требованиям. Кроме того, они не боятся риска и приключений, а также умеют находить нестандартные решения.

Следующая шкала «Самостоятельность» выявила очень высокий уровень развития саморегуляции (95-й перцентиль) студентов-иностранцев из стран Средней Азии, что означает обладание способностью к самостоятельному принятию решений, основанных на ценностях и убеждениях, а также готовность к самореализации. Они не зависят от чужого мнения и совета, а также умеют защищать свои интересы и позицию.

По общему уровню саморегуляции респонденты имеют высокий уровень развития саморегуляции (75-й перцентиль), что говорит о том, что они обладают хорошо сформированной системой саморегуляции произвольной активности, которая позволяет им эффективно достигать своих целей и задач, а также адаптироваться к различным ситуациям.

### Заключение

По результатам анализа методики саморегуляции можно сделать вывод о том, что для каждого блока вопросов опрошенные иностранные студенты из стран Средней Азии имеют типичный профиль, который характеризуется следующими особенностями: высокий уровень развития всех компонентов саморегуляции, за исключением оценки результатов; стремление к достижению поставленных целей, но недостаточная критичность к себе и своим действиям; недостаточное использование обратной связи для коррекции своего поведения и повышения его эффективности; склонность к самообману и самооправданию в случае неудач или ошибок; низкая готовность к признанию своих недостатков и слабостей, а также к поиску помощи или совета у других людей.

### Библиография

1. Айбазова М.Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. Т.34. № 1. С. 117-121.
2. Бушлаева Е.Л. Проблема адаптации личности в обществе // Царскосельские чтения. 2014. Т.3. № 18. С. 179-181.
3. Вертягина Е.А. К определению понятий «адаптация», «адаптивность», «адаптированность» // Адаптация личности в современном мире: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 4. Саратов: Научная книга, 2011. С. 8-10.
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16-24.
6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
7. Bierwiazzonek K., Waldzus S. Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review // Journal of cross-cultural psychology. – 2016. – Т. 47. – №. 6. – С. 767-817.
8. Kamalova L. A., Umbetova M. Z., Putulyan N. S. Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university // Contemporary Educational Technology. – 2020. – Т. 13. – №. 1. – С. ep288.
9. Sumer S. International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States. – Georgia State University, 2009.

10. Valieva F. I. et al. Socio-Cultural Adaptation Of Students In A Foreign Language Environment: Factor Analysis //European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2020. – T. 95.

## **Diagnostics of behavioral self-regulation of foreign students from Central Asian countries in the process of adaptation**

**Alisher K. Sanaev**

Postgraduate Student of the Department of general psychology,  
Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University,  
420021, 1 M. Mezhlauka str., Kazan', Russian Federation;  
Lecturer of the Department of pedagogy and psychology,  
Oriental University,  
100111, 52 Noraztepa str., Tashkent, Uzbekistan;  
e-mail: Alisher.sanayev@inbox.ru

**Pavel N. Ustin**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Head of the Department of General Psychology,  
Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University,  
420021, 1 M. Mezhlauka str., Kazan', Russian Federation;  
e-mail: pavust@mail.ru

### **Abstract**

The authors consider the peculiarities of the manifestation of behavioral self-regulation styles among foreign students from Central Asian countries in the process of adaptation. Thanks to the process of adaptation, there is an accelerated process of integration of a person into a society with different environmental conditions, ensuring an optimal standard of living. The process of adaptation includes a component of behavioral self-regulation that determines mental reactions and states of an active personality. The use of diagnostic tools in the study (questionnaire «Style of self-regulation of behavior») contributed to a more complete analysis of the features of behavioral self-regulation of foreign students from Central Asian countries in the process of adaptation. The study participants were 500 foreign students from five Central Asian countries (Kazakhstan, Uzbekistan, Tajikistan, Kyrgyzstan, Turkmenistan). According to the results of the diagnostic section, a characteristic of the features of behavioral self-regulation among foreign students from Central Asian countries was developed. In addition, the paper presents structural links between behavioral self-regulation and its indicators.

### **For citation**

Sanaev A.K., Ustin P.N. (2023) Diagnostika povedencheskoy samoregulyatsii studentov-inostrantsev iz stran Sredney Azii v protsesse adaptatsii [Diagnostics of behavioral self-regulation of foreign students from Central Asian countries in the process of adaptation]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 282-289. DOI: 10.34670/AR.2023.14.14.030

---

**Keywords**

Self-regulation, self-regulation strategies, self-regulation indicators, foreign students, adaptation process.

**References**

1. Aybazova M.Yu. (2022) Sotsiokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam obucheniya v rossiyskikh vuzakh [Sociocultural adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities studies], 34 (1), pp. 117-121.
2. Bierwiazzonek, K., & Waldzus, S. (2016). Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of cross-cultural psychology*, 47(6), 767-817.
3. Buslaeva E.L. (2014) Problema adaptatsii lichnosti v obshchestve [The problem of personality adaptation in society]. *Tsarskosel'skie chteniya* [Tsarskoye Selo Readings], 3 (18), pp. 179-181.
4. Il'in E.P. (2009) *Psikhologiya voli* [Psychology of will]. Saint Petersburg: Piter, Publ.
5. Kamalova, L. A., Umbetova, M. Z., & Putulyan, N. S. (2020). Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep288.
6. Maklakov A.G. (2001) Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 22 (1), pp. 16-24.
7. Morosanova V.I. (2001) *Individual'nyy stil' samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noy aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in human voluntary activity]. Moscow: Nauka Publ.
8. Sumer, S. (2009). International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States. Georgia State University.
9. Valieva, F. I., Ivanova, E. A., Dashkina, A. I., I Valieva, F., A Ivanova, E., & I Dashkina, A. (2020). Socio-Cultural Adaptation Of Students In A Foreign Language Environment: Factor Analysis. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 95.
10. Vertyagina E.A. (2011) K opredeleniyu ponyatiy «adaptatsiya», «adaptivnost'», «adaptirovannost'» [Towards the definition of the concepts “adaptation”, “adaptability”, “adaptation”]. *Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 4* [Personal adaptation in the modern world: Interuniversity collection of scientific works. Vol. 4]. Saratov: Nauchnaya kniga Publ., pp. 8-10.

УДК 378.184

DOI: 10.34670/AR.2023.39.73.031

## Исследование мотивов к занятию волонтерской деятельностью у студентов педагогических направлений подготовки

**Шахматов Олег Дмитриевич**

ассистент высшей школы педагогического  
и дефектологического образования,  
Тихоокеанский государственный университет,  
680035, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;  
e-mail: 012725@pnu.edu.ru

### Аннотация

В статье проводится исследование мотивов к занятию волонтерской деятельности у студентов педагогических направлений подготовки. Особо внимание уделяется тому факту, что для университетов крайне важно уделять приоритетное внимание развитию личности студентов-педагогов, поскольку это в значительной степени влияет на их успешную социализацию и способность адаптироваться к рынку труда после окончания учебы. Важность воспитания мотивации к успеху в студенческие годы крайне высока для современных специалистов, особенно для тех, кто планирует карьеру преподавателя. Потребность в учителях, обладающих инициативностью, способностью гуманизировать социальную среду и постоянно саморазвиваться, обусловлена спросом на людей, способных удовлетворять потребности общества. В связи с чем, данное исследование подчеркивает необходимость занятия волонтерской деятельностью для студентов. Волонтерская деятельность служит средством укрепления мотивации студентов к достижению их целей.

### Для цитирования в научных исследованиях

Шахматов О.Д. Исследование мотивов к занятию волонтерской деятельностью у студентов педагогических направлений подготовки // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 290-299. DOI: 10.34670/AR.2023.39.73.031

### Ключевые слова

Мотивация, волонтерская деятельность, студент-преподаватель, мотивация к волонтерской деятельности.

## Введение

Оглядываясь назад на историческое развитие волонтерства в России, интересно отметить, что самые ранние благотворительные учреждения были созданы еще в XVIII веке, в то время как первое зарегистрированное упоминание о волонтерской деятельности относится к 1894 году. Перенесемся в 1990-е годы, волонтерское движение как социальное явление начало формироваться с появлением благотворительных организаций, волонтерских программ и отдельных лиц, предлагающих свое время и навыки для помощи другим. Сегодня волонтерство приобрело многомерный подход с расширенными задачами, функциями и целями для тех, кто в нем участвует.

В настоящее время волонтерская деятельность является одним из наиболее актуальных и популярных направлений социальной работы. Волонтерство предполагает добровольное участие людей в различных общественных проектах и мероприятиях без получения материальной выгоды.

В Концепции долгосрочного развития социально-экономической сферы в Российской Федерации большое внимание уделяется волонтерству как ключевому направлению социальной и молодежной политики. В рамках глобальной интеграции России наблюдается стремление к расширению вовлечения субъектов волонтерской деятельности в волонтерское движение, которое поддерживается активным законодательством (Федеральный закон № 135 «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерской деятельности)»). Кроме того, страна стремится активизировать усилия волонтерских организаций, расширить число благотворительных фондов и продвигать парадигму добровольчества посредством освещения волонтерской деятельности в средствах массовой информации. Все эти инициативы являются частью более масштабной цели развития добровольчества в Российской Федерации до 2025 года.

## Основное содержание

Волонтерство стало распространенным выражением гуманизма, сознательности, экологической осведомленности и этических ценностей среди современной молодежной субкультуры. Благодаря волонтерской работе люди могут удовлетворить свои психологические потребности в самовыражении и личностном росте, расширить свое мировоззрение т.д. Это творческое социальное явление способствует развитию сильной гражданской позиции у молодежи путем интеграции социально активной и познавательной деятельности для содействия социализации и образованию.

Для того чтобы изучать мотивацию волонтеров, которая, в свою очередь, является довольно сложным понятием, следует начать с определения самого понятия «мотивация».

У разных исследователей можно встретить совершенно разную трактовку этого понятия. Исследователи определяют мотивацию как один определённый мотив, как единую систему мотивов или как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их взаимодействии.

Если рассматривать мотивацию как понятие тождественно равному мотиву, то трактовка мотива будет соотносить понятие мотивации либо с потребностью, либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением, либо с предметом потребности. Отождествление мотивов, мотивации с потребностью проводят такие исследователи как А. Маслоу, Ж.Ньютенн, Д.

Маккэланд. Потребность личности же - это ясно осознаваемая нужда в чём-либо, а именно в том, недостаток чего личность ощущает в данный момент. Трактовку мотива, соотносящее это понятие с переживанием потребности и её удовлетворением можно встретить у С.Л. Рубинштейна. По С.Л. Рубинштейну «Всякое действие исходит из мотива, т.е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида».

Если рассматривать мотивацию как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их взаимодействии, то целесообразно будет представить следующие определения. В.Г. Асеев определяет мотивационную систему следующим образом: «...мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение».

Ряд учёных считает, что «мотивации человека располагаются в иерархической значимости. А мотивация, таким образом, представляет собой иерархизированную совокупность мотивов. Такое представление о мотивации как об иерархизированной структуре значимо потому, что «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими».

Следует начать с того, что студенчество - специфическая социальная группа, с характерными для неё особыми условиями жизни, труда и быта, общественным поведением и психологией. Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т.е. овладевающий знаниями».

Российские социологи, такие как Л. Кудринская и Е. Азарова, исследуют множество тем, включая мотивацию волонтеров. Их работа классифицирует возможные направления мотивации и выделяет различные типы мотивов. Как в западной, так и в отечественной практике популярен функциональный подход к волонтерству. Этот подход говорит о том, что привлекательность волонтерской деятельности зависит от достижения личных целей и удовлетворения личных потребностей в рамках окружающей среды. Успех волонтера взаимосвязан с реализацией его мотивов. Однако создание универсальных теорий мотивации и измерение ее с использованием единого подхода невозможно из-за многомерности волонтерства. По мере масштабирования и развития волонтерского движения становится необходимой разработка многомерных моделей мотивации добровольцев.

Студенты могут активно участвовать в общественных инициативах посредством специализированных образовательных программ, круглых столов, конференций и семинаров, направленных на развитие диалога между студенческим самоуправлением, государством, населением и бизнесом. Международное волонтерство особенно популярно среди студентов, причем его популярности в России способствует развитие академической мобильности и международных фестивалей.

Такие международные волонтерские программы могут включать исторические раскопки, работу в заповедниках и культурных объектах, экологические рейды, творческие фестивали и многое другое. Многочисленные организации специализируются на организации студенческих

волонтерских проектов за рубежом, такие как Международная ассоциация поддержки добровольцев, Европейская волонтерская служба, Красный Крест, добровольцы Организации Объединенных Наций и многие другие [Клименко, 2018].

Студенческая молодежь представляет собой главную движущую силу волонтерского движения, которое является мощным инструментом развития социального капитала, личностных качеств, общекультурных и профессиональных компетенций, духовного обогащения. Университеты служат ключевыми ресурсными центрами для организации спортивного и событийного волонтерства, в настоящее время более ста образовательных учреждений включены во Всероссийское волонтерское движение.

Необходимо отметить, что повышение эффективности социального образования зависит от подготовки будущих специалистов по социальным отношениям посредством сочетания теоретических и практических подходов [Кожина, 2022]. К сожалению, этот метод выявляет недостаток энтузиазма студентов к социальной активности во время их профессиональной подготовки. Этот недостаток объясняется неоптимальной системой отбора при поступлении в университет и неадекватной предварительной профессиональной ориентацией. В результате специалисты по социальной деятельности после окончания университета могут не обладать достаточным практическим опытом в своих соответствующих областях, таких как социальная работа или педагогика.

В рамках студенческого самоуправления волонтерство приобрело более систематический, централизованный и консолидированный характер, обеспечивающий наиболее полное использование потенциала студенческого волонтерства. Эта образовательная среда предлагает широкий спектр возможностей для развития волонтерского движения, формирования социальных инициатив волонтеров и популяризации волонтерской деятельности. Одним из наиболее интересных аспектов этого явления является занятие волонтерской деятельностью студентами педагогических направлений подготовки. В связи с этим возникает вопрос: какие мотивы привлекают студентов педагогических специальностей к волонтерской деятельности?

Очевидно, что студенты педагогических направлений, выбравшие путь образования и будущей работы в педагогической сфере, уже имеют определенные качества и мотивацию, связанные с желанием помогать другим людям, проявлять себя в роли наставника и руководителя. Волонтерство для таких студентов становится способом применить и развить свои педагогические навыки и таланты.

Студентам, участвующим в общественно полезных делах, предоставляется возможность заниматься различными задачами, такими как планирование, проектирование, организация и управление инициативой. Кроме того, они могут стать лидерами волонтерских групп, демонстрируя свои социально важные качества. Анализируя волонтерское движение, учащиеся могут понять этапы замысла, процесс реализации и конечный результат, который проявляется в изменённом состоянии окружающей среды или объекта. Они могут стать свидетелями влияния своей собственной работы и осознать ее значимость для своего личного роста, а также для позитивных изменений в окружении.

Инициатива, как внутренний стимул в волонтерской деятельности, способствуют возникновению потребности в социально значимой деятельности и ее результате. В результате это формирует у будущих специалистов по образованию желание ставить перед собой гуманные цели, проходить все этапы их достижения и быть удовлетворенными результатом, поднимаясь на новый, более высокий уровень развития своей личности. Во время волонтерских инициатив студенты могут удовлетворить свои потребности в осознании своей значимости, общении,

творчестве, что способствует их активному и осознанному участию в этой деятельности [Куделин, 2019].

Стоит отметить, что занятие волонтерской деятельностью может быть для студентов педагогических специальностей практическим подтверждением и закреплением полученных знаний и навыков, а также позволяет расширить круг общения и установить ценные контакты с людьми, работающими в педагогической сфере.

Еще одним важным фактором, который может мотивировать студентов педагогических направлений к занятию волонтерской деятельностью, является возможность почувствовать себя полезным и востребованным членом общества. Волонтерство направлено на оказание помощи тем, кому она действительно нужна, что может стимулировать студентов в их личностном и профессиональном развитии.

Проведя тестирование студентов-педагогов, удалось установить следующие результаты: из 46 опрошенных студентов удалось установить, что 26% абсолютно согласны, что у них есть лидерские качества. Это говорит о том, что большая часть студентов-педагогов перспективные педагоги в будущем и как правило таким студентам будет направиться волонтерская деятельность, так как именно в ней сейчас, они смогут довольно хорошо реализоваться и помочь окружающим людям, что значит очень многое.

Кроме того, стоит отметить, что на вопрос «Я ищу новые способы саморазвития» не нашлось студентов, которые бы ответили, что не ищут саморазвития. Показатель в 0% означает, что студенческая жизнь всегда являлась источником активности и постоянного стремления к саморазвитию. Молодые умы, наполненные энтузиазмом и жадой познания, отличаются неутомимым стремлением к новым знаниям и навыкам. Именно благодаря этому активному подходу, студенты становятся не только обладателями академических знаний, но и глубоко осознающими свое место в обществе. Кроме учебной активности, студенты также осуществляют поиск саморазвития во внешкольных занятиях и вовлечении в различные общественные деятельности. Они проявляют инициативу и амбиции в различных клубах, спортивных командах и студенческих организациях, волонтерских движениях и самостоятельно организуют различные мероприятия и проекты. Такой широкий спектр интересов и участия способствует не только расширению кругозора, но и развитию навыков командной работы, руководства и самоорганизации. Все это еще раз подтверждает, что у студентов высокие показатели мотивации и они могут достичь больших высот в этот период времени.

После анализа результатов тестирования становится очевидным, что уровень самооценки студента может быть показателем его уровня мотивации достижения. Те студенты, которые демонстрируют адекватный уровень самооценки, как правило, имеют сильное стремление к успеху, в то время как студенты с низкой самооценкой, как правило, недооценивают свои собственные способности и с меньшей вероятностью, имеют высокий уровень мотивации достижения.

Немаловажным фактором в успешной волонтерской деятельности является готовность брать ответственность не только за свои действия, но и за других людей. Статистические данные говорят сами за себя: 43% студентов активно берут на себя эту ответственность. Такой подход волонтеров к своей работе отражает их понимание значимости человеческой поддержки и того влияния, которое она может оказать на жизнь других людей. Волонтеры, берущие на себя ответственность за других, обладают целым рядом навыков и качеств, необходимых для успешной работы в этой области. Прежде всего, такие волонтеры обладают чувством эмпатии и умением поставить себя на место другого человека. Это позволяет им понять нужды и



ожидания тех, кому они помогают, и эффективно реагировать на различные ситуации. Они также обладают лидерскими качествами, способностью координировать действия группы и принимать решения в сложных ситуациях [Огородник, 2017]. Благодаря своей ответственности, они становятся надежными опорами для окружающих и руководителями в своей области волонтерской деятельности. Нельзя не отметить важность такого подхода в создании положительной атмосферы среди волонтерского сообщества. Ведь когда каждый участник готов взять ответственность за других, возникает доверие и чувство, что все работают в одну сторону и на благо тех, кто нуждается в помощи.

Соответственно, стоит отметить, что принятие на себя ответственности за других людей является одной из важных составляющих успешной волонтерской деятельности. Разумеется, это требует определенных навыков и качеств, однако те, кто обладает этими чертами, совершенствуют не только себя, но и способствуют созданию благоприятной обстановки в обществе в целом.

По результатам тестирования было установлено, что студенты у которых не наблюдается доминирования мотивации, демонстрируют понимание адекватности своей самооценки. Студенты-педагоги, обладая прочным опытом и уверенностью в своих силах, практически всегда рассчитывают только на свои способности. Они в полной мере осознают, что складывая все свои усилия и энергию, они смогут достичь желаемых результатов. Но даже в таких случаях, когда возникает сомнение в их собственных возможностях, студенты-педагоги могут обратиться к другим, и, согласно исследованию, в 32% случаев они полагаются на поддержку и помощь близких и коллег. В целом, это свидетельствует о том, что они демонстрируют высокую самостоятельность и уверенность, однако без лишней гордыни и сознают, что иногда нуждаются не только в своем умении и мастерстве, но также во взаимоподдержке со стороны окружающих. Такой баланс мышления и готовности проявить самостоятельность или запросить помощь является залогом успеха студентов-педагогов в их профессиональной деятельности.

Кроме того, наблюдается рост числа студентов, обладающих стремлением к достижению успеха. Эти студенты демонстрируют широкий спектр когнитивных и профессиональных мотиваций, которые, как правило, удовлетворительны, и лишь незначительный процент демонстрирует чрезмерную уверенность в себе. Участие в волонтерской деятельности может послужить катализатором роста и развития мотивации студента к достижениям, особенно для тех, кто изучает педагогику.

Хочется отметить, тот факт, что из опрошенных на вопрос «Я не могу сидеть сложа руки и не вмешиваться, когда что-то идет не так» 34% почти всегда действуют и не могут пройти мимо, что говорит о том, что такие студенты в качестве волонтеров нужны обществу.

Согласно социальному опросу, мотивация студенческой молодежи представляет собой смесь альтруизма и личностного / профессионального развития. Волонтерская деятельность обеспечивает симбиотическую связь между возможностью помогать людям / животным и использованием своих моральных качеств. В современном волонтерстве абсолютный альтруизм нереален, и он рассматривается как возможность как помогать другим, так и самосовершенствоваться. Соответственно, пропаганда преимуществ волонтерства, включая духовные и материальные потребности, является эффективным способом вовлечения студентов в волонтерство.

Волонтерская деятельность предоставляет студентам благоприятные условия для реализации их потенциала, способствует продуктивному общению с потенциальными работодателями, установлению важных социальных связей и приобретению ценного

практического опыта в общении с различными группами людей.

Чтобы стимулировать участие студентов в волонтерской деятельности, крайне важно информировать их о различных формах волонтерской работы, включая те, которые требуют минимальных временных затрат. Вовлечение студентов в создание и реализацию волонтерских программ служит ценным ресурсом, гарантирующим постоянную социальную вовлеченность студентов, особенно когда их академический график ограничивает их практический опыт. Участвуя в этих программах, студенты не только преодолевают пробел в практической деятельности, но и повышают свои управленческие навыки.

Включение социально полезных задач в студенческое социальное волонтерство способствует формированию и развитию профессиональных способностей начинающих специалистов в области педагогики. Это может быть достигнуто путем интеграции педагогического потенциала социального волонтерства в их профессиональную подготовку. Кроме того, обеспечение преемственности в социальной практике и поддержание междисциплинарной последовательности в образовательной и методической поддержке могут способствовать целенаправленным интересам студентов. Для сохранения интереса студентов администрация университетов должна оказывать психолого-педагогическую поддержку и создавать механизмы эффективной деятельности студенческих волонтерских объединений и сотрудничества с государственными и общественными организациями, реализующими молодежную политику. Эти механизмы могут включать внедрение системы подсчета голосов, предоставление материальной поддержки активным студентам-волонтерам и признание их усилий наградами, благодарностями, стипендиями и грантами.

Социокультурный феномен студенческого волонтерства приобретает сегодня в России всё больший резонанс. Для того, чтобы волонтерская деятельность и дальше успешно развивалась необходимо актуализировать мотивы, приведшие молодых людей в добровольческую сферу. Зачастую сходятся во мнении, что мотивация - это совокупность, система разного рода факторов (в том числе мотивов), определяющих поведение и деятельность человека, мотивирующих его к действию. Как правило, альтруизм, определяемый самими волонтерами как бескорыстное желание помочь, преобладает в мотивации волонтеров, в том числе студентов. Это «традиционный», один из главных мотивов добровольческой деятельности во все времена. Но для студентов, как специфической группы людей, находящихся на «пике» активности творческих, моральных, социально-психологических сил, немаловажными мотивами являются также самореализация, возможность получения новых навыков, практики по специальности, приобретения новых знакомств.

Стоит обратить внимание на то, что процесс становления профессионалом включает в себя интернализацию внешних предписаний, таких как профессиональные ценности, нормы и принципы. Эта интернализация создает личный план, который в итоге формирует систему профессиональных ценностей и уникальный взгляд на профессиональную деятельность. Кроме того, практическая педагогика и волонтерская работа согласуются с гуманистическим подходом к профессиональной деятельности, подчеркивая важность социального и профессионального саморазвития. Гуманизм определяется как высшая ценность общественного развития, сосредоточенная вокруг веры в ценность всех людей и создания условий для их свободного развития.

Во время реализации волонтерской деятельности, будущие педагоги приобретают широкий спектр гуманистических и социальных навыков, которые способствуют их личностному и профессиональному росту [Соболева, 2019]. Эти навыки включают глубокое понимание

сущности и содержания гуманистических ценностей в социальном развитии, а также способность выявлять, анализировать и отличать эти ценности от других.

Кроме того, люди осознают важность гуманистических ценностей в своей профессии, а также осознают, как критически оценивать минимальные и инструментальные ценности. Благодаря волонтерству будущие профессионалы также приобретают эмоциональный опыт управления интенсивным и гуманистичным общением и поведением.

Участие в волонтерской деятельности прививает будущим специалистам желание брать на себя ответственность не только за собственную жизнь, но и за улучшение общества в целом.

Волонтерство развивает такие качества, как доброта, сопереживание и готовность помогать другим. Кроме того, волонтерство дает понимание своей способности вносить позитивные изменения в мир. Осознание этого способствует развитию самоуважения, уверенности в себе и чувства цели в жизни - всех существенных факторов успеха как личности. Участие в социально значимых мероприятиях вдохновляет на ответственность и способствует личностному росту.

Для того чтобы студенческое волонтерство действительно служило ценным средством профессиональной социализации, крайне важно, чтобы его добровольность строго соблюдалась. Когда студент вынужден участвовать в волонтерской деятельности, он часто рассматривает это как бремя, что приводит к формальному подходу и неспособности извлечь выгоду из возможностей, которые это предоставляет для личного и профессионального роста.

## Заключение

Таким образом, исследование мотивов к занятию волонтерской деятельностью у студентов педагогических направлений подготовки представляет большой интерес для понимания и определения роли волонтерства в процессе образования и воспитания будущих педагогов. Понимание мотивации студентов поможет оптимизировать и развивать волонтерское движение в образовательных учреждениях, а также обеспечить успешное сочетание волонтерской и педагогической деятельности в рамках профессионального роста и развития студентов.

## Библиография

1. Абакумова М. М., Абакумов Р.Г., Волонтерское движение в контексте развития социума // Образование и проблемы развития общества. 2018. №1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorskoe-dvizhenie-v-kontekste-razvitiya-sotsiuma> (дата обращения: 17.11.2023).
2. Галстян, С. А. Компетенции и навыки волонтеров, формируемые в процессе участия в социально-культурных проектах / С. А. Галстян. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 25 (472). – С. 284-287.
3. Клименко, Я. В. Волонтерское движение студентов профессионального образования: социологический анализ / Я. В. Клименко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 46.1 (232.1). – С. 22-25.
4. Кожина, Н. В. Социальное воспитание обучающихся на примере опыта деятельности в ОГБПОУ «Рязанский медицинский колледж» / Н. В. Кожина, Н. А. Тарасова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 17 (412). – С. 311-313.
5. Куделин, К. В. Кластер компетентных волонтеров: международный опыт и организационно-педагогические условия / К. В. Куделин. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 17 (255). – С. 217-219.
6. Огородник, С. И. Социально-педагогический потенциал волонтерской деятельности в подготовке будущих специалистов помогающих профессий / С. И. Огородник. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 12 (146). – С. 532-535.
7. Соболева, А. В. Влияние волонтерской деятельности на формирование личности несовершеннолетнего / А. В. Соболева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 42 (280). – С. 154-157.
8. Eftimie S. et al. STUDENTS' INVOLVEMENT IN VOLUNTEER ACTIVITIES // Educația Plus. – 2016. – Т. 15. – №. 1. – С. 149-156.

9. Shekhavtsov M. Volunteer activities in the conditions of the information-hybrid war as a pedagogical condition for the formation of the student youth culture //Problemy i perspektywy młodzieży we współczesnej Europie. Redakcja naukowa Agnieszka Próchniak, Anna Agnieszka Suchocka, Wydanie I. Słupsk. Bydgoszcz. – 2020. – T. 8. – C. 109-116.
10. Edwards B., Mooney L., Heald C. Who is being served? The impact of student volunteering on local community organizations //Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. – 2001. – T. 30. – №. 3. – C. 444-461.

## **Research of motives for engaging in volunteer activity among students of pedagogical training areas**

**Oleg D. Shakhmatov**

Assistant,  
Higher School of Pedagogical and Defectology Education,  
Pacific National University,  
680035, 136, Pacific str., Khabarovsk, Russian Federation;  
e-mail: 012725@pnu.edu.ru

### **Abstract**

The article investigates the motives for engaging in volunteer activity among students of pedagogical training areas. Particular attention is paid to the fact that it is extremely important for universities to give priority to the development of the personality of student teachers, since this greatly affects their successful socialization and ability to adapt to the labor market after graduation. The importance of fostering motivation for success in student years is extremely important for modern specialists, especially for those who are planning a career as a teacher. The need for teachers with initiative, the ability to humanize the social environment and constantly develop themselves is due to the demand for people who are able to meet the needs of society. In this regard, this study highlights the importance of volunteering for students. Volunteering serves as a means of strengthening students' motivation to achieve their goals.

### **For citation**

Shakhmatov O.D. (2023) Issledovanie motivov k zanyatiyu volonterskoi deyatel'nost'yu u studentov pedagogicheskikh napravlenii podgotovki [Research of motives for engaging in volunteer activity among students of pedagogical training areas]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 290-299. DOI: 10.34670/AR.2023.39.73.031

### **Keywords**

Motivation, volunteer activity, student-teacher, motivation for volunteer activity.

## **References**

1. Abakumova M. M., Abakumov R.G., The volunteer movement in the context of the development of society // Education and problems of the development of society. 2018. No.1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorskoe-dvizhenie-v-kontekste-razvitiya-sotsiuma> (date of application: 17.11.2023).
  2. Edwards B., Mooney L., Heald C. Who is being served? The impact of student volunteering on local community organizations //Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. – 2001. – T. 30. – №. 3. – C. 444-461.
-

3. Galstyan, S. A. Competencies and skills of volunteers formed in the process of participation in socio-cultural projects / S. A. Galstyan. – Text : direct // Young scientist. – 2023. – № 25 (472). – Pp. 284-287.
4. Klimenko, Ya. V. The volunteer movement of students of vocational education: a sociological analysis / Ya. V. Klimenko. – Text : direct // Young scientist. – 2018. – № 46.1 (232.1). – Pp. 22-25.
5. Kozhina, N. V. Social education of students on the example of the experience of work at the Ryazan Medical College / N. V. Kozhina, N. A. Tarasova. – Text : direct // Young scientist. – 2022. – № 17 (412). – Pp. 311-313.
6. Kudelin, K. V. Cluster of competent volunteers: international experience and organizational and pedagogical conditions / K. V. Kudelin. – Text : direct // Young scientist. – 2019. – № 17 (255). – Pp. 217-219.
7. Ogorodnik, S. I. The socio-pedagogical potential of volunteer activity in the training of future specialists in helping professions / S. I. Ogorodnik. – Text : direct // Young scientist. – 2017. – № 12 (146). – Pp. 532-535.
8. Shekhavtsov M. Volunteer activities in the conditions of the information-hybrid war as a pedagogical condition for the formation of the student youth culture //Problemy i perspektywy młodzieży we współczesnej Europie. Redakcja naukowa Agnieszka Próchniak, Anna Agnieszka Suchocka, Wydanie I. Słupsk. Bydgoszcz. – 2020. – T. 8. – C. 109-116.
9. Soboleva, A.V. The influence of volunteer activity on the formation of the personality of a minor / A.V. Soboleva. – Text: direct // Young scientist. – 2019. – № 42 (280). – Pp. 154-157.
10. Eftimie S. et al. STUDENTS' INVOLVEMENT IN VOLUNTEER ACTIVITIES //Educația Plus. – 2016. – T. 15. – №. 1. – C. 149-156.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.62.85.032

## Влияние родительских установок на межличностные взаимоотношения мужчины и женщины

**Белова Анна Михайловна**

Студент,

Технический институт (филиал) Северо-Восточного  
федерального университета им. М.К. Аммосова в г. Нерюнгри,  
678960, Российская Федерация, Нерюнгри, ул. Кравченко, 16;  
e-mail: www.neru1234@mail.ru

**Кобазова Юлия Владимировна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры ПиМНО,

заместитель директора по ВУР,  
Технический институт (филиал) Северо-Восточного  
федерального университета им. М.К. Аммосова в г. Нерюнгри,  
678960, Российская Федерация, Нерюнгри, ул. Кравченко, 16;  
e-mail: kobazov@mail.ru

### Аннотация

В данной статье рассматривается влияние родительских установок на межличностные взаимоотношения мужчины и женщины, особое внимание уделяется созависимым отношениям. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что, по данным Ростата, количество разводов увеличилось с 54,50% (2013 год) до 61,70% (2016 год). За первые семь месяцев 2023 года зарегистрировано почти 400 тысяч разводов, в то время как за весь 2022 год развелись менее 700 тысяч пар. Данная статистика позволяет сделать вывод, что проблема выстраивания здоровых межличностных отношений в парах достаточно актуальна и необходимо исследовать причины и следствия данной проблемы. Взаимоотношения между мужчиной и женщиной – это сложный и очень трудоемкий процесс, который требует отдельного внимания. Неправильно построенная модель отношений между полами может сказаться на дальнейшем развитии отношений, эмоциональном благополучии, самооценке партнеров. Проанализировав причины появления созависимых отношений, можно сделать вывод о том, что родительские установки напрямую влияют на эмоциональное благополучие в паре, самооценку партнеров, эмоциональную поддержку. Больше трети опрошенных считают, что их отношения развиваются в соответствии с созависимыми отношениями, описанными в треугольнике Кармана. Меньше половины респондентов понимают любовь как зависимость, привязанность и идентифицируют любовь с болью. Достаточное большое количество опрошенных чувствуют в отношениях себя «жертвой» и «спасателем». Почти половина респондентов отмечает, что в их родительской семье созависимые отношения. Молодые люди не хотят воспроизводить родительский сценарий, но попадают в него

неосознанно. Большинство опрошенных отмечают у себя родительские установки при выстраивании межличностных отношений. Данные установки затрагивают взаимоотношения, распределения ролей, ведение хозяйства, воспитания детей и т.д. По мнению респондентов, здоровые отношения – это взаимоотношения, в которых партнеры слышат и слушают друг друга, готовы поддержать, дают друг другу развиваться и являются неким толчком для самосовершенствования. Результаты исследования позволяют нам выявить проблемы в выстраивании межличностных отношений молодых людей и перспективные направления изучения влияния родительских установок, требующие дальнейшего изучения.

#### **Для цитирования в научных исследованиях**

Белова А.М., Кобазова Ю.В. Влияние родительских установок на межличностные взаимоотношения мужчины и женщины // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 300-308. DOI: 10.34670/AR.2023.62.85.032

#### **Ключевые слова**

Родительские установки, драматический треугольник Карпмана, взаимоотношения, мужчина, женщина, психологическое развитие, самооценка, созависимые отношения, эмоциональное благополучие.

## **Введение**

С точки зрения психологии личность – это совокупность выработанных привычек и предпочтений, психический настрой и тонус, социокультурный опыт и приобретённые знания, набор психофизических особенностей человека, определяющих повседневное поведение и связь с обществом и природой. Личность образуется благодаря обществу. Общение в обществе происходит благодаря построению взаимоотношений. Взаимоотношения – отношения между взаимно связанными друг с другом людьми, предметами, явлениями и т.п.

Целью данного исследования является оценка сформированности личности женщины в рамках ее взаимоотношениях с мужчинами.

Актуальность влияния родительских установок на межличностные взаимоотношения в своих исследованиях подчеркивали зарубежные исследователи Э. Берн, Д. Винникот, Т. Гордон, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Роджерс, В. Сатир. В отечественной психологии влияние установок родителя на развитие личности ребенка и его дальнейшие межличностные отношения рассматривали А.Я. Варга, А. С. Вьюков, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, И.М. Марковская, Д. Г. Никулина, Т.С. Триполева, Е. Г. Трошихина, А.Ю. Чернов и др. Данные исследований выявили зависимость родительских установок от общего умения грамотно выстроить отношения с противоположным полом.

## **Основная часть**

В научной литературе личность рассматривают как функционально состоявшийся индивид, который имеет набор социально значимых качеств, умение построить правильный диалог, выражать свои мысли и чувства. Огромное влияние на становление личности оказывают родители и их установки во взаимоотношениях между полами. Взаимоотношения мужчины и

женщины – это обоюдно, документально не зафиксированная взаимосвязь, которая влияет на развитие эмоционального состояния. Если под основой взаимоотношений лежит любовь, понимание, поддержка, принятие, схожее мировоззрение, то это основу можно назвать крепкой, а любовь – здоровой [Зырянова, 2022; Примаченко, 2021]. Но если же основой отношений служит недоверие, удобство, желание контролировать и властвовать, подозрительность, то эти отношения из здоровых превращаются в зависимые отношения. Зависимые отношения – это отношения, в которых один из партнеров, жертвуя своим эмоциональным или физическим благополучием, пытается удовлетворить потребности другого [Крыло, 2022; Фархутдинова, 2023; Хайдаров, 2022].

Данные российских и зарубежных исследований выявили влияние родителей, а в частности матери и ее установок, на развитие межличностных отношений в процессе выстраивания отношений. Мама, как главный действующий персонаж, рассказывает и учит тому, что делать можно, а что нельзя, и часто случается так, что мать, состоя в зависимых отношениях и имея слишком большое количество стереотипных, устаревших или вовсе не правильных установок, проецирует их на детей [Трошихина, Данилова, 2023]. И дети с самого раннего возраста начинают перенимать неправильную модель поведения, они «копируют ошибки матери».

В созависимых отношениях зачастую развивается «драматический треугольник» Стивена Карпмана. Появляется «жертва» в позиции беспомощного, бессильного человека; «преследователь» – критикующий, обвиняющий, контролирующий человек, который навязывает созависимые отношения; «спасатель» – человек, который пытается спасти, «причинить добро». Такой сценарий может проигрываться из поколения в поколения, пока кто-нибудь его не нарушит [Аракелян, 2021; Скатова, 2021]. Таким образом, созависимые отношения берут начало с детства и чаще всего появляются из-за родительских установок, нестабильного эмоционального состояния матери или отца [Деляева, 2017]. Родители, находясь в созависимых отношениях, перестают видеть свою значимость и уникальность в процессе отношений. Недостаточно здоровые взаимоотношения в родительской семье влияют на самооценку ребенка, самоконтроль и эмоциональное благополучие.

Одной из важных проблем в созависимых отношениях являются измены. Каждый из нас относится к ним по-разному: кто-то с легкостью их прощает и делает вид, что ничего не было, а кто-то злится и выплёскивает свою пассивную или активную агрессию на любимого, но при этом остается с ним. А кто-то, не простив измены, уходит. Зигмунд Фрейд говорил, что «любящий многих – знает женщин, любящий одну – познаёт любовь» [Фрейд, 2016]. С данной позиции вырисовывается некая установка: если мужчина или женщина изменяют, это значит они просто-напросто не готовы к любви, и, к сожалению, на данной этапе своей жизни ещё не способны построить здоровые отношения, так как модель поведения в отношениях у них недостаточно здоровая. Поэтому стоит прорабатывать данные моменты, чтобы не попасть в созависимые отношения.

Родительские установки могут влиять на причины, по которым женщина вступает в эти отношения. Одной из таких причин может быть чувство вины. В созависимых отношениях «жертва» с неправильными установками начинает вызывать чувство жалости к «преследователю». При этом «преследователь» обесценивает личностные качества и успехи «жертвы», а она со своей стороны ищет одобрения и признания и из-за всех сил хочет помочь, даже если для этого будет необходимо пожертвовать своим благополучием [Бондарева, Желвакова, 2020; Чиркова, 2010]. Так из позиции «жертвы» она переходит в позицию «спасателя».



Именно родители в детстве влияют на самооценку ребенка в процессе воспитания [Никулина, Трошихина, 2016; Толканюк, 2022]. Они в процессе высказываний о детях отражают их достоинства и недостатки. Если для родителей дети недостаточно хороши, недостаточно умны или красивы, то дети с этими установками будут идти по жизни. В процессе созависимых отношений «преследователь» держит самооценку «жертвы» на приемлемом для него низком уровне, при этом «жертва» внутренне согласна с ним. В зависимых отношениях «жертва» оторвана от своих чувств и эмоций. «Жертва» для него – способ самоутвердиться, она становится удобным человеком, которым можно будем пользоваться для достижения своих целей. Цель «преследователя» – решить воли созависимого человека, ему необходимо, чтобы «жертва» отыгрывала сценарий, заранее ей приготовленный. Для этого он чаще использует тотальный контроль, чтобы сделать «жертву» ещё более удобной, чем она есть.

Благодаря таким простым манипуляциям созависимый человек теряет себя, становится закрытым, безэмоциональным, беспомощным. И из-за того, что созависимый человек живет не так, как он хочет, а так как ему это навязывают, это непосредственно сказывается на его эмоциональном состоянии, на его самоконтроле и самооценке, взаимоотношениях с другими людьми. Например, дети не получают той любви и ласки, которая им нужна, потому что мама постоянно занята тем, что удовлетворяет потребности отца. Коллеги также видят удобного человека и чаще всего начинают перекладывать свою ответственность на него.

Здоровые отношения – это коммуникация двух самодостаточных личностей противоположного пола, основанная на взаимности и уважении друг к другу, имеющая совершенно прозрачные и заранее обговоренные цели, а также включающая в себя ответственность за ранее взятые обязательства. В таких отношениях нет места любым проявлениям эмоционального насилия с обеих сторон [Фрейд, 2016]

То есть, с другой стороны, здоровые отношения – это те отношения, в которых человек чувствует себя комфортно. Но как же понять, что у вас именно здоровые отношения, вы же, как и любые другие люди, можете ссориться. Довольно просто, необходимо просто сравнить свои отношения по определенным признакам. Здоровые личные границы предполагают, что в таких отношениях мы не жертвуем собой ради другого и никого не спасаем, а также не ждём этого от партнёра. Мы всегда можем сказать нет, если что-то не нравится. «Не стараемся причинить добро и счастье другому человеку, экстремально лишая его самостоятельности и автономии» [Примаченко, 2021].

Если мы умеем слышать и слушать, проблемы легко решаются. «И если эти трения в точках несоответствия никак не решаются, то со временем они превращаются в точки постоянного статичного напряжения, которые повышают напряжение в самой паре. Высокий уровень этого напряжения семейной системе необходимо сбрасывать – это и происходит самопроизвольно в форме больших скандалов или даже эпизодов насилия» [Зырянова, 2022]. Здоровая коммуникация – это тот самый момент переговоров, когда вы умеете договариваться, вместе строить планы на будущее, где вы слышите друг друга, всегда высказываете свои чувства партнеру. Здесь присутствует здоровая ответственность за себя и свои потребности. «Из зависимой позиции мы ожидаем, что другой решит все наши проблемы, будет направлять всё своё внимание на нас. Или мы, наоборот, берём на себя слишком много ответственности, и окружаем своего партнёра гиперопекой и всячески причиняем ему любовь. В здоровых отношениях каждый партнёр берёт на себя ответственность за удовлетворение собственных потребностей, за ощущение счастья, благополучия и комфорта на себя» [Примаченко, 2021].

Нами проведено исследование родительских установок, влияющих на выстраивание

межличностных взаимоотношений между мужчинами и женщинами. В исследовании приняло участие 30 человек в возрасте от 19 до 25 лет, из них 15 мужчин и 15 женщин. Все респонденты находятся в отношениях с противоположным полом более года. С целью изучения нами использовалась анкета «Установки в межличностных взаимоотношениях между мужчинами и женщинами».

В ходе анкетирования с целью изучения основных установок в межличностных отношениях между мужчиной и женщиной нами выявлено, что любовь как взаимоотношения людей, направленные на эмоциональную и физическую безопасность, доверие, тепло и взаимную поддержку партнеров, понимают 16 человек (53%). Понимают любовь как зависимость, привязанность и идентифицируют с болью 14 человек (47%).

На вопрос, могут ли быть сомнения в выборе партнера, более половины респондентов ответили положительно (63%), что может говорить о том, что сомневаться в своем выборе, правильности выбранного партнера абсолютно нормально. Примечательно, что 90% респондентов считают, что любовь может приносить страдания. Данные можно интерпретировать как отсылку к неудачному, а возможно, травматичному опыту в межличностных взаимоотношениях между полами, неумению выстраивать партнерские отношения.

Большинство опрошенных (86%) знают о распределении ролей в драматическом треугольнике Карпмана. При этом 40% считают, что их отношения развиваются в соответствии с описанными в треугольнике созависимыми отношениями. В отношениях они не чувствуют свою значимость, периодически чувствуют психологическое, а иногда и физическое насилие. Из них чувствуют себя «жертвой» 73% опрошенных, идентифицируют себя «спасателем» 27% респондентов. Оценивают свои отношения положительно 60% молодых людей. В этих отношениях они эмоционально благополучны, любимы.

Считают, что в их родительской семье созависимые отношения, 47% респондентов, при этом они не хотели бы воспроизводить родительский сценарий. Отмечают у себя родительские установки при выстраивании межличностных отношений 73% опрошенных. Данные установки касаются взаимоотношений, распределения ролей, ведения хозяйства, воспитания детей и т.д. Считают, что главой семьи должен быть мужчина, 66% респондентов, обозначают главой семьи женщину 16% молодых людей. Считают, что в семье должно быть партнерство, не обозначая одного из членов семьи главным, 18% респондентов.

Тема измены в паре воспринимается респондентами отрицательно. 86% считают, что это неприемлемо. При этом 63% молодых людей допускают мысль о том, что возможно любить или встречаться с несколькими людьми одновременно.

По мнению всех респондентов, в отношениях партнеры слышат и слушают друг друга, готовы поддержать, дают друг другу развиваться и являются неким толчком для самосовершенствования. Отношения в паре должны строиться на доверии, понимании, поддержке, любви.

## Заключение

Проанализировав причины появления созависимых отношений, можно сделать вывод о том, что родительские установки напрямую влияют на эмоциональное благополучие в паре, самооценку партнеров, эмоциональную поддержку. Здоровые отношения – это взаимоотношения, в которых партнеры слышат и слушают друг друга, готовы поддержать, дают

друг другу развиваться и являются неким толчком для самосовершенствования.

Данные исследования выявили, что большинство респондентов знают о распределении ролей в драматическом треугольнике Карпмана. Больше трети опрошенных считают, что их отношения развиваются в соответствии с описанными в треугольнике созависимыми отношениями. Почти половина респондентов понимают любовь как зависимость, привязанность и идентифицируют с болью. Достаточное большое количество опрошенных чувствуют в этих отношениях себя «жертвой» и «спасателем». Почти половины респондентов отмечает, что в их родительской семье созависимые отношения. Они не хотят воспроизводить родительский сценарий, но попадают в него неосознанно. Большинство молодых людей отмечают у себя родительские установки при выстраивании межличностных отношений. Установки, которые опрошенные указали, касаются взаимоотношений, распределения ролей, ведения хозяйства, воспитания детей и т.д. Большая часть опрошенных считают, что главой семьи должен быть мужчина. Измены в паре воспринимается респондентами отрицательно.

По мнению респондентов, здоровые отношения – это взаимоотношения, в которых партнеры слышат и слушают друг друга, готовы поддерживать, дают друг другу развиваться и являются неким толчком для самосовершенствования.

## Библиография

1. Аракелян С.А. Треугольник «Карпмана» // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология и педагогика: теоретический и практический потенциал». Чебоксары: Интерактив плюс, 2021. С. 112-113.
2. Бондарева П.Г., Желвакова Е.С. Треугольник Карпмана: жертва, Спасатель, преследователь // Научный прогресс: вопросы теории и практики : Сборник научных трудов. Казань: ООО «СитИвент», 2020. С. 227-230.
3. Деляева К.В. Логика социальных игр в треугольнике Стивена Карпмана // Сборник научных статей «Молодёжь третьего тысячелетия». Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2017. С. 405-408.
4. Зырянова Н.И. Восприятие родительских установок и механизмы психологической защиты у подростков // Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации». Новосибирск, 2022.
5. Крыло В.В. Влияние родительского взаимодействия на формирование готовности студентов к семейной жизни // Сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых «Школа молодых новаторов». Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. С. 74-77.
6. Никулина Д.Г., Трошихина Е.Г. Взаимосвязь родительских установок психологического благополучия матери и дочери // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2016. Т. 4. С. 148-154.
7. Примаченко О. К себе нежно. Книга о том, как ценить и беречь себя. М.: Бомбора, 2021. С. 336.
8. Скатова Ю.С. Треугольник Карпмана – типичная связь трех основных проблемных ролей в человеческих отношениях // Сборник статей IV Международной научно-практической конференции «Научный потенциал молодежных исследований». Петрозаводск: Новая Наука, 2021. С. 70-75.
9. Толканюк А.И. Влияние родительских установок на воспитание ребёнка // Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации». Новосибирск, 2022.
10. Трошихина Е.Г., Данилова М.В. Мать и дочь: взаимосвязь психологического благополучия и родительских установок в разные периоды взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 199-213.
11. Фархутдинова Ю.Н. Исследование психологических особенностей вины и стыда // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2023. № 1. С. 107-113.
12. Фрейд З. Семейный роман невротиков. СПб: Азбука, 2016. 224 с.
13. Хайдаров Т.Ф. Особенности родительских установок у мужчин и женщин // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки». М.: Алеф, 2022. С. 132-138.
14. Чиркова М.А. Экзистенциальные позиции и роли драматического треугольника // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 1. № 1. С. 176-180.

## **The influence of parental attitudes on the interpersonal relationships of men and women**

**Anna M. Belova**

Student,  
Technical Institute (branch) of the North-Eastern Federal University  
named after M.K. Ammosov in Neryungri,  
678960, 16 Kravchenko str., Neryungri, Russian Federation;  
e-mail: www.neru1234@mail.ru

**Yuliya V. Kobazova**

PhD in Psychology,  
Associate Professor of the Department of pedagogy  
and methods of primary education,  
Deputy Director for extracurricular activities,  
Technical Institute (branch) of the North-Eastern Federal University  
named after M.K. Ammosov in Neryungri,  
678960, 16 Kravchenko str., Neryungri, Russian Federation;  
e-mail: kobazov@mail.ru

### **Abstract**

This article examines the influence of parental attitudes on the interpersonal relationships of men and women, special attention is paid to codependent relationships. The urgency of this problem is due to the fact that, according to Rostat, the number of divorces has increased from 54.50% (2013) to 61, 70% (2016). In the first seven months of 2023, almost 400 thousand divorces were registered, while less than 700 thousand couples divorced in the whole of 2022. These statistics will allow us to conclude that the problem of building healthy interpersonal relationships in couples is quite relevant and it is necessary to investigate the causes and consequences of this problem. The relationship between a man and a woman is a complex and very time-consuming process that requires special attention. An incorrectly constructed model of relations between the sexes can affect the further development of relationships, emotional well-being, and self-esteem of partners. Analyzing the reasons for the appearance of codependent relationships, we can conclude that parental attitudes directly affect the emotional well-being of a couple, the self-esteem of partners, emotional support. More than a third of respondents believe that their relationship develops in accordance with the codependent relationship described in the Pocket triangle. Less than half of the respondents understand love as dependence, attachment and identify love with pain. A sufficiently large number of respondents feel like a "victim" and a "rescuer" in their relationship. Almost half of the respondents note that there are codependent relationships in their parental family. Young people do not want to reproduce the parental scenario, but they fall into it unconsciously. The majority of respondents note their parental attitudes when building interpersonal relationships. These attitudes affect relationships, role distribution, housekeeping, parenting, etc. According to respondents, healthy relationships are relationships in which partners hear and listen to each other, are ready to

support each other, give each other development, and are a kind of impetus for self-improvement. The results of the study allow us to identify problems in building interpersonal relationships of young people and promising areas of studying the influence of parental attitudes that require further study.

### For citation

Belova A.M., Kobazova Yu.V. (2023) Vliyanie roditel'skikh ustanovok na mezhlichnostnye vzaimootnosheniya muzhchiny i zhenshchiny [The influence of parental attitudes on the interpersonal relationships of men and women]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 300-308. DOI: 10.34670/AR.2023.62.85.032

### Keywords

Parental attitudes, Karpman's dramatic triangle, relationships, man, woman, psychological development, self-esteem, codependent relationships, emotional well-being.

### References

1. Arakelyan S.A. (2021) Treugol'nik «Karpmana» [“Karpman” triangle]. In: Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Psikhologiya i pedagogika: teoreticheskiy i prakticheskiy potentsial» [Proc. All-Russian Conf. “Psychology and pedagogy: theoretical and practical potential.”]. Cheboksary: Interaktiv plus Publ., pp. 112-113.
2. Bondareva P.G., Zhelvakova E.S. (2020) Treugol'nik Karpmana: zhertva, Spasatel', presledovatel' [Karpman triangle: victim, rescuer, pursuer]. Nauchnyy progress: voprosy teorii i praktiki : Sbornik nauchnykh trudov [Scientific progress: issues of theory and practice: Collection of scientific papers]. Kazan': OOO «SitIvent» Publ., pp. 227-230.
3. Chirkova M.A. (2010) Ekzistentsial'nye pozitsii i roli dramaticheskogo treugol'nika [Existential positions and roles of the dramatic triangle]. Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 1 (1), pp. 176-180.
4. Delyaeva K.V. (2017) Logika sotsial'nykh igr v treugol'nike Stivena Karpmana [The logic of social games in the triangle by Stephen Karpman]. In: Sbornik nauchnykh statey «Molodezh' tret'ego tysyacheletiya» [Collection of scientific articles “Youth of the Third Millennium”]. Omsk: Omsk State University named after. F.M. Dostoevsky, pp. 405-408.
5. Farkhutdinova Yu.N. (2023) Issledovanie psikhologicheskikh osobennostey viny i styda [Study of the psychological characteristics of guilt and shame]. Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta. Seriya D: Filologiya i psikhologiya [Bulletin of the Donetsk National University. Series D: Philology and psychology], 1, pp. 107-113.
6. Freud Z. (2016) Semeynyy roman nevrotikov [Family novel of neurotics]. Saint Petersburg: Azbuka Publ.
7. Khaydarov T.F. (2022) Osobennosti roditel'skikh ustanovok u muzhchin i zhenshchin [Features of parental attitudes in men and women]. In: Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye strategii i tsifrovye transformatsii ustoychivogo razvitiya obshchestva, obrazovaniya i nauki» [Proc. Int. Conf. “Modern strategies and digital transformations of sustainable development of society, education and science.”]. Moscow: Alef Publ., pp. 132-138.
8. Krylo V.V. (2022) Vliyanie roditel'skogo vzaimodeystviya na formirovanie gotovnosti studentov k semeynoy zhizni [The influence of parental interaction on the formation of students' readiness for family life]. In: Sbornik nauchnykh statey 3-y Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii perspektivnykh razrabotok molodykh uchenykh «Shkola molodykh novatorov» [Proc. Int. Conf. “School of Young Innovators”]. Kursk: Southwestern State University, pp. 74-77.
9. Nikulina D.G., Troshikhina E.G. (2016) Vzaimosvyaz' roditel'skikh ustanovok i psikhologicheskogo blagopoluchiya materi i docheri [The relationship between parental attitudes and the psychological well-being of mother and daughter]. Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psikhologii SPbGU [Scientific research of graduates of the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University], 4, pp. 148-154.
10. Primachenko O. (2021) K sebe nezhno. Kniga o tom, kak tsenit' i berech' sebya [To yourself tenderly. A book about how to appreciate and take care of yourself]. Moscow: Bombora Publ., p. 336.
11. Skatova Yu.S. (2021) Treugol'nik Karpmana – tipichnaya svyaz' trekh osnovnykh problemnykh roley v chelovecheskikh otnosheniyakh [Karpman's triangle is a typical connection between three main problematic roles in human relations]. In: Sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauchnyy potentsial molodezhnykh issledovaniy» [Proc. Int. Conf. “Scientific Potential of Youth Research”]. Petrozavodsk: Novaya Nauka Publ., pp. 70-75.

12. Tolkanyuk A.I. (2022) Vliyanie roditel'skikh ustanovok na vospitanie rebenka [The influence of parental attitudes on raising a child]. In: Materialy KhI Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovatsii» [Proc. All-Russian Conf. "Youth of the 21st century: education, science, innovation."]. Novosibirsk.
13. Troshikhina E.G., Danilova M.V. (2023) Mat' i doch': vzaimosvyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya i roditel'skikh ustanovok v raznye periody vzroslosti [Mother and daughter: the relationship between psychological well-being and parental attitudes in different periods of adulthood]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology], 13 (2), pp. 199-213.
14. Zyryanova N.I. (2022) Vospriyatie roditel'skikh ustanovok i mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity u podrostkov [Perception of parental attitudes and mechanisms of psychological defense in adolescents]. In: Materialy KhI Vserossiyskoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovatsii» [Proc. All-Russian Conf. "Youth of the XXI century: education, science, innovation"]. Novosibirsk.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.45.60.033

## Особенности развития родительской компетентности в процессе психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей «групп риска»

**Кобазова Юлия Владимировна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики и методики начального образования,  
заместитель директора по внеучебной работе,  
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального  
университета им. М.К. Аммосова в г. Нерюнгри,  
678960, Российская Федерация, Нерюнгри, ул. Кравченко, 16;  
e-mail: kobazov@mail.ru

### Аннотация

Актуальность психолого-педагогического сопровождения семьи в воспитании детей «группы риска» обуславливает необходимость эффективной модели взаимодействия семьи и специалистов сопровождения, а также разработки инновационных методов повышения компетентности родителей. В статье представлены результаты изучения компонентов родительской компетентности семей «группы риска». Рассматривая семьи группы риска, можно отметить, что в основе функциональной несостоятельности родителей лежат индивидуальные психологические факторы, низкий уровень педагогических компетенций, неблагоприятные социально-демографические, социальные и экономические условия. Таким семьям необходимы социальное, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка, помощь в процессе развития психологических и педагогических компетенций. Наши результаты по оценке родительской компетенции в процессе психологического сопровождения семей «группы риска» выявили, что в большинстве случаев уровень родительской компетенции достаточный. У трети родителей уровень родительской компетентности не сформирован. В когнитивном компоненте у родителей с низким уровнем родительской компетентности отмечается несоблюдение этических норм в общении с ребёнком, коммуникативные навыки в межличностном общении сформированы на низком уровне. Поведенческий компонент выявил, что большинство родителей «группы риска» эмоционально поддерживают своих детей, ориентируются на состояние ребенка при построении взаимодействия, умеют воздействовать на состояние ребенка. Важными терминальными ценностями родители «группы риска» считают здоровье, финансовую безопасность, счастливую семью, образование, рациональность, ответственность. Большинство родителей «группы риска» положительно относятся к себе как к родителю. У родителей «группы риска» отмечается склонность к авторитарному или попустительскому (либеральному) стилю воспитания, отсутствие единогласия в процессе воспитания, они не соблюдают границы ребенка, не умеют договариваться в межличностном общении. Результаты исследования, приведенные в статье, могут быть полезны специалистам образовательных учреждений, социальных и реабилитационных центров, сопровождающих детей и родителей «группы риска».

**Для цитирования в научных исследованиях**

Кобазова Ю.В. Особенности развития родительской компетентности в процессе психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей «групп риска» // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 309-316. DOI: 10.34670/AR.2023.45.60.033

**Ключевые слова**

Семьи «группы риска», родительская компетентность, психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей и семей «группы риска».

**Введение**

С точки зрения психологии родительская компетентность рассматривается как сложное личностное образование, которое стоит в основе готовности и способности родителей выполнять свои родительские функции. Под компонентами родительской психолого-педагогической компетентности мы понимаем ценностно-мотивационный (сформированность инструментальных и терминальных ценностей), гностический (сформированность психолого-педагогических знаний и умений), эмоциональный (понимание и ориентация эмоционального состояния ребенка), поведенческий (владение способами взаимодействия с детьми в процессе воспитания) компоненты [Бадер, 2020].

Целью данного исследования является оценка сформированности компонентов компетентности родителей «группы риска» в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Актуальность развития родительских компетенций в своих исследованиях подчеркивали К.А. Айдарбеков, И.В. Гребенников, И.С. Кон, Л.Я. Олиференко, С.С. Пиюкова, Н.А. Стародубцева, Н.Ш. Тюрина и др. В рамках изучения феномена родительской компетентности и ее психологических и социокультурных особенностей выделяются работы И.В. Гребенникова, О.Ю. Домалевской, М.И. Буянова, Н.А. Мудрова, Р.В. Овчарова и др.

Данные исследований выявили зависимость эффективного родительства от общей культуры родителей, уровня образования, личностной зрелости, сформированности психолого-педагогических компетенций родителей (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, М.В. Вдовина, С.В. Ковалев и др.) Особенности стилей воспитания, стратегии воспитания рассматривали отечественные педагоги и психологи Л.К. Адамова, Л.Г. Богославец, А.Я. Варга, Л.Я. Верб, А.А. Майер, Е.А. Нестерова, С.С. Пиюкова, М.Н. Певзнер, Н.Ш. Тюрина и др.

В научной литературе семьи группы риска рассматривают как функционально несостоятельные семьи, которые не выполняют в достаточной степени родительские обязанности, не создают необходимые условия для воспитания и развития в силу различных факторов (социальных, экономических, социально-демографических, психологических, педагогических) [Галиева, Коробкова, 2013; *Семья, Барцалкина, Флорова, 2022*].

Характеризуя такие семьи, можно отметить, что у членов семьи отмечаются трудности в объективной оценке ситуации, неспособность выстраивать план действий по улучшению жизни, достижению положительных результатов в воспитании детей. Родители, как правило, не умеют решать внутрисемейные взаимоотношения конструктивными способами, отличаются скрытой косвенной или внутренней, подавленной агрессией, доминированием [Медведева, Офицера, 2022].



Рогожина, Собильская, 2015; Хаджиалиев, Шахшанатова, 2019]. В данных семьях существует высокая степень деструктивного поведения, алкоголизации, наркомании и других рисков.

Семьи «группы риска» требуют социальной помощи и психолого-педагогической поддержки с целью восстановления функций по воспитанию, развитию и поддержке детей [Саралиева, Шпилев, Егорова, 2020].

### Основная часть

Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей и семей «группы риска» рассматривали К.А. Айдарбеков, Л.К. Адамова, И.А. Алексеева, В.И. Лубовский, Е.А. Нестерова, Л.Я. Олиференко, В.Г. Степанова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, и др. Специфику детей «группы риска» и особенности коррекционной деятельности описывали В.Г. Бочарова, Е.Н. Волкова, М.А. Галагузова, С.Д. Забрамная, А.М. Нечаева, Н.А. Ольшанская, М.В. Шакурова и др.

Рассматривая факторы группы риска, выделяют социально-экономические (безработные, неполные, социально неадаптивные, ведущие деструктивный образ жизни), педагогические (отсутствие учета образовательных потребностей, сниженные несформированные педагогические компетенции), психологические (трудности в коммуникации, эмоциональная неустойчивость, травмирующий опыт, сниженный уровень социализации), медико-биологические (наследственные факторы, ограниченные возможности здоровья родителей или детей, образ жизни родителей) [Шульга, 2023]. Все факторы в совокупности затрудняют социальное функционирование семьи, вызывают жизненные затруднения [Медведева, Офицерова, Рогожина, 2015].

В семьях «группы риска» возможна неблагоприятная атмосфера, низкий уровень эмоциональных контактов, равнодушие, нечувствительность по отношению к детям, отрицательная нравственная атмосфера, межпоколенческий конфликт, аморальный образ жизни [Медведева, Офицерова, Рогожина, 2015; Шульга, 2023].

Под родительской компетентностью в комплексном подходе понимают совокупность развитых деятельностных и личностных компетенций родителей (способности принять детей, успешно их социализировать) [Чумакова, 2020]. Родительская компетентность в рамках деятельностного подхода рассматривается как практическая и теоретическая готовность к осуществлению воспитательной деятельности, способность осознавать базовые потребности детей и готовность удовлетворять их в процессе взаимодействия с детьми. В когнитивном подходе под родительской компетентностью понимают опыт, знания, умения родителей в воспитании детей, способы и умения осуществлять педагогическую деятельность в рамках родительских обязанностей, способствовать развитию детей [Кабанченко, 2017; Чумакова, 2020]. Таким образом, компетентные родители выстраивают доверительные отношения с детьми, понимают их потребности и удовлетворяют их, умеют разрешать конфликты, понимают предпосылки поведения детей и могут его корректировать.

Нами проведено исследование сформированности родительской компетентности (всех ее компонентов) семей «группы риска». В исследовании приняло участие 20 семей (28 человек), из них 8 семей – полные (из них в 3 семьях детей воспитывают отчимы), 12 семей – неполные (воспитывают матери). Среднее образование имеют 32%, средне-специальное образование – 56% родителей, высшее образование – 12% родителей. Возраст родителей – от 21 года до 52 лет.

Нами использовались следующие методики: анкета «Педагогическая компетентность

родителей» (О.Л. Зверева), Методика «Стили воспитания», «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ), «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

В ходе анкетирования «Педагогическая компетентность родителей» (О.Л. Зверева) родителей «группы риска» с целью изучения основных компонентов педагогической компетентности родителей нами выявлены следующие результаты: у большинства родителей «группы риска» (62%) выявлен средний уровень родительской компетентности. Родители понимали важность развития коммуникативных навыков, старались поддерживать и соблюдать этические нормы, но, по их признанию, у них не всегда это получается. Высокий уровень развития родительской компетентности отмечается у родителей «группы риска» (8%). Низкий уровень выявлен у 30% родителей. У них соблюдение этических норм в общении с ребёнком, коммуникативные навыки в межличностном общении сформированы на низком уровне.

Данные диагностики ценностно-мотивационного компонента по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокича) выявили, что важными терминальными ценностями родители «группы риска» считают финансовую безопасность (64% родителей), здоровье (62%), счастливую семью (58%). Важными инструментальными ценностями родители «группы риска» отмечают ответственность (58%), образование (54%), рациональность (52%).

Эмоциональный компонент родительской компетентности изучался с помощью опросника Е.И. Захаровой «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ). Результаты выявили, что в блоке чувствительности высокий уровень способности воспринимать состояние ребенка отмечается у 45% родителей, на среднем уровне – у 41% родителей, на низком уровне – 14% матерей; на низком уровне сформированность понимания причин состояния ребенка – у 21% родителей, на высоком уровне – у 32%; при этом способность к сопереживанию на высоком уровне отмечается у 54% родителей, на низком уровне – у 14%. В блоке эмоционального принятия выявлены следующие результаты: чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком, у 53% матерей проявляются на высоком уровне, у 47% – на достаточном, среднем. С низким уровнем проявлений матерей не выявлено. Безусловное принятие на высоком уровне выявлено у 39% матерей, на низком уровне – у 18% матерей, на достаточном, среднем уровне – 43%. Положительный преобладающий эмоциональный фон взаимодействия с детьми у 57% родителей на среднем уровне, у 6% матерей «группы риска» – на низком уровне. Положительное отношение к себе как к родителю выявлено у 46% матерей, негативно оценивают себя 12% матерей. В блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия выявлен у 16% матерей низкий уровень оказания эмоциональной поддержки, высокий уровень выявили 45% матерей. Умение воздействовать на состояние ребенка на достаточном уровне сформировано у 58% матерей, на высоком уровне – у 24%, на низком уровне – у 18% матерей «группы риска». Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия и стремление к телесному контакту на высоком уровне выявлено у 35% матерей.

Авторитарный стиль воспитания значительно преобладает у матерей «группы риска» (48% матерей); либеральный стиль воспитания отмечается у 32% родителей. Демократический стиль воспитания выявили 20% матерей. Это свидетельствует о том, что родители в процессе взаимодействия родители не всегда доверяют своим детям. Только в семьях «группы риска» с демократическим стилем родители готовы давать детям постоянную поддержку и помощь в трудных ситуациях.

## Заключение

Наши результаты по оценке родительской компетентности в процессе психологического сопровождения семей «группы риска» выявили, что в большинстве случаев уровень родительской компетентности достаточный. В когнитивном компоненте у родителей с низким уровнем родительской компетентности отмечается несоблюдение этических норм в общении с ребёнком, коммуникативные навыки в межличностном общении сформированы на низком уровне. Эмоциональный компонент сформирован у большинства матерей на среднем уровне, однако безусловное принятие на низком уровне выявлено у 18% матерей. Преобладает положительный преобладающий эмоциональный фон взаимодействия с детьми. Родители «группы риска» положительно относятся к себе как к родителю. Часть родителей оценивают себя негативно, виня себя в плохом воспитании детей, недосмотре, отсутствии взаимопонимания. Поведенческий компонент выявил, что большинство родителей «группы риска» эмоционально поддерживают своих детей, ориентируются на состояние ребенка при построении взаимодействия, умеют воздействовать на состояние ребенка. Несколько родителей «группы риска» такой поддержки не дают, считают, что дети сами должны справляться. Важными терминальными ценностями родители «группы риска» считают здоровье, финансовую безопасность, счастливую семью, образование, рациональность, ответственность. У родителей «группы риска» отмечается склонность к авторитарному или попустительскому (либеральному) стилю воспитания, отсутствие единогласия в процессе воспитания, они не соблюдают границы ребенка, не умеют договариваться в межличностном общении.

Результаты исследования позволяют нам выявить проблемы и перспективные направления, требующие дальнейшего изучения. Среди них развитие компетентности родителей «группы риска», а также разработка научно-методического обеспечения психолого-педагогической поддержки и сопровождения родителей.

Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение семей «группы риска», в процессе которого формируется родительская компетентность, предполагают разработку индивидуального маршрута сопровождения с учетом актуальной ситуации в семье. Для развития родительской компетентности используются различные формы как индивидуальной, так и групповой работы с родителями. Наиболее эффективными считаются тренинги, практические занятия, родительские конференции, открытые лекции по ознакомлению родителей с возрастными особенностями детей, особенностями детей «группы риска», методами коррекции поведения и т.д.

## Библиография

1. Бадер О.А. Родительская компетентность как основа успешности ребенка // Трибуна ученого. 2020. № 1. С. 493-501.
2. Галиева С.Ю., Коробкова В.В. Развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально-опасном положении как фактор профилактики социального сиротства в условиях массовой школы. Пермь, 2013. 99 с.
3. Кабанченко Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен // Сборник статей по материалам III международной заочной научно-практической конференции «Научный форум: Педагогика и психология». М.: Международный центр науки и образования, 2017. С. 43-47.
4. Медведева Н.И., Офицера С.В., Рогожина О.А., Собильская А.С. Психологическое сопровождение семей группы риска. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. 191 с.
5. Прохоренко Е.О. Психолого-педагогическая характеристика феномена «родительская компетентность» // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 62-68.
6. Саралиева З.М., Шпилев Д.А., Егорова Н.Ю. Социальный патронаж лиц из групп риска. М.: Директ-Медиа, 2020.

212 с.

7. Семья Г.В., Барцалкина В.В., Флорова Н.Б. Современный опыт системного реагирования на трудности детей и взрослых в проблемных семьях // Социальные науки и детство. 2022. Том 3. № 2. С. 24-39.
8. Хаджиалиев К.И., Шахшанатова У.Ш. Из опыта применения технологий социальной адаптации подростков семей группы риска // Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры психологии РГУ имени С. А. Есенина «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества». Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2019. С. 101-105.
9. Чумакова Е.Н. Родительская компетентность и психолого-педагогическая грамотность родителей как предмет психологического исследования // XIII Сретенская научно-практическая конференция «Психея и Пневма. Современные практики в психологической помощи». СПб.: Русская христианская гуманитарная академия, 2020. С. 50-56.
10. Чумакова Е.Н. Родительская компетентность и психолого-педагогическая грамотность родителей как предмет психологического исследования // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. Психологические и педагогические науки. 2020. Т. 1. № 1. С. 44-50.
11. Шульга Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 208 с.

## **Features of the development of parental competence in the process of psychological and pedagogical support and support of families of "risk groups"**

**Yuliya V. Kobazova**

PhD in Psychology,  
Associate Professor of the Department of pedagogy  
and methods of primary education,  
Deputy Director for Extracurricular Activities,  
Technical Institute (branch) of the North-Eastern Federal University  
named after M.K. Ammosov in Neryungri,  
678960, 16 Kravchenko str., Neryungri, Russian Federation;  
e-mail: kobazov@mail.ru

### **Abstract**

The relevance of psychological and pedagogical support of the family in the upbringing of children of the "risk group" necessitates an effective model of interaction between the family and support specialists, as well as the development of innovative methods to improve the competence of parents. The article presents the results of studying the components of parental competence of families of the "risk group". Considering the families of the risk group, it can be noted that the functional insolvency of parents is based on individual psychological factors, a low level of pedagogical competencies, unfavorable socio-demographic, social and economic conditions. Such families need social, psychological and pedagogical support and support, assistance in the process of developing psychological and pedagogical competencies. Our results on the assessment of parental competence in the process of psychological support of families of the "risk group" revealed that in most cases the level of parental competence is sufficient. A third of parents have no level of parental competence. In the cognitive component of parents with a low level of parental competence, there is a lack of compliance with ethical standards in communicating with the child, communication skills in interpersonal communication are formed at a low level. The behavioral component revealed

---

Yuliya V. Kobazova

that most parents of the "risk group" emotionally support their children, focus on the child's condition when building interaction, and are able to influence the child's condition. Parents of the "risk group" consider important terminal values: health, financial security, a happy family, education, rationality, responsibility. Most parents of the "risk group" have a positive attitude towards themselves as a parent. The parents of the "risk group" have a tendency to an authoritarian or permissive (liberal) parenting style, lack of unanimity in the process of upbringing, they do not respect the boundaries of the child, do not know how to negotiate in interpersonal communication. The results of the study presented in the article may be useful to specialists of educational institutions, social and rehabilitation centers accompanying children and parents of the "risk group".

### For citation

Kobazova Yu.V. (2023) Osobnosti razvitiya roditel'skoy kompetentnosti v protsesse psikhologo-pedagogicheskoy podderzhki i soprovozhdeniya semey «grupp riska» [Features of the development of parental competence in the process of psychological and pedagogical support and support of families of "risk groups"]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 309-316. DOI: 10.34670/AR.2023.45.60.033

### Keywords

Families of "risk groups", parental competence, psychological, pedagogical and social support of children and families of "risk groups".

### References

1. Bader O.A. (2020) Roditel'skaya kompetentnost' kak osnova uspekhov rebenka [Parental competence as the basis of a child's success]. *Tribuna uchenogo* [Tribune of the scientist], 1, pp. 493-501.
2. Chumakova E.N. (2020) Roditel'skaya kompetentnost' i psikhologo-pedagogicheskaya gramotnost' roditel'ev kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Parental competence and psychological and pedagogical literacy of parents as a subject of psychological research]. In: *XIII Sretenskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Psikheya i Pnevma. Sovremennyye praktiki v psikhologicheskoy pomoshchi»* [Proc. Conf. "Psyche and Pnevma. Modern practices in psychological assistance."]. Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy, pp. 50-56.
3. Chumakova E.N. (2020) Roditel'skaya kompetentnost' i psikhologo-pedagogicheskaya gramotnost' roditel'ev kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Parental competence and psychological and pedagogical literacy of parents as a subject of psychological research]. *Vestnik Russkoy khristianskoy gumanitarnoy akademii. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy. Psychological and pedagogical sciences], 1 (1), pp. 44-50.
4. Galieva S.Yu., Korobkova V.V. (2013) *Razvitie vospitatel'nogo potentsiala semey, nakhodyashchikhsya v sotsial'no-opasnom polozenii kak faktor profilaktiki sotsial'nogo sirotstva v usloviyakh massovoy shkoly* [Development of the educational potential of families in a socially dangerous situation as a factor of prevention of social orphanhood in a mass school]. Perm'.
5. Kabanchenko E.A. (2017) Roditel'skaya kompetentnost' kak psikhologicheskiy fenomen [Parental competence as a psychological phenomenon]. In: *Sbornik statey po materialam III mezhdunarodnoy zaочноy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauchnyy forum: Pedagogika i psikhologiya»* [Proc. Int. Conf. "Scientific Forum: Pedagogy and Psychology"]. Moscow: International Center for Science and Education, pp. 43-47.
6. Khadzhaliev K.I., Shakhshanatova U.Sh. (2019) Iz opyta primeneniya tekhnologiy sotsial'noy adaptatsii podrostkov semey gruppy riska [From the experience of using technologies for social adaptation of adolescents in families at risk]. In: *Materialy k III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu kafedry psikhologii RGU imeni S. A. Esenina «Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva»* [Proc. Conf. "Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society"]. Ryazan': Ryazan State University named after S.A. Yesenia, pp. 101-105.
7. Medvedeva N.I., Ofitserova S.V., Rogozhina O.A., Sobil'skaya A.S. (2015) *Psikhologicheskoe soprovozhdenie semey gruppy riska* [Psychological support for families at risk]. Stavropol': North Caucasus Federal University.

8. Prokhorenko E.O. (2021) Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika fenomena «roditel'skaya kompetentnost» [Psychological and pedagogical characteristics of the phenomenon of “parental competence”]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 5, pp. 62-68.
9. Saralieva Z.M., Shpilev D.A., Egorova N.Yu. (2020) *Sotsial'nyy patronat lits iz grupp riska* [Social patronage for people at risk]. Moscow: Direkt-Media Publ.
10. Sem'ya G.V., Bartsalkina V.V., Florova N.B. (2022) Sovremennyy opyt sistemnogo reagirovaniya na trudnosti detey i vzroslykh v problemnykh sem'yakh [Modern experience of a systemic response to the difficulties of children and adults in problem families]. *Sotsial'nye nauki i detstvo* [Social sciences and childhood], 3 (2), pp. 24-39.
11. Shul'ga T.I. (2023) *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey gruppy riska* [Psychological and pedagogical support for children at risk], 2nd ed. Moscow: Yurayt Publ.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.46.74.034

## Выявление, измерение и оценка креативности личности в сфере образования

**Крылов Андрей Юрьевич**

Кандидат психологических наук,  
доцент департамента психологии и развития человеческого капитала,  
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации  
125993, Российская Федерация, Москва, Ленинградский пр., 49;  
e-mail: fanemo@yandex.ru

### Аннотация

Попытки изучения креативности и творческих способностей человека не имеют строгой определенности и сопровождаются, по мере выявления эмпирических фактов, разнообразными спорами в научном сообществе. В середине прошлого века было опубликовано множество работ, в которых можно найти определения креативности, а через двадцать лет таких дефиниций было уже больше шестидесяти. Наиболее известным исследователем в этой области знания стал создатель модели структуры интеллекта американский психолог Дж. Пол Гилфорд, который описал креативность, как способность рождать идеи, отличающиеся новизной, а также навыки, способствующие решению проблемных задач. Работа Гилфорда «Природа человеческого интеллекта» стала важнейшим этапом в исследовании проблем дивергентной продуктивности и одаренности. Тесты на дивергентное мышление, предложенные Гилфордом в 1950 году, были направлены на диагностику таких личностных качеств, которые связаны напрямую с творческим мышлением и продуктивной деятельностью. Целью работы является изучение возможности выявления, измерения и оценки творческих способностей личности с использованием подхода Гилфорда в образовательной среде. Как показывает практический опыт применения задач на дивергентное мышление, упражнения вызывают у испытуемых повышенный интерес, вовлеченность в работу, позволяют задействовать когнитивные навыки. Результаты могут быть подсчитаны в баллах по отдельным факторам креативности, так и на основе выводов анализа работы по выявлению творческих возможностей обучающихся, которые часто остаются незамеченными.

### Для цитирования в научных исследованиях

Крылов А.Ю. Выявление, измерение и оценка креативности личности в сфере образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 317-327. DOI: 10.34670/AR.2023.46.74.034

### Ключевые слова

Креативность, творчество, команда, измерение, оценка, оригинальность, талантливость, дивергентное мышление.

## Введение

На протяжении едва ли не всей истории человечества способность творить считалась отличительной чертой человека разумного. Религии всего мира родились из мифов о том, как боги создавали небеса, земную твердь и воду. Затем были созданы и люди – слабые от природы существа, игрушки в руках всемогущих богов. И лишь совсем недавно, по историческим меркам, картинка перевернулась: теперь творцами стали люди, а боги оказались не более чем плодом их воображения.

В период зарождения первых мифов о творении люди были беспомощными жертвами холода, голода, диких хищников и друг друга. Они не могли объяснить, что движет неумолимыми силами природы вокруг них – отчего идет дождь и встает солнце, движутся по небу звезды, одно время года сменяется другим. Исполненные благоговейного страха, они вслепую искали опору в этом загадочном мире. А затем, через годы и тысячелетия человек перестал ощущать себя беспомощным созданием. Люди строили огромные машины, укрощали энергию, преобразовывали по своему желанию и разумению само лицо земли. Неудивительно, что, оседлав самый гребень эволюционной волны, человек в конце концов присвоил себе звание творца.

Будет ли этот переход полезен человечеству или же станет причиной его падения – до сих пор неясно. В настоящее время было бы полезно понять, какую гигантскую ответственность накладывает на человека эта новая роль. Древние боги были одновременно и создателями, и разрушителями. Мир существовал в шатком равновесии между божественной милостью и божественным гневом. Мир, в котором мы живем сегодня, тоже колеблется под влиянием наших противоречивых побуждений. Станет ли он в будущем прекрасным садом или бесплодной пустыней? Если мы будем игнорировать свою способность разрушать то, чем распоряжаемся, и будем слепо пользоваться новообретенной мощью – пустыни нам скорее всего не избежать.

Человек не в состоянии предвидеть, чем в итоге обернется его творческое начало, его стремление перекраивать мир по своему желанию, становясь главной силой, решающей судьбу каждого живого существа на планете. Однако человек может хотя бы попытаться понять, что это за сила и как она работает. Ибо будущее наше сегодня тесно связано с человеческой способностью к творчеству. Результат во многом зависит от того, о чем человек станет мечтать и как будет добиваться, чтобы мечты эти стали реальностью [Чиксентмихайи, 2017].

Каким образом появляются и в последствии изменяются идеи, явления, символы в культуре, науке, образовании и т.д.? Новая музыка, новые мысли, новые орудия и механизмы – все это плоды креативности. Но изменения эти происходят не автоматически (в отличие от процессов в биологической эволюции), и потому следует учитывать цену, которую приходится часто платить за креативность. Чтобы изменить традиции, нужно очень хорошо потрудиться. Существующую на данный момент времени информацию, например, нужно вначале изучить, и лишь после этого ее можно будет изменить или модифицировать.

За единицу времени человек может обработать лишь определенное количество информации. Точно этот предел неизвестен, но никто не усомнится в том, что, например, изучать одновременно биологию и музыку невозможно. Нельзя хорошо учиться, если принимаешь душ, одеваешься, готовишь пищу, беседуешь с другом и так далее, то есть вещи, без которых не обойтись, но которые тоже требуют внимания. Суть в том, что значительная часть нашего внимания тратится на выполнение задач, обеспечивающих нормальное течение жизни изо дня



в день. И остающееся нам в жизни количество внимания, которое мы можем употребить на изучение музыки или биологии, представляет собой лишь малую долю от этого и так невеликого объема.

То есть, для того чтобы достичь креативности в существующей области знания, необходимо приложить к нему повышенное количество внимания. Вот почему Греция пятого века до нашей эры, Италия пятнадцатого века и Франция девятнадцатого стали местами, где в условиях достаточно высокого благосостояния человек мог учиться и экспериментировать, занимаясь вещами, никак не связанными с выживанием. Кроме того, весьма вероятно, что творческие центры возникали на стыке различных культур, где смешивались разные взгляды на жизнь, знания и идеи. В единообразных, ригидных культурах для освоения нового образа мышления требуется потратить значительно больше внимания. Иными словами, креативность скорее проявляется там, где новые идеи встречают меньше сопротивления.

Бытует мнение, что изучение и оценка креативности – это доступный немногим избранным способ уйти от самых насущных человеческих проблем. Вместо этого людям следует сконцентрировать усилия на борьбе с перенаселением, бедностью, снижением мыслительной деятельности. Исследование креативности, таким образом, – это ненужная роскошь. Однако этот подход отличается некоторой близорукостью. Во-первых, новые и реально осуществимые решения проблемы нищеты или перенаселенности не возникают по мановению волшебной палочки. Чтобы решить проблему, надо уделить ей массу внимания и подойти к делу творчески. Во-вторых, чтобы жизнь была хороша, недостаточно удалить из нее все плохое. Людям нужна позитивная цель – если ее нет, зачем вообще куда-то двигаться? Одним из ответов на этот вопрос является как раз креативность, которая дарит человеку один из самых восхитительных способов прожить жизнь. Изучая патологии, психологи многое узнали о том, как мыслит и чувствует здоровый человек. Пациенты с мозговыми нарушениями, люди с патологией характера, преступники являют собой контраст, при сравнении с которым легче понять, как функционирует нормальный мозг. А вот о другом конце этой шкалы, о людях, непохожих на других в хорошем смысле этого слова, известно совсем мало.

В настоящее время базовые научные исследования урезаются ради возможности немедленного получения практической пользы. Искусство и наука все чаще считаются необязательной роскошью, которая должна еще убедить обезличенные массы в своей ценности. То в одной, то в другой сокращающей штаты компании руководители говорят о том, что на дворе стоит эпоха бухгалтеров, а не инноваторов, что надо урезать расходы, а не создавать климат, благоприятствующий созданию условий для генерирования идей, оригинальности и спонтанности мышления. Однако в условиях все усиливающейся экономической конкуренции по всему миру, очевидно, нужна совершенно иная стратегия, противоположная этой.

Для образования верно то же самое, что и для науки, искусства и экономики. Школы урезают бюджеты, экзаменационные баллы падают на глазах, все больше школ, которые отказываются от творчества – обычно от художественных занятий и внеклассной деятельности, – ради того, чтобы заняться в первую очередь «базовыми предметами». Это еще было бы ничего, если бы чтение, письмо и математика преподавались так, чтобы стимулировать оригинальность и творческое мышление; увы, но так бывает далеко не всегда. Базовый учебный курс обычно пугает школьников и студентов или заставляет их скучать; использовать свое творческое начало они могут разве что при написании реферата, в театральном кружке или на уроке труда. Но если мы хотим, чтобы следующее поколение смотрело в будущее отважно и уверенно, нам следует воспитывать в наших детях не только компетентность, но новизну, оригинальность и

изобретательность. Важно, чтобы они смотрели на вещи с разных точек зрения и «напрягли разные группы мышц», чтобы их ожидания не были однообразными, чтобы они думали без страха и без пристрастий, не ослепляя себя оптимизмом и не огорчая скептицизмом [Левитт, 2015].

## Основная часть

Что представляют собой креативность и творческие способности? В конце XIX века были опубликованы первые результаты исследований, связанные с изучением этих понятий. В числе тех, кто первым обратил внимание на творческую личность, был Зигмунд Фрейд, который высказал предположение, что художники, писатели и музыканты рисуют, пишут, сочиняют для того, чтобы преобразовать свои агрессивные импульсы и скрытые желания в социально приемлемом направлении. Скорее всего, к такому выводу его подтолкнула мысль о том, что истоки креативности возникли из противостояния между осознаваемыми побуждениями и неосознаваемыми психическими процессами человека.

Понятие «креативность», появилось в 1922 году, уже после исследований Фрейда. Впервые этот термин был использован в работе Д. Симпсона, в которой креативность связывалась с навыками человека отказываться от стереотипных, сложившихся исторически способов мышления [Ильин, 2013].

Целесообразно рассмотреть некоторые определения.

Креативность находит свое выражение «в работе, отличающейся новизной, и признаваемой в качестве убедительной, полезной или удовлетворительной значительным числом других людей в определенный момент времени» (Stein, in Parnes & Harding, 1962).

Креативность состоит в «формировании ассоциативных элементов в новые комбинации, которые либо отвечают указанным требованиям, либо полезны с той или иной точки зрения. Чем более отдалены друг от друга элементы, входящие в новую комбинацию, тем более креативным является процесс получения решения» (Mednick, 1962).

Креативность предполагает беглость, гибкость и оригинальность (Guilford, 1959) [Ги Лефрансуа, 2005].

Креативность – это некая разновидность умственной деятельности, озарение, которое происходит в головах у людей, которые не похожи на других (Sternberg, 1995) [Дорфман, 2015].

Если называть креативностью идею или мысль, которая отличается новизной и ценностью, нельзя использовать в качестве критерия мнение только того, кому эта мысль пришла в голову. Чтобы понять, нова ли мысль, совершенно необходимы определенные стандарты, а о ценности ее можно судить лишь после того, как эта мысль пройдет оценку обществом.

Далеко не все процессы человеческого мышления связаны с решением общественных проблем. Человек не может контролировать все аспекты своей жизни – только повседневные действия, свою работу, уровень вовлеченности, приложенные усилия [Клеон, 2020]. Иногда человеку нужно отреагировать на то, что говорят другие люди, или придумать какую-нибудь соответствующую событиям мысль, не имея конкретной проблемы, которую следовало бы сформулировать. Решать такие расплывчатые задачи можно более и менее креативными способами.

Где же здесь находится истина? Заглавную роль в креативности играет человек с набором необходимых для творчества личностных качеств или же – общество, признающее (не признающее) такое творческое начало?

Если встать на сторону человека, тогда креативность превратится в субъективный феномен со всеми вытекающими последствиями.

Такое определение креативности имеет право на жизнь, пока учитывается, что изначально под этим словом подразумевалось нечто иное, как способность принести в мир то, чего в нем никогда еще не было и что достаточно ценно, чтобы стать частью культуры. С другой стороны, если решить, что назвать нечто креативным можно лишь при наличии общественного тому подтверждения, определение расширится и одного личного мнения будет уже недостаточно. Придется проверять, подтверждается ли эта внутренняя уверенность мнением экспертов в соответствующей области. Остановиться посередине и сказать, что иногда достаточно внутренней убежденности, а иногда требуется внешнее подтверждение, – невозможно. Такой компромисс проделает гигантскую прореху в правилах, и понять, что можно, а что нельзя считать творчеством, станет решительно невозможно.

Очень часто бывает, что очень умный, блестящий человек, которого окружающие единодушно считают исключительно творческой личностью, не оставляет по себе никаких достижений, никакого следа – ну разве что в памяти знавших его людей. И в то же время многие из тех, кто оказал сильнейшее влияние на историю, вовсе не отличались оригинальным поведением или ярким умом [Силиг, 2015].

Так, например, Леонардо да Винчи отличался крайней нелюдимостью, переходившей в почти маниакальную одержимость. Исаак Ньютон и Томас Эдисон за пределами своей научной деятельности выглядели людьми бесцветными и вялыми. Биографы выдающихся творцов из всех сил пытаются представить своих героев интересными и блестящими личностями, однако чаще всего их попытки не достигают цели. Работы Микеланджело, Бетховена, Пикассо или Эйнштейна замечательны каждая в своей области, однако в повседневной жизни и труде эти выдающиеся люди не обратили бы на себя никакого внимания, если бы только не плоды их трудов, заставляющие нас интересоваться каждым их словом и шагом.

Вполне вероятна ситуация, когда на мировую культуру оказывает влияние человек творческий, но при этом не блестящий и не отличающийся личной креативностью. Точно так же возможно – и даже более вероятно, – что обладатель личной креативности следа в культуре не оставит.

Имеющиеся различия между творческой личностью, участвующей в творческом процессе и творческим продуктом полезны с познавательной точки зрения. Позволяют ли они решить проблему измерения креативности? В этом контексте интерес представляет креативность, позволяющая человеку отметиться на культурной матрице общества [Чиксентмихайи, 2017].

Чтобы дополнительно усложнить задачу, возьмем еще два термина, которые порой считаются синонимами креативности и могут быть взаимозаменяемы. В первую очередь, это «талант», который отличается от креативности тем, что является выдающейся природной способностью человека и проявляется в определенной сфере деятельности. Разумеется, термин «талант» относителен, поэтому можно утверждать, что креативные личности талантливее по сравнению со средним человеком.

Второй термин, зачастую использующийся как синоним креативности, – гениальность. Здесь мы опять же имеем дело с наложением понятий. Пожалуй, можно считать гением человека, который одновременно небанален и креативен. Но ведь человек может оказать значительное влияние на мировую культуру и не будучи гением.

Очень часто за критерий талантливости человека выбирается параметрический интеллект. Показатель коэффициента интеллекта в 140 баллов и более свидетельствует об одаренности

[Петров, 2019].

В настоящее время в ученом сообществе сложилось понимание, что связь креативности или талантливости с проявленным интеллектом не является однозначной. Степень корреляции существенно меняется, в зависимости от того, какой тест был использован для определения креативности. Кроме того, определять талантливость преимущественно на основании параметрического интеллекта некорректно, т.к. упускаются из виду многие важные особенности, затрагивающие креативность. Так, например, из поля зрения могут выпадать комплексные индивидуальные характеристики, свойства личности, общие способности, мотивация, стиль мышления, общая эрудиция и т.д.

Именно поэтому использование относительно высокого коэффициента интеллекта в качестве ведущего показателя талантливости может привести к исключению из этой категории многих одаренных людей. Талантливость, в настоящее время, определяется на основании целого ряда критериев, включающих параметрический интеллект, креативность, оригинальность в решении задач и достижения в какой-либо сфере деятельности.

В образовательных организациях есть понимание того, как можно измерить творческие достижения не только обучающихся, но и тех, кто обучает [Круглова, 2016].

Тем не менее, проблема заключается в разногласиях по важному вопросу: эти достижения являются общим качеством, представляющим фундамент разноплановых характеристик людей с небанальным подходом к решению проблем, или же их проявления имеют более узкие рамки, ограничивающие конкретную область. Такой подход лежит в основе биографических опросников для определения креативности. В этих тестах диагностируются ранние достижения и стиль поведения людей для прогнозирования проявления их креативности в ближайшем будущем [Туник, 2013].

#### *Тесты креативности*

В системе образования по сей день на первом плане стоит развитие логического анализа и дедукции, доминировавших в XX веке, а не выявление и развитие способностей к эмпатии и творчеству, необходимых для покорения мира в XXI веке. Любознательные и смелые люди незаменимы в любой компании. Именно тот, кто способен находить нестандартные решения проблем любого уровня, продвигается по карьерной лестнице в первую очередь [Бахрах, 2017]. Диагностика таких способностей, проявляющихся в различных областях, представляет значительный теоретический и практический интерес.

Конечно, не все исследователи убеждены, что креативность является качеством, связанным с определенным направлением деятельности. Принимая во внимание то, что талант зачастую проявляется только в конкретной области, некоторые общие качества, лежащие в основе креативности, свидетельствуют о талантливых людях как о талантливых во всем. Такое представление лежит в основе использования общих тестов креативности [Ги Лефрансуа, 2005].

Общие тесты креативности разработаны с учетом оценки тех качеств человека, которые наиболее связаны с творческим мышлением и практической деятельностью. Особый интерес, в этой связи, представляют тестовые задания на диагностику дивергентного мышления, которые были предложены в 1950 году Дж. Полом Гилфордом.

Эти труды привлекли внимание американского психолога Элиса Пола Торренса, который, основываясь на них, в 1972 году создал исследовательскую программу, включающую простые тесты на выявление уровня развитости навыков решения проблемных задач. В исследовании изучалась применимость тестов Гилфорда на испытуемых разного возраста и социального положения.

Разработанные им тесты основываются на допущении, что креативность включает в себя

---

четыре составляющие: *спонтанность, гибкость, оригинальность* и *тщательность*. Задания для испытуемых предполагали генерирование различных ответов, которые оцениваются с учетом конкретного показателя.

Спонтанность свидетельствует об общем количестве предложений, которые генерирует испытуемый. Гибкость определяется как переключаемость с одного класса возможных вариантов на другой. Оригинальность – это новизна и необычность предложений, а тщательность включает в себя количество деталей в ответах испытуемого.

Тесты на нестандартное использование могут успешно применяться для выявления, измерения и оценки креативности персонала и обучающихся в образовательной организации. Преподаватели высшей школы и студенты ВУЗов – это интеллектуальные и образованные профессионалы своего дела. Только при условии постоянного повышения своей квалификации, вовлеченности в учебный процесс, стремления к профессиональному росту, преподаватель и студент смогут оставаться высококлассными специалистами в своей области знания.

Самым важным критерием талантливости персонала и студентов в образовательной организации является высокая обучаемость – постоянная готовность получать новый опыт и знания, гибкость и восприимчивость, умение работать в условиях неопределенности и позитивное отношение к переменам и вызовам [Круглова, 2016].

Все это предполагает использовать в профессиональной деятельности такой тип мышления, благодаря которому у человека зарождается новая идея, новая мысль, новое знание.

Диагностика дивергентного мышления включает в себя выработку как можно большего числа ответов за единицу времени, часто находящихся в достаточно далеких от основной сферах.

Наибольший интерес в процессе выявления и оценки креативности представляет групповая работа с испытуемыми, стимулирующая согласованное взаимодействие между членами команды, отношения взаимной ответственности, сотрудничества и соревновательности.

## Результаты и обсуждение

В ходе совместного решения задач, возможность быть отвергнутым другими членами группы может мешать творческому мышлению и заставлять испытуемых игнорировать актуальную информацию. В результате чего участники могут принимать ошибочные решения.

В отличие от заданий, связанных с оценкой креативности, задачи на конвергентное мышление имеют более или менее однозначный ответ. В такого рода задачах, с очевидно правильным решением, социальной схемой вынесения суждения может выступать правило поиска истины. Когда один из участников групповой работы выдвигает верный ответ, он может стать информационным показателем, сразу убеждающим других. Напротив, задачи на дивергентное мышление, не имеющие единственно правильного ответа, оставляют место для всякого рода толкований. В этих условиях влияние других будет заключаться в обмене информацией для убеждения принять их точку зрения. Сформировавшееся противоречие, вызванное негибкостью одного из членов команды, может привести участников к детальному рассмотрению источников разногласий, создавая таким образом комфортную среду для инновационного мышления.

Такого рода удобная «площадка» была создана в ходе проведения занятий по курсу «Тренинг командообразования и групповой работы». В качестве участников выступали студенты и преподаватели Финансового университета при Правительстве Российской

Федерации. Тема занятий – «Способности человека и креативность». Количество испытуемых – 6 учебных групп во главе с преподавателями, в среднем по 25 человек. Возраст испытуемых – от 18 до 20 лет. Участники были разбиты на команды по 5-6 человек.

Был разработан следующий алгоритм командной работы для выявления, измерения и оценки различных комбинаций стиля мышления студентов и преподавателей.

В начале группам было предложено выполнить упражнение «М.О.С.Т.», суть которого заключалась в выработке за 5 минут как можно большего количества предложений, слова в которых начинались бы на эти буквы (тест анаграмм). Например, «*Механизм Обработки Случайных Текстов*» или «*Московская Осень Становится Теплой*».

Другое упражнение было призвано создать творческую атмосферу и позитивный настрой в группах.

На экране проектора демонстрировался следующий набор слов: «*все это странно мы пойдем холодно сыро к лешему и глаза красные с утра шел дождь так-то оно лучше глупо вяпались кап-кап-кап*».

Суть задания состояла в том, чтобы в результате коллективного обсуждения в группах превратить бессмысленный набор слов в текст.

Это можно было сделать, вычленив логические единицы, путем расставления знаков препинания. Интонация поможет понять смысл высказывания в неполном предложении. Когда текст был составлен, участники команд разыгрывали сценку по ролям с использованием мимики и жестов. По условиям игры слова нельзя менять местами. Участники могут повторять одно и то же слово или фрагмент несколько раз в том месте, где это слово или фрагмент находится. К примеру, первый: «Так-то оно лучше!» Второй: «Лучше!? Глупо вяпались». Здесь повтор слова «лучше» (в том месте, где оно находилось в задании) в сочетании с интонацией позволял логически связать фрагмент в диалог между участниками [Кипнис, 2004].

В процессе такой «разминки» изучалось влияние положительных эмоций на решение проблемных задач, так как предполагалось, что позитивные чувства стимулируют творческое начало в человеке. На основании самоотчета участников было обнаружено, что такая форма работы, значительно влияла на их эмоциональное состояние.

Далее испытуемым предлагалось придумать как можно больше вариантов использования стандартных предметов (тест необычного применения). На основании количества различных ответов определялся показатель *спонтанности*. *Гибкость* измерялась в ходе подсчета числа переключений с одного класса ответов на другой. К примеру, пуговицу можно использовать как украшение, предмет интерьера, средство платежа, закладку для книги и т.д. С каждым новым ответом рос балл по спонтанности, но не по гибкости, если предложенные варианты являлись предложениями из одной и той же категории. *Оригинальность* оценивалась при подсчете количества неожиданных ответов, нестандартных или статистически редких. Причем, к статистически редким относились ответы, которые встречались приблизительно в 5 процентах случаев из 100. Количество деталей в ответах формировало показатель *тщательности*.

Два других упражнения (тесты аналогий) также являются эффективным средством расширения креативного поля.

Участникам предлагалось, во-первых, найти максимум свойств, качеств, объединяющих:

- осень и балет;
- авторучку и ракету;
- любовь и интернет.

Во-вторых, перефразировать следующие предложения, т.е. высказать идею, другими

словами, и как можно более близко к оригинальному тексту:

- Хороша ложка к обеду.
- Не было бы счастья, да несчастье помогло.
- Лучше синица в руках, чем журавль в небе.

В заключении, участники команд (тест последствий) должны были перечислить последствия каких-либо событий. Например, командам задавали вопрос: «Какие изменения произошли бы на земле, если бы Солнце было в два раза меньше в размерах?» Участники должны за три минуты сгенерировать как можно больше вариантов ответов [Кипнис, 2004].

Специальное жюри оценивало успешность выполнения участниками команд тестов на креативность и выставляло баллы за результаты творческой работы, используя принцип соревновательности.

## Заключение

Креативность является важнейшим и относительно независимым показателем одаренности человека, который не связан напрямую с результатами тестов на интеллект и достижениями в учебе. Тем не менее, творческим людям свойственны тяга к новым знаниям и разносторонние интересы, что позволяет им легко комбинировать идеи, полученные из различных источников, использовать мысленные образы и метафоры.

Выявление в процессе занятий студентов, подходящих к решению проблем небанально, имеет важное значение в вузовской практике, так как для реализации своих возможностей обучающимся необходим дивергентный стиль мышления. Применяемые тесты на креативность позволяют измерить и оценить творческое мышление студентов, а командная работа способствует реализации творческого потенциала личности.

Как показывает практический опыт применения задач на дивергентное мышление, упражнения вызывают у испытуемых повышенный интерес, вовлеченность в работу, позволяют задействовать когнитивные навыки. Результаты могут быть подсчитаны в баллах по отдельным факторам креативности, так и на основе выводов анализа работы по выявлению творческих возможностей обучающихся, которые часто остаются незамеченными.

## Библиография

1. Бахрах Э. Гибкий ум. Как видеть вещи иначе и думать нестандартно. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 240 с.
2. Дорфман Л.Я. Уровни и типы креативности: анализ современных психологических концепций // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 81-90.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2013. 448 с.
4. Кипнис М. Тренинг креативности. М.: Ось-89, 2004. 128 с.
5. Клеон О. Просто продолжай. 10 способов оставаться креативным в любые времена. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 224 с.
6. Круглова С.В. Кадровые стратегии вузов // Университетское управление: опыт и практика. 2016. № 101 (1). С. 8-9.
7. Левитт С. Фрикомыслие: Нестандартные подходы к решению проблем. М.: Альпина Паблишер, 2015. 199 с.
8. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 416 с.
9. Петров В.М. Думай иначе. Креативное мышление. М.: Солон-Пресс, 2019. 124 с.
10. Силиг Т. Разрыв шаблона: как находить и воплощать прорывные идеи. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 208 с.
11. Туник Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013. 320 с.
12. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера Пресс, 2017. 528 с.

## Identifying, measuring and assessing individual creativity in the field of education

**Andrei Yu. Krylov**

PhD in Psychology,  
Associate Professor of Department of Psychology  
and Human Capital Development,  
Financial University under the Government of the Russian Federation,  
125993, 49, Leningradskii ave., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: fanemo@yandex.ru

### Abstract

Attempts to study human creativity and creative abilities are not strictly defined and are accompanied, as empirical facts are revealed, by various disputes in the scientific community. In the middle of the last century, many works were published in which definitions of creativity can be found, and twenty years later there were already more than sixty such definitions. The most famous researcher in this area of knowledge was the creator of the model of the structure of intelligence, the American psychologist J. Paul Guilford, who described creativity as the ability to generate ideas that are novel, as well as skills that contribute to solving problematic problems. Guilford's work "The Nature of Human Intelligence" became a major milestone in the study of divergent productivity and giftedness. Divergent thinking tests proposed by Guilford in 1950 were aimed at diagnosing personality traits that are directly related to creative thinking and productive activity. The purpose of the work is to study the possibility of identifying the measurement and assessment of an individual's creative abilities using the Guilford approach in an educational environment. As practical experience in using divergent thinking tasks shows, exercises arouse increased interest and involvement in work in subjects, and allow them to use cognitive skills. The results can be calculated in points for individual creativity factors, or based on the findings of an analysis of work to identify the creative capabilities of students, which often go unnoticed.

### For citation

Krylov A.Yu. (2023) Vyyavlenie, izmerenie i otsenka kreativnosti lichnosti v sfere obrazovaniya [Identifying, measuring and assessing individual creativity in the field of education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 317-327. DOI: 10.34670/AR.2023.46.74.034

### Keywords

Creativity, creativity, team, measurement, evaluation, originality, talent, divergent thinking.

### References

1. Bahrah E. (2017) *Gibkii um. Kak videt' veshchi inache i dumat' nestandardno* [A Flexible Mind: How to See Things Differently and Think Outside the Box]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ.
2. Csikszentmihalyi M. (2017) *Kreativnost'. Potok i psikhologiya otkrytii i izobretenii* [Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention]. Moscow: Kar'era Press Publ.



3. Dorfman L.Ya. (2015) Urovni i tipy kreativnosti: analiz sovremennykh psikhologicheskikh kontseptsii [Levels and types of creativity: analysis of modern psychological concepts]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 36, 1, pp. 81-90.
4. Il'in E.P. (2013) *Psikhologiyatvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. St. Petersburg: Piter Publ.
5. Kipnis M. (2004) *Trening kreativnosti* [Creativity training]. Moscow: Os'-89 Publ.
6. Kleon A. (2020) *Prosto prodolzhai. 10 sposobov ostavat'sya kreativnym v lyubye vremena* [Keep Going: 10 Ways to Stay Creative in Good Times and Bad]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ.
7. Kruglova S.V. (2016) Kadrovye strategii vuzov [Personnel strategies of universities]. *Universitetskoe upravlenie: opyt i praktika* [University management: experience and practice], 101 (1), pp. 8-9.
8. Lefrancois G. (2005) *Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Psychology for Teaching]. St. Petersburg: Prain-EVROZNAK Publ.
9. Levitt S. (2015) *Frikomyslie: Nestandartnye podkhody k resheniyu problem* [Think Like a Freak]. Moscow: Al'pina Publisher Publ.
10. Petrov V.M. (2019) *Dumai inache. Kreativnoe myshlenie* [Think differently. Creative thinking]. Moscow: Solon-Press Publ.
11. Seelig T. (2015) *Razryv shablona: kak nakhodit' i voploshchat' proryvnye idei* [Breaking the Pattern]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ.
12. Tunik E. (2013) *Luchshie testy na kreativnost'. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya* [The best tests for creativity. Diagnosis of creative thinking]. St. Petersburg: Piter Publ.

## **Взаимосвязь личностных ценностей индивида, проэкологического поведения и целей устойчивого развития**

**Александрова Елена Сергеевна**

Старший научный сотрудник,  
Психологический институт Российской академии образования,  
125009, Российская Федерация, Москва. ул. Моховая, 9/4,  
e-mail: sedova.el@gmail.com

### **Аннотация**

В данной статье мы исследовали Стратегию устойчивого развития, которая состоит из 17 целей, которые направлены на достижение равновесия между экономическим ростом, социальным развитием и охраной окружающей среды. Данная Стратегия рассматривается как адаптивный ответ на проблему экологического кризиса и увеличение человеческого воздействия на окружающую среду. Мы провели эмпирическое исследование, с целью выявить взаимосвязь между уровнем знаний о целях устойчивого развития, личными ценностями индивида и проэкологическим поведением. Полученные данные показали, что ценность "Универсализм" имеет большое значение для формирования экологически ориентированного общества. Это проявляется в развитии экологически ответственного поведения как в обществе в целом, так и в повседневной жизни людей. Наши исследования подтверждают, что ценность "Универсализм", существенно способствует формированию проэкологического поведения и реализации целей Стратегии устойчивого развития.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Александрова Е.С. Взаимосвязь личностных ценностей индивида, проэкологического поведения и целей устойчивого развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 328-334. DOI: 10.34670/AR.2023.18.73.035

### **Ключевые слова**

Индивид, личностные ценности, проэкологическое поведение, стратегия устойчивого развития, экологический кризис

---

## Введение

Все чаще внимание всемирного сообщества привлекает проблема экологического кризиса. Один из главных факторов, воздействующих на глобальные изменения в окружающей среде, - это активная деятельность человека. Эта деятельность включает в себя расширение производств, увеличение потребления, накопление не перерабатываемых отходов на свалках, интенсивное использование личных транспортных средств. Это всего лишь небольшая часть факторов, которые приводят к разрушению озонового слоя, истощению и загрязнению природных ресурсов [Панов, 2020; Bradley, Babutsidze, Chai, Reser, 2020; Stern, Sovacool, Dietz, 2016].

Одним из основных решений для преодоления наступившего кризиса стала разработка Стратегии устойчивого развития, которая была принята в 1992 году на Конференции ООН в Рио-де-Жанейро. Ее создание было обусловлено осознанием необходимости формирования общества, ориентированного на экологические принципы. Это выражается в развитии экологически ответственного поведения как на уровне государства в целом, так и среди обычных граждан в их повседневной жизни [Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня, 2023; Панов, 2018; Цели в области устойчивого развития, 2023].

## Основное содержание

Стратегия устойчивого развития охватывает равновесное развитие экономики, ориентированное на удовлетворение потребностей общества, при этом обеспечивая одновременную защиту окружающей среды. Основным принцип этой Стратегии заключается в обеспечении социально-экономического развития, которое не ущемляло бы возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности [Панов, 2018; Розов, 1998; Цели в области устойчивого развития, 2023].

Немаловажную роль в реализации целей устойчивого развития играет понимание того, что именно мотивирует людей к проэкологическому поведению. В настоящее время существует множество теорий и моделей, объясняющих проэкологическое поведение, однако нет универсальной теоретической модели, которая бы полностью охватывала сущность и структуру такого поведения. Тем не менее существующие подходы позволяют исследовать особенности различных аспектов проэкологического поведения и его психологические определители. [Ермолаева, Ермолаева, 2019; Привалова, Ершова, Ерофеева, 2021].

Существенным элементом, воздействующим на достижение 17-ти целей Стратегии устойчивого развития, являются индивидуальные ценности человека. Эти ценности проявляются в сильном мотивационном аспекте, который определяет направление действий человека в области экологии и сопровождается эмоциональным аспектом в рамках экологически ориентированного поведения [Панов, 2018].

В данной работе мы опираемся на теорию базовых ценностей Ш. Шварца, в которой «ценности определяются как мотивационные, надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей» [Татарко, 2017, с. 20]. Основа данной теории состоит в том, что базовые ценности складываются в универсальный, круговой континуум, где отношения между мотивациями могут быть как совместимыми, образуя совместный тип ценности более высокого порядка, так и противопоставленными по отношению друг к другу. Такое противопоставление выражено в четырех мотивационных типах ценностей: «Открытость к изменениям» (Самостоятельность, Стимуляция) противопоставляется ценности «Сохранение» (Безопасность, Конформизм,

Традиции). «Самоутверждение» (Власть, Достижения) противопоставлено ценности «Выход за пределы собственного “Я”» (Доброта, Универсализм). Гедонизм равно относится к сверхценностям «Самоутверждение» И «Открытость изменениям») [Карандашев, 2004; Татарко, 2017].

Учитывая полученные данные наших предыдущих исследований, мы опираемся на взаимосвязь личностных ценностей индивида и экологически ориентированного поведения [Александрова, 2021а; Александрова, 2021б]. Поскольку цели устойчивого развития нацелены на достижение гармонии между человечеством и природой, как в повседневном поведении индивида, так и на уровне государства, мы решили провести исследование, чтобы выявить, как связаны цели устойчивого развития с личными ценностями каждого человека, особенно теми, которые связаны с заботой о окружающей среде. (Доброта и Универсализм) будут значимо связаны с целями УР.

Данное исследование было проведено в онлайн формате. Для проверки выдвинутого нами предположения, респондентам предлагалось ответить на вопросы первой части Ценностного опросника Ш. Шварца [Карандашев, 2004], а именно: сначала оценить, насколько важна каждая представленная в опроснике ценность в качестве руководящего принципа в жизни респондента. А затем, оценить важность различных способов действий, представленных в опроснике.

Далее респондентам был предложен список из 17 целей в области устойчивого развития. Респондентам необходимо было оценить важность каждой цели устойчивого развития в качестве руководящего принципа в жизни.

Далее респондентам необходимо было ответить на вопрос «Знакомы ли Вы с термином «Устойчивое развитие?»», а также блок вопросов, касающихся социально-демографических характеристик.

В исследовании приняли участие 366 человек (41% мужчин и 59% женщин), в возрасте от 18 до 73 лет. Высшее образование имеет более 45% выборки, 38% респондентов проживают в городе-миллионнике.

Для статистической обработки полученных данных использовалась программа «SPSS for Windows ver. 23.0». Для проверки основной гипотезы были проанализированы корреляционные связи при помощи критерия Спирмена.

Наивысшие значения средних баллов по всей выборке получили следующие цели устойчивого развития: Чистая вода и санитария – 4,1 балла; Хорошее здоровье и благополучие – 4 балла; Достойная работа и экономический рост – 4 балла; Качественное образование и Ликвидация голода набрали по 3,8 балла каждый. Полученные данные показывают, что респондентам важны как социальные факторы, которые можно обозначить как – «высокое качество жизни», так и значимость экологических факторов, что соответствует указанным выше целям устойчивого развития.

Наивысшие значения средних баллов личностных ценностей индивида для всей выборки получили следующие ценности: Безопасность – 3,7 балла; Доброта, Универсализм и Самостоятельность получили по 3,4 балла каждая. Ценность Безопасность, для которой характерна безопасность и стабильность общества, имея самые высокие средние значения по выборке, может говорить о том, что респондентам важно чувствовать себя защищенными, быть в безопасности как со стороны государства (государственная безопасность), так и самостоятельно заботиться о своей безопасности за счет бережного отношения к здоровью [Карандашев, 2004; Татарко, 2017].

Также полученные средние значения показывают, что для респондентов важны обе ценности (Доброта и Универсализм), входящие в ценность более высокого порядка «Выход за пределы собственного Я». Для подобных ценностей характерны понимание, терпимость, забота

благополучии людей и окружающей среды [Карандашев, 2004, Татарко, 2017]. Подобное отношение близко соотносится с идеями Стратегии устойчивого развития, где главная роль отводится таким сообществам, в которых, преобладает безопасность, здоровая и благотворная жизнь в гармонии с окружающей средой. Подобные сообщества должны существовать и развиваться, опираясь на то, чтобы в равной мере обеспечить потребности в развитии и сохранении окружающей среды как для ныне живущих, так и для будущих поколений [Панов, 2020; Розов, 1998].

Самостоятельность относится к ценности высшего порядка «Открытость изменениям», которая характеризуется самостоятельностью мышления, выборов и способов действий. Проявляется в творчестве и исследовательской активности [Карандашев, 2004]. Подобная ценность может быть подспорьем для поиска индивидуального пути россиян в реализации целей устойчивого развития.

В данном исследовании мы также хотели посмотреть: есть ли разница в ведущих ценностях и целях устойчивого развития у тех, кто знаком со Стратегией устойчивого развития, и тех, кто не знаком. 43,7% респондентов ответили, что знакомы со Стратегией устойчивого развития. Среди тех, кто знаком со Стратегией УР, наивысшие значения средних баллов получили следующие цели: Хорошее здоровье и благополучие; Чистая вода и санитария – по 4,3 балла каждая; Ликвидация голода – 4,1 балла. Среди тех, кто не знаком со Стратегией УР, наивысшие значения средних баллов получили следующие цели: Чистая вода и санитария – 4 балла, Достойная работа и экономический рост; Хорошее здоровье и благополучие – 3,9 балла каждый.

Так как полученные ответы не соответствовали нормальному распределению, нами были использованы непараметрические критерии. Значимые различия в значениях средних были обнаружены для ценности Универсализм ценностного опросника Шварца и вопроса «Знакомы ли Вы с термином «Устойчивое развитие?»» ( $U=14\ 217$ ;  $p<0,05$ ).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично (значимые различия были получены только для ценности Универсализм, входящую в ценность более высокого порядка «Выход за пределы собственного Я». Для ценности Доброта не было обнаружено значимых различий между группами респондентов).

У тех респондентов, кто знаком с термином УР – ценность Универсализм значимо выше (3,5 балла), чем у тех, кто не знаком (3,3 балла). Определяющая цель для данного типа ценностей – это принятие, забота, сохранение общественного благополучия и защита природной среды. Для людей, с высокой ценностью Универсализм характерен широкий кругозор, важность социальной справедливости, равенства, красоты окружающего мира, единение с природой, мудрость, внутренняя гармония и духовная жизнь [Schwartz S.H., 2012].

Подобное отношение к миру, сообществу и природе является важной предпосылкой для реализации целей устойчивого развития. На наш взгляд, ценность Универсализм вносит весомый вклад в создание экологически ориентированного общества, которое выражается в формировании экологически ответственного поведения как сообществ в целом, так и людей в их обыденной жизни. Полученные результаты подтверждают связь личностных ценностей индивида и проэкологического поведения: такие ценности как Благожелательность и Универсализм вносят весомый вклад в подобное поведение.

## Заключение

В данной статье мы коснулись проблемы достижения Целей устойчивого развития в условиях увеличивающейся нагрузки человеческой деятельности на окружающую среду.

Экологические кризисы, эпидемии, ухудшение качества питьевой воды и уменьшение численности диких животных становятся все более распространенными и затрагивают все большее количество людей, становясь неотъемлемой частью повседневной жизни. В связи с этим необходимо находить новые оптимальные решения для преодоления экологических кризисов.

Результаты нашего исследования способствуют повышению осведомленности россиян о Стратегии устойчивого развития, а также о влиянии личных ценностей каждого индивида на достижение Целей данной стратегии и проэкологического поведения.

## Библиография

1. Александрова Е.С. Взаимосвязь личностных ценностей индивида и проэкологического поведения в условиях возрастания антропогенной нагрузки на окружающую среду // Вопросы устойчивого развития общества. – 2021а. – № 10. – С. 328-338.
2. Александрова Е.С. Взаимосвязь проэкологического поведения и личностных ценностей индивида: гендерный аспект // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021б. – Т. 14. – № 4. – С. 13-20.
3. Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года (2020) URL: <https://www.economy.gov.ru/material/file/dcbc39abeafb0418d9d48c06c958e454/obzor.pdf?ysclid=laoa2o1uso446774497> (дата обращения: 15.10.2023)
4. Ермолаева П.О., Ермолаева Ю.В. Критический анализ зарубежных теорий экологического поведения // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2019. – №4. – С. 323-346.
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
6. Панов В.И. Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // Экопсихологические исследования – 5. Сборник научных статей участников 8-й Российской конференции по экологической психологии. – 2018. – С. 3–13.
7. Панов В.И. Экологическая психология: проблемы и направления // Мир психологии. – 2020. – № 2 (102). – С. 144-154.
8. Привалова Е.А, Ершова Р.В., Ерофеева М.А. Особенности проэкологичного поведения студентов в области энергопотребления // Перспективы науки и образования. – 2021. – №3 (51). – С. 86-98.
9. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.
10. Татарко А.Н. Взаимосвязь базовых человеческих ценностей и электорального поведения // Социальная психология и общество. – 2017. – Том 8. – № 1. – С. 17–37.
11. Цели в области устойчивого развития. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 20.08.2023)
12. Bradley G.L., Babutsidze Z., Chai A., Reser J. P. The role of climate change risk perception, response efficacy, and psychological adaptation in pro-environmental behavior: a two nation study // *Frontiers in Psychology*. – 2020. doi:10.1016/j.jenvp.2020.101410
13. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // *Online Readings in Psychology and Culture*. – 2012. – 2(1). Doi: 10.9707/2307-0919.1116.
14. Stern P.C., Sovacool B.K., Dietz T. Towards a science of climate and energy choices // *Nature Climate Change*. – 2016. – Vol. 6. – P. 547–555.

## The relationship between an individual's personal values, pro-environmental behavior and sustainable development goals

**Elena S. Aleksandrova**

Senior Researcher,  
Psychological Institute of the Russian Academy education,  
125009, 9/4, Mokhovaya str., Moscow, Russian Federation,  
e-mail: sedova.el@gmail.com

Elena S. Aleksandrova

## Abstract

In this article, we examined the Sustainable Development Strategy, which consists of 17 goals that aim to achieve a balance between economic growth, social development and environmental protection. This Strategy is considered as an adaptive response to the problem of the environmental crisis and increasing human impact on the environment. We conducted an empirical study to identify the relationship between the level of knowledge about sustainable development goals, an individual's personal values and pro-environmental behavior. The data obtained showed that the value of "Universalism" is of great importance for the formation of an environmentally oriented society. This is manifested in the development of environmentally responsible behavior both in society as a whole and in people's everyday lives. Our research confirms that the value of "Universalism" significantly contributes to the formation of pro-environmental behavior and the implementation of the goals of the Sustainable Development Strategy.

## For citation

Aleksandrova E.S. (2023) Vzaimosvyaz' lichnostnykh tsennostei individa, proekologicheskogo povedeniya i tselei ustoichivogo razvitiya [The relationship between an individual's personal values, pro-environmental behavior and sustainable development goals]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 328-334. DOI: 10.34670/AR.2023.18.73.035

## Keywords

Individual, personal values, pro-environmental behavior, sustainable development strategy, environmental crisis.

## References

1. Aleksandrova E.S. Vzaimosvyaz' lichnostnykh tsennostei individa i proekologicheskogo povedeniya v usloviyakh vozrastaniya antropogennoi nagruzki na okruzhayushchuyu sredu // *Voprosy ustoichivogo razvitiya obshchestva*. – 2021a. – № 10. – S. 328-338.
2. Aleksandrova E.S. Vzaimosvyaz' proekologicheskogo povedeniya i lichnostnykh tsennostei individa: gendernyi aspekt // *Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psikhologiya*. – 2021b. – T. 14. – № 4. – S. 13-20.
3. Dobrovol'nyi natsional'nyi obzor khoda osushchestvleniya Povestki dnya v oblasti ustoichivogo razvitiya na period do 2030 goda (2020) URL: <https://www.economy.gov.ru/material/file/dcbc39abeafb0418d9d48c06c958e454/obzor.pdf?ysclid=laoa2o1uso446774497> (data obrashcheniya: 15.10.2023)
4. Ermolaeva P.O., Ermolaeva YU.V. Kriticheskii analiz zarubezhnykh teorii ehkologicheskogo povedeniya // *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ehkonomicheskie i sotsial'nye peremeny*. – 2019. – №4. – S. 323-346.
5. Karandashev V.N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo. – SPb.: Rech', 2004. – 70 s.
6. Panov V.I. Strategiya ustoichivogo razvitiya i ehkologicheskaya psikhologiya (vmesto predisloviya) // *Ehkopsikhologicheskie issledovaniya – 5. Sbornik nauchnykh statei uchastnikov 8-i Rossiiskoi konferentsii po ehkologicheskoi psikhologii*. – 2018. – S. 3–13.
7. Panov V.I. Ehkologicheskaya psikhologiya: problemy i napravleniya // *Mir psikhologii*. – 2020. – № 2 (102). – S. 144-154.
8. Privalova E.A., Ershova R.V., Erofeeva M.A. Osobennosti proekologicheskogo povedeniya studentov v oblasti ehnergopotrebleniya // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. – 2021. – №3 (51). – S. 86-98.
9. Rozov N.S. Tsennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i sotsial'nye prilozheniya konstruktivnoi aksiologii. Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo un-ta. – 1998. – 292 s.
10. Tatarko A.N. Vzaimosvyaz' bazovykh chelovecheskikh tsennostei i ehlektoral'nogo povedeniya // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. – 2017. – Tom 8. – № 1. – S. 17–37.
11. Tseli v oblasti ustoichivogo razvitiya. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (data obrashcheniya: 20.08.2023)

12. Bradley G.L., Babutsidze Z., Chai A., Reser J. P. The role of climate change risk perception, response efficacy, and psychological adaptation in pro-environmental behavior: a two nation study // *Frontiers in Psychology*. – 2020. doi:10.1016/j.jenvp.2020.101410
13. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // *Online Readings in Psychology and Culture*. – 2012. – 2(1). Doi: 10.9707/2307-0919.1116.
14. Stern P.C., Sovacool B.K., Dietz T. Towards a science of climate and energy choices // *Nature Climate Change*. – 2016. Vol. 6. – P. 547–555.



УДК 316.6

DOI: 10.34670/AR.2023.82.77.036

**Социально-психологическое взаимодействие личности с обществом, и специфические культурные особенности, потенциально влияющие на формирование и развитие гендерной идентичности индивида**

**Бахшиев Эльшан Ровшан оглы**

Аспирант,  
Государственный университет просвещения,  
141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24;  
e-mail: eliot.baxshiyev@mail.ru

**Овсяник Ольга Александровна**

Доктор психологических наук,  
профессор,  
Государственный университет просвещения,  
141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24;  
e-mail: ovsianik@mail.ru

**Аннотация**

Данная статья раскрывает систему взаимодействия субъекта и общества, которая потенциально может определять направление развития гендерной идентичности молодёжи. В статье проводится теоретический анализ некоторых специфических культурных особенностей разных стран, а также общественные отношения представителей разных культур к гендерным вопросам. Анализ проводился в том числе и в историческом ключе, с учётом динамики развития разных общественных норм, установок, стереотипов и социальных аттитюдов в разных странах и культурах. Это может помочь понять структуру того, как общество и специфические культурные ценности больших социальных групп влияют на траекторию развития гендерной идентичности индивидов в современном мире. По итогу были сделаны выводы и прогнозы по дальнейшему развитию данной социально-психологической проблемы. По результатам теоретического анализа наблюдалось явное влияние социально-политических, а также экономических процессов на социокультурные процессы общества, что в свою очередь влияет на развитие личности и в том числе гендерной идентичности индивида. Так, мы пронаблюдали взаимодействие глобализации и социальных норм, установок и т. д. Всё вышеперечисленное отражается на восприятии социума во многих вопросах, в частности и гендерно-ролевой проблематике. Было выявлено, что экономический рост влечёт за собой развитие образования и других общественных процессов, вследствие которых многие культурные особенности тех, или иных социальных групп могут в той, или иной степени ассимилироваться, что может дать импульс к разнообразию социальных процессов. Несмотря на это, мы также убедились в том, что присутствуют особо изолированные общества, которые многими веками хранят культурные традиции и передают их от поколения к поколению.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Бахшиев Э.Р., Овсяник О.А. Социально-психологическое взаимодействие личности с обществом, и специфические культурные особенности, потенциально влияющие на формирование и развитие гендерной идентичности индивида // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 335-343. DOI: 10.34670/AR.2023.82.77.036

**Ключевые слова**

Гендер; общество; социальная группа; личность; культура; гендерная идентичность; культурные особенности; социально-психологическое взаимодействие; развитие личности; формирование гендерной идентичности.

**Введение**

Культура — это произведенный продукт эволюционировавших психологических механизмов, заложенных в индивидах, живущих в группах. Культура отражает заложенные в неё многими поколениями устои, нормы, процессы и закономерности. Вместе с тем культура может определять те, или иные социальные установки и стереотипы.

Разные географические, исторические, политические, экономические условия породили разнообразие культурных ценностей представителей разных стран и национальностей. Всё это конечно же происходило и происходит в историческом контексте (то есть, развитие той, или иной культуры происходило постепенно, с течением времени. Культура не появлялась сразу). Тем не менее, современная история предполагает глобализацию, где информация доступна во всей планете. Конечно, информация так, или иначе распространялась и в эпоху отсутствия интернета, но надо признать, что доступ к информации сильно облегчилась, а её объём гораздо больше.

Такая глобализация может подвести к предположению, что возможно многие специфические особенности разных культур могут ассимилировать, но пока что явных доказательств, или полномасштабных исследований по этому вопросу нет.

Есть некоторые элементы, которые всё ещё имеют ведущую роль, для обозначения границ той, или иной культуры. Например, расовая принадлежность, язык, национальная принадлежность, или даже религия. На основе этого можно разделять культуру по разным уровням (по религиозным, национальным, и другим особенностям).

Культура имеет свой продукт, такой как музыка, литература, архитектура, искусство и т. д. Кроме того, есть и социально-психологический продукт культуры - стиль речи, поведенческие акты (например, специфика культуры "рукопожатия" в разных странах), отношение к представителям своей культуры, и к представителям других культур. Определённое отношение (или "позиция") может проявляться в разных социально-психологических вопросах, в том числе и в вопросе гендерной идентичности людей.

**Основная часть**

Гендер в современном понятие — это так называемый "социальный пол". [Gender Dysphoria in Adults: An Overview and Primer for Psychiatrists, [www...](http://www...)] Есть множество заблуждений насчёт социального пола индивида и его отличий, или схожести с биологическим полом.

Хотелось бы начать с основного общественного заблуждения, которое могло появиться как минимум из-за неправильной и ненаучной трактовки со стороны СМИ. Это то, что якобы несоответствие биологического и социальных полов, означает нетрадиционную сексуальную ориентацию индивида. Опровержение такого подхода указывается в недавнем исследовании группы психиатров Американской Психиатрической Ассоциации (АПА). Дело в том, что в самой последней на данный момент ревизии диагностического и статистического сборника ментальных расстройств (англ. DSM-5) отклонения от традиционной сексуальной ориентации классифицируются в категории "гендерная дисфория", и считаются психическим расстройством, или аномальным психическим состоянием, вызванным несоответствием биологического пола, и сексуальной ориентации.

Гендерные различия предполагают иную трактовку, не связанную с биологическим полом. Понятие социального пола в большей степени проявляет себя в когнитивной сфере индивида, и его поведенческих актах. Формация этих структур имеет по большей мере социально-психологическую основу, нежели биологическую (хотя полностью вырвать биологические и физиологические механизмы из контекста нельзя).

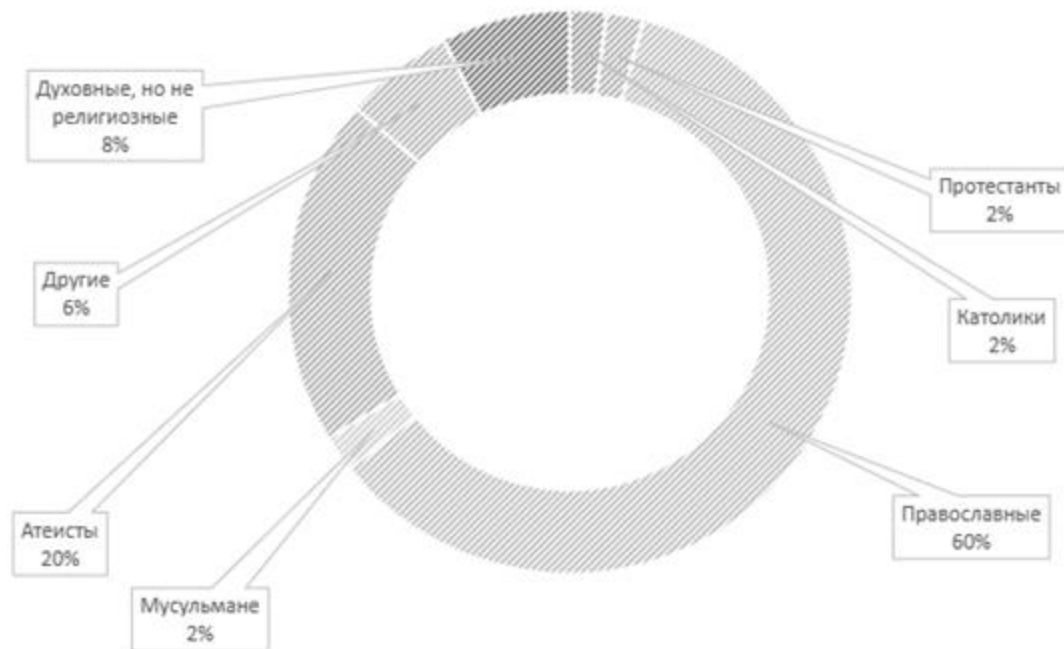
Таким образом мы плавно подошли к взаимодействию социума и индивидуума. Есть общий психологический механизм влияния социальной группы на конкретного субъекта. Данный механизм называется "конформизмом". Конформизм может проявлять себя как в малых социальных группах, так и в больших. Связано это с некоторыми социальными потребностями человека, которые подвигают его адаптироваться той, или иной социальной группе, чтобы быть частью той самой группы, и не считаться "изгоем" со стороны её представителей. Ничто не исключает той вероятности, что данный механизм действует и в рамках гендера.

Кроме этого, можно подчеркнуть и другие механизмы воздействия, которые потенциально могут определять социальный пол человека. К таким можно отнести социальные установки, attitudes, стереотипы, которые регулируются социальными нормами и ожиданиями общества. Когда мы говорим про ожидания со стороны общества, имеется в виду ожидания одних её представителей (например, большинства), от других (например, меньшинства).

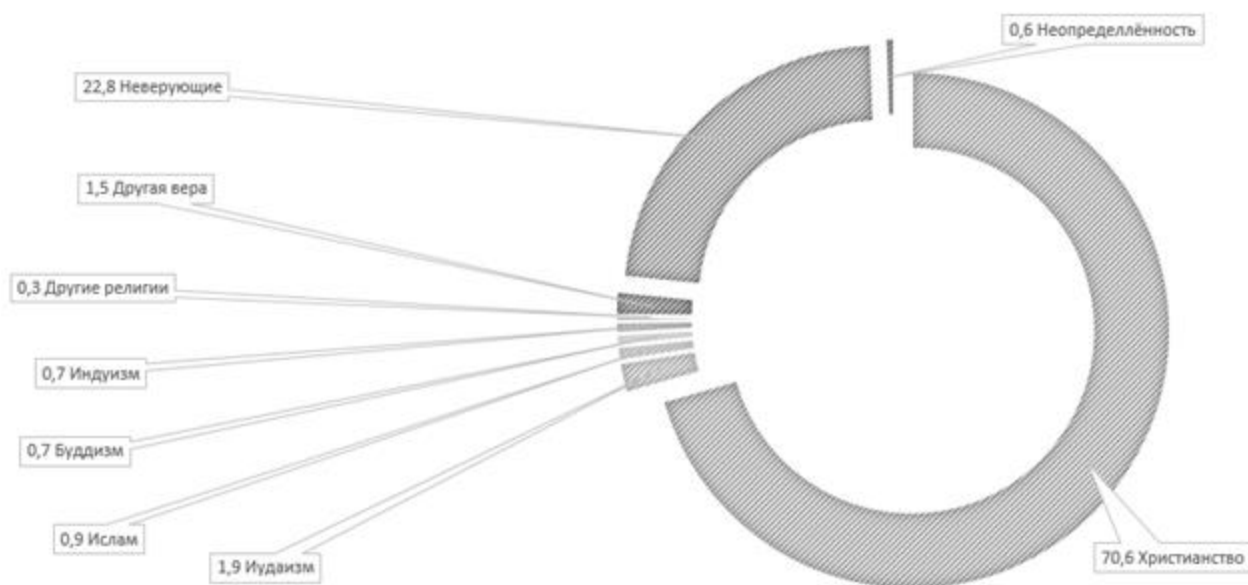
Такое взаимодействие можно наблюдать в разных культурах, разделяемые разными факторами. Можем перечислить по нашему мнению ведущие из них:

- Религиозный фактор;
- Специфические социальные устои каждой отдельно взятой культуры (определённые нормы, отношение к старшему и младшему поколению, отношение к женскому и мужскому, отношение к образованию и труду и т. д.);
- Традиции;
- Образование;
- Экономика;
- Глобализация.

Рассмотрим вышеперечисленные факторы, и начнём с религии. Исторически так сложилось, что религия долгое время являлась основным методом регулирования общественных процессов, и до сих пор в некоторых странах сохраняет свою регулирующую функцию (Например, некоторые страны Ближнего Востока). Тем не менее, даже в тех странах, в которых религия не является основой законодательства, её роль для большинства является ведущей.



**Рисунок 1 - Показатели населения РФ по приверженности тем, или иным религиям**



**Рисунок 2 - Показатели населения США по приверженности тем, или иным религиям**

За основу взяли Россию и США. Как видим, процент людей, приверженных той, или иной вере довольно высок. Вероятней всего религия как культурная особенность довольно актуальна для большинства населения в той, или иной степени.

Исходя из этого, можем сказать, что религия плотно внедрилась во многие социальные институты, в том числе и в семейные. Это косвенно намекает на использование религиозных убеждений (в той, или иной степени) в воспитании детей, что само-собой не может обойти и вопросы, связанные с гендером.

Хотелось бы затронуть некоторые другие факторы влияния, и отметить, что они воздействуют по большей мере комплексно, а не по отдельности. Таким образом, мы переходим ко второму пункту - к специфическим социальным устоям. Социальные устои во многом своём являются национальным элементом культуры. Каждая нация может иметь свои социальные устои, чем-то похожие на другие, а чем-то отличающиеся. Эти устои могут коснуться многих сфер жизни представителей данной культуры - образования, семьи, трудового сектора, и даже политики.

Надо отметить роль традиций в данном механизме. Традиции могут формироваться исходя из множества иных факторов (например, истории, мифологии той, или иной культуры, развития литературы, художества, музыки, архитектуры, и другими элементами национального фольклора).

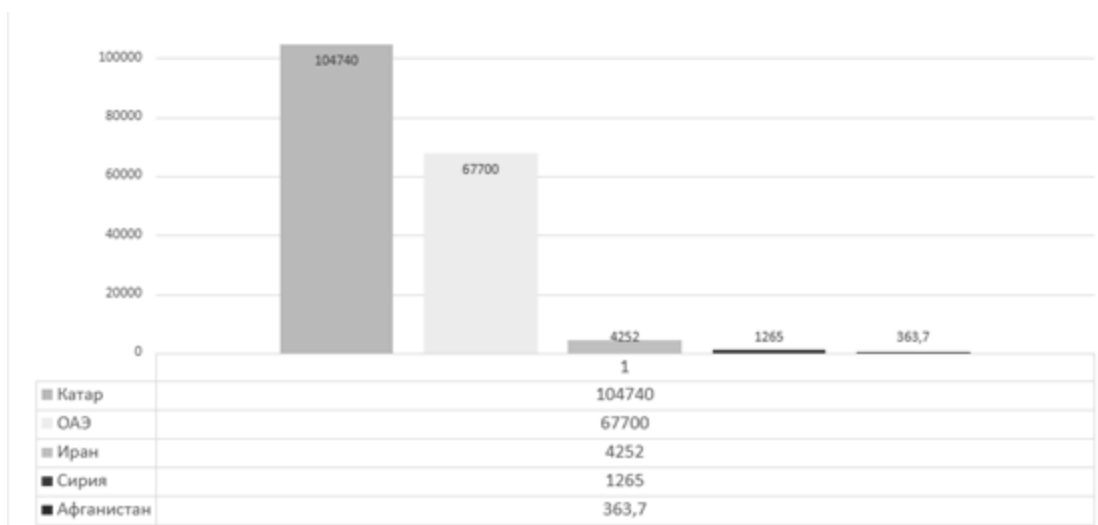
Всё вышеперечисленное сочетается с уровнем и качеством образования и экономическим развитием. Парадокс заключается в том, что все эти факторы взаимосвязаны. Например, если социальные устои, на основе религиозных убеждений, и уникальных традиций, формирующих явное разделение в предпочтительности образования и труда между мужчинами и женщинами проявляют себя в определённой культуре, то и экономическое развитие и глобализация той самой культуры может затрудниться, и наоборот, неудовлетворительное экономическое состояние может затруднить глобализацию, образование и высокооплачиваемый труд как женщин, так и мужчин.

Рассмотрим, как происходит взаимодействие гендера и общества в разных культурах. Затронем 3 на наш взгляд ведущих культурных аспекта для этого: религию, образование и гендерно-половое распределение труда. Начнём с религии.

На земле множество разнообразных религий и их представителей. Буддизм, Иудаизм, Христианство, Ислам и некоторые другие можно считать одними из самых распространённых среди населения всей планеты. Иногда религия формирует специфические культурные ценности в различных социальных институтах общества (например, особые семейные ценности, присущие той, или иной культуре). Несмотря на немалую схожесть в общих чертах разных религий, даже одна и та же религия может трактоваться разными общностями по-разному (например, православие, католицизм, протестантизм в христианстве, сунниты и шииты в исламе, ортодоксальные и прогрессивные течения в иудаизме и т. д.). Это даёт основу для предположений о том, что разные направления одной и той же религии, гипотетически могут иметь разное влияние на общественные ценности её представителей.

Например, в исламских обществах вопрос гендерной идентичности довольно противоречивый. С одной стороны, по исламским традициям, женщинам уделяется особое внимание и большое уважение, с другой стороны, такой подход особенно подчеркивает роль женщины, тем самым формируя особые характеристики, которые создают "исламский образ женщины". В зависимости от культуры трактовка "женского" в исламе может отличаться от одних его представителей к другим. Глобализация в этом вопросе имеет немаловажную роль. [Есмагулов, 2021]

В некоторых странах Ближнего Востока присутствует множества табу и запретов, которые присущи к женскому полу. Примером могут послужить Иран, Афганистан, Ирак и т. д. В то же время, ОАЭ, Катар и некоторые другие страны Аравийского Полуострова сохраняют баланс между исламскими нормами, и современной геополитикой, которая открывает эти страны для внешнего мира, тем самым развивая в них экономику, а соответственно, образование и рынок труда.



**Рисунок 3. Показатели ВВП некоторых стран Ближнего Востока и Аравийского полуострова**

Как можем наблюдать из гистограммы, Катар и ОАЭ сильно впереди по показателям ВВП на душу населения, по сравнению с Афганистаном, Ираном и Сирией. Дело тут не только в экономике, полезных ископаемых (почти все эти страны имеют богатые запасы нефти, хотя Катар с самым высоким показателем ВВП не имеет таких ресурсов как тот же ОАЭ, но в то же время опережает его).

Одна из ведущих причин — это глобализация. Открытость к внешнему миру даёт не только экономические результаты, но и влияет на население в разных социальных сферах.

Внешние взаимоотношения развивают многообразность в мышлении молодежи, которые могут перенимать внешний опыт в свой собственный. Отношение к былым установкам может поменяться. Происходит ассимиляция традиционных ценностей. Девочки с детства могут изучать боевые искусства, а мальчики швейное дело. Дается возможность свободы выбора, больший простор для взаимодействия с окружающим миром в контексте саморазвития личности.

В таких условиях личностные характеристики могут совпадать с гендерной идентификацией и с гендерными ролями индивидов. Мужчины не обязательно должны будут маскулинными, а женщины фемининными. Кроме того, появляется промежуточное состояние - андрогинность.

Говоря об образовании, надо отметить, что образование так, или иначе развивает интеллектуальные способности человека. Расширяя мировоззрение увеличивается количество переменных в поведении людей. Кроме того, развивающееся образование позволяет взаимодействовать субъектам, получающим образование в разных странах, тем самым делаясь опытом, местными традициями и культурными ценностями.

Несмотря на всё это надо понимать, что возможны противоречия. Развитие общества в сторону глобализации не всегда означает то, что на уровне института семьи детей будут воспитывать по внешним методам. Традиционные культурные особенности формируются в течение многих веков, и преобразование не происходит моментально, даже если ассимиляция присутствует на высоком уровне. Только со сменами поколений можно будет наблюдать тенденции изменений в гендерно-половом поведении молодежи, каждого из поколений (например, лонгитюдными наблюдениями).

---

## Заключение

Резюмируя наш теоретический анализ, можем предположить, что гендерная идентичность является одним из элементов целой личностной структуры. Направление её развития зависит от множества внешних факторов. Основные факторы — это социальные. Сюда мы отнесли культуру, образование, и труд. Конечно, есть множество других факторов, например, то насколько общество изолировано от внешнего мира. Такие общества могут быть как в масштабах целых стран (например, Северная Корея), так и масштабах отдельных общин (например, Амиши).

Кроме того, мы затронули вопрос, касающийся непосредственно самого понятия гендера. Мы рассмотрели, что гендерная идентичность и пол являются разными понятиями, и не привязаны друг к другу, несмотря на возможные корреляции. Маскулинная женщина не всегда означает то, что она может быть представителем гендерно-половых меньшинств. Даже в МКБ-11 и DSM-5 данная проблематика определяется в качестве психических и поведенческих расстройств.

Также, было уделено внимание системе культура-гендер. Разные культурные особенности разных общностей соответствующим образом по-разному влияют на социальные институты тех самых социальных групп. Учитывая то, что семейный институт является одним из ведущих в развитии личности, не можем отрицать влияние культуры на семейные ценности, которые перетекают в основном от родителей (если быть точным - старшего поколения) к детям, формируя их как личность, и соответственно, повлияв на развитие гендерной идентичности детей, подростков и молодёжи посредством воспитания.

## Библиография

1. Динамика восприятия гендерных ролей: сравнительно-сопоставительный анализ между США и Россией. С. Н. Бредихин, С. В. Серебрякова, А. А. Лиховид. ISSN 2410-3691 Ежеквартальный рецензируемый, реферируемый научный журнал «Вестник АГУ». Выпуск 2 (259). 2020. С. 92–103;
2. Есмагулов С. Р. К проблеме исследования гендерных отношений в исламе. Парадигма: философско-культурологический альманах. ISSN: 1818-734X. Санкт-Петербург, 2021. С. 138–156;
3. Мавляутдинов И. С. Глобализация и ислам: противостояние и вовлечение. Вестник Вятского государственного университета. ISSN: 2541-7606. Киров, 2018. С. 33–39;
4. Cultural psychology Steven J. Heine and Matthew B. Ruby. 2010 Mar;1(2):254-266. doi: 10.1002/wcs.7;
5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5-TR / American Psychiatric Association. ISBN 978-0-89042-576-3 (Paperback) 1st printing February 2022;
6. Masculinity and Femininity Predict Optimal Mental Health: A Belated Test of the Androgyny Hypothesis Emily S. Lefkowitz & Peter B. Zeldow Published online: 10 Jun 2010. Journal of personality assessment, 87(1), P. 95–101;
7. The Islamic Concepts of Masculinity and Femininity Asifa Si raj Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy University of Glasgow Department of Sociology, Anthropology and Applied Social Sciences August 2006, 321 p.;
8. The psychological foundations of culture / John Tooby and Leda Cosmides. From: The adapted mind : evolutionary psychology and the generation of culture / Jerome H. Barkow, Leda Cosmides and John Tooby, eds. New York: O.U.P., 1992. ISBN 0195060237. P 19–136;
9. GDP per capita (current US\$) - Syrian Arab Republic <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SY> [электронный ресурс];
10. Afghanistan <https://data.worldbank.org/country/afghanistan> [электронный ресурс];
11. МКБ-11 для ведения статистики смертности и заболеваемости (МКБ-11 CC3) <https://icd.who.int/browse11/l-m/ru> [электронный ресурс];
12. Gender Dysphoria in Adults: An Overview and Primer for Psychiatrists
13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5944396/> [электронный ресурс];
14. Рейтинги доверия политикам, оценки работы Президента и Правительства, поддержка политических партий <https://wciom.ru/?ysclid=lmcbbdsepk877078092> [электронный ресурс];

15. Religious Landscape Study <https://www.pewresearch.org/religion/religious-landscape-study/> [электронный ресурс];  
16. World Economic Outlook Database <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/> [электронный ресурс].

**Socio-psychological interaction of the individual with society,  
and specific cultural characteristics that potentially affect  
the formation and development of an individual's gender identity**

**El'shan R. Bakhshiev**

Postgraduate student,  
State University of Enlightenment,  
141014, 24, Vera Voloshina, Mytishchi, Russian Federation;  
e-mail: eliot.baxshiyev@mail.ru

**Ol'ga A. Ovsyanik**

Doctor of Psychology,  
Professor,  
State University of Enlightenment,  
141014, 24, Vera Voloshina, Mytishchi, Russian Federation;  
e-mail: ovsianik@mail.ru

**Abstract**

This article reveals the system of interaction between the subject and society, which can potentially determine the direction of the development of gender identity of young people. The article provides a theoretical analysis of some specific cultural characteristics of different countries, as well as public attitudes of representatives of different cultures to gender issues. The analysis was also carried out in a historical way, taking into account the dynamics of the development of different social norms, attitudes, stereotypes and social attitudes in different countries and cultures. This can help to understand the structure of how society and the specific cultural values of large social groups affect the trajectory of the development of gender identity of individuals in the modern world. As a result, conclusions and forecasts were made for the further development of this socio-psychological problem.

According to the results of the theoretical analysis, there was a clear influence of socio-political, as well as economic processes on the socio-cultural processes of society, which in turn affects the development of personality, including the gender identity of the individual. So, we have observed the interaction of globalization and social norms, attitudes, etc. All of the above is reflected in the perception of society in many issues, in particular, gender-role issues. It was revealed that economic growth entails the development of education and other social processes, as a result of which many cultural characteristics of certain social groups can be assimilated to one degree or another, which can give impetus to a variety of social processes. Despite this, we are also convinced that there are particularly isolated societies that have been preserving cultural traditions for many centuries and passing them on from generation to generation.



**For citation**

Bakhshiev E.R., Ovsyanik O.A. (2023) Sotsial'no-psikhologicheskoe vzaimodeistvie lichnosti s obshchestvom, i spetsificheskie kul'turnye osobennosti, potentsial'no vliyayushchie na formirovanie i razvitie gendernoi identichnosti individa [Socio-psychological interaction of the individual with society, and specific cultural characteristics that potentially affect the formation and development of an individual's gender identity]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 335-343. DOI: 10.34670/AR.2023.82.77.036

**Keywords**

Gender; society; social group; personality; culture; gender identity; cultural characteristics; socio-psychological interaction; personality development; gender identity formation.

**References**

1. Dynamics of perception of gender roles: a comparative analysis between the USA and Russia. S. N. Bredikhin, S. V. Serebryakova, A. A. Likhovid. ISSN 2410-3691 Quarterly peer-reviewed, peer-reviewed scientific journal "Bulletin of ASU". Issue 2 (259). 2020. pp. 92-103;
2. Esmagulov S. R. On the problem of the study of gender relations in Islam. Paradigm: philosophical and cultural almanac. ISSN: 1818-734X. St. Petersburg, 2021. pp. 138-156;
3. Mavlyautdinov I. S. Globalization and Islam: confrontation and involvement. Bulletin of Vyatka State University. ISSN: 2541-7606. Kirov, 2018. pp. 33-39;
4. Cultural Psychology Stephen J. Heine and Matthew B. Ruby. March 2010;1(2):254-266. doi: 10.1002/wcs.7;
5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-5-TR / American Psychiatric Association. ISBN 978-0-89042-576-3 (Paperback) First printing February 2022;
6. Masculinity and Femininity Predict Optimal Mental Health: A Belated Test of the Androgyny Hypothesis by Emily S. Lefkowitz and Peter B. Zeldow Published online: June 10, 2010 Journal of Personality Assessment, 87 (1), pp. 95-101;
7. Islamic concepts of masculinity and femininity by Asifa Si Raj, dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Sociology, Anthropology and Applied Social Sciences, University of Glasgow, August 2006, 321 pages;
8. Psychological Foundations of Culture / John Tubi and Leda Cosmides. From the book: The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture / Jerome H. Barkov, Leda Cosmides and John Tubi, eds. New York: O.U.P., 1992. ISBN 0195060237. pp. 19-136;
9. GDP per capita (in current US dollars) - Syrian Arab Republic <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SY> [electronic resource];
10. Afghanistan <https://data.worldbank.org/country/afghanistan> [electronic resource];
11. ICD-11 for the introduction of mortality and morbidity statistics (ICD-11 SSZ) <https://icd.who.int/browse11/l-m/ru> [electronic resource];
12. Gender dysphoria in adults: a review and guide for psychiatrists
13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5944396/> [electronic resource];
14. Ratings of trust in politicians, the performance of the President and the government, support for political parties <https://wciom.ru/?ysclid=lmcbdbsep877078092> [electronic resource];
15. Exploring the religious landscape <https://www.pewresearch.org/religion/religious-landscape-study/> [electronic resource];
16. World Economic Outlook Database <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/> [electronic resource].

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.44.18.037

## **Взаимосвязь типа межличностных отношений с уровнем сформированности понятийных способностей в юношеском возрасте**

**Кулешова Оксана Викторовна**

Аспирант,  
Государственный университет просвещения,  
141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24;  
e-mail: ovkuleshova@mail.ru

### **Аннотация**

В настоящее время очень актуальны проблемы развития интеллектуального потенциала в подростковом и юношеском возрасте. В частности, ученые указывают на сензитивность данного периода для формирования понятийного мышления как фактора, определяющего качественные изменения интеллектуальной сферы в целом. Цель исследования: изучить взаимосвязь типа межличностных отношений обучающихся с уровнем сформированности понятийных способностей в юношеском возрасте. Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между типом межличностного отношения и уровнем сформированности понятийных способностей. Для рассмотрения данного вопроса было проведено исследование, в котором определялся тип межличностного отношения методом диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик, который представляет собой модификацию диагностики Т.Лири и методик оценки уровня сформированности понятийных способностей: категориальных, концептуальных, семантических. Дополнительно рассматривался критерий академической успеваемости, который зависит от уровня сформированности понятийных способностей школьников. Исследование проводилось на выборке старшеклассников. Задачи исследования: рассмотреть методологическую основу и теоретические исследования; описать методы исследования, провести диагностику типа межличностных отношений и понятийных способностей обучающихся; выявить взаимосвязь типов межличностных отношений и уровня понятийных способностей. В результате исследования выявлено наличие взаимосвязи между типом межличностного взаимодействия, рядом понятийных способностей и академической успеваемостью обучающихся юношеского возраста.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Кулешова О.В. Взаимосвязь типа межличностных отношений с уровнем сформированности понятийных способностей в юношеском возрасте // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 344-352. DOI: 10.34670/AR.2023.44.18.037

### **Ключевые слова**

Понятийные способности, юношеский возраст, тип межличностного взаимодействия, взаимосвязь, академическая успеваемость.

---

## Введение

В настоящее время очень актуальны проблемы развития интеллектуального потенциала в подростковом и юношеском возрасте. В частности, ученые указывают на сензитивность данного периода для формирования понятийного мышления как фактора, определяющего качественные изменения интеллектуальной сферы в целом.

Стоит уделить внимание мнению А.В. Трифоновой, согласно которому, формирование «индивидуального интеллектуального ресурса» необходимо изучать в рамках старшего подросткового и юношеского психологического возраста.

## Основная часть

В данный возрастной период происходит «формирование целостной личности благодаря реализации заложенных способностей, и нераскрытых потенциалов, стабилизации основных психических процессов и значимости профессионального самоопределения» [Трифорова, 2015]. По мнению экспертов (Я.И. Сиповская, А.В. Трифорова, Ж. Пиаже, М.А. Холодная, М.Е. Хилько, И.В. Шаповаленко и другие) юношеский возраст следует рассматривать как период активного проявления интеллектуальных ресурсов, совершенствования «сложных интеллектуальных операций» [Шаповаленко, 2023, 369], а также становления «индивидуального стиля умственной деятельности» [Хилько, 2023, 155].

Для качественного развития интеллектуальной компетентности необходимы как внутренние условия, связанные с ранее заложенным умственным потенциалом, личностными качествами и опытом продуктивной интеллектуальной деятельности, так и внешние, связанные с характером межличностного взаимодействия в группе и типом межличностных отношений обучающихся.

В современной науке доказаны факты взаимосвязи положительных межличностных отношений в группе и уровня развития у обучающихся интеллектуальных способностей, личностных и профессиональных качеств. Так, в исследованиях С.В. Духновского и Р.В. Овчаровой научно обосновано, что характер отношений между людьми является одним из ключевых факторов формирования личности.

Данный постулат подтверждает и научный тезис Л.С. Выготского, согласно которому «уровень сформированности понятийных способностей, имея отношение к качеству и сложности процессов понимания, определяет, характер коммуникативных способностей и интеллекта» [Холодная и др., 2019]. Так, система отношений юношей к себе и к миру, сложившийся тип межличностных взаимоотношений может способствовать улучшению прогрессу в становлении когнитивных способностей, при этом необходимо обеспечить поддерживающие социальные условия в группе.

Проблема исследования данной взаимосвязи в юношеском возрасте обусловлена необходимостью детального изучения комплекса социально-психологических факторов и соответствующих личностных характеристик обучающихся, влияющих на успешное, эффективное развитие интеллектуальной компетентности. Исследователями доказано, к данному возрастному этапу понятийное мышление сформировано в достаточном объеме, но для образования «новых ментальных пространств» [Сиповская, 2015], дальнейшего прогрессивного движения от семантического к концептуальному мышлению, необходимы соответствующие психолого-педагогические воздействия. Таким образом, считаем, что интеллектуальная

компетентность школьников юношеского возраста во многом зависит от типа межличностного взаимодействия в группе.

Методологическую базу исследования составили научные труды, изучающие проблемы:

- 1) Сущности и факторов развития понятийных способностей (Дж. Гилфорд, Л.С. Выготский; Л.М. Веккер, Б. Ландау, Р. Джекендофф; Т. Уорд, С. Сайфонс, М.А. Холодная, А.В.Трифорова, Н.Э. Волкова, Я.И.Сиповская).
- 2) Специфики типов межличностного взаимодействия в группе (Т.Лири, Л.Н. Собчик, М.И.Лисина, Н.Н.Доронина, Г.С. Салливэн).

Анализ научных трудов М.А. Холодной и соавторов позволяет сформулировать сущность теоретического конструкта «понятийные способности» (ПС) как «совокупности психических свойств, обуславливающие успешность интеллектуальной деятельности за счет формирования семантических сетей, использования категорий разной степени обобщенности, порождения интерпретаций, гипотетических допущений, обоснований» [Холодная и др., 2019]. Выделены и описаны основные виды ПС, такие как: 1) семантические; 2) категориальные; 3) концептуальные (Холодная, 2012).

Научно доказано влияние уровня развития понятийных способностей на характеристики интеллектуальной деятельности, в частности на концептуализацию мышления как высшее проявление интеллектуальной компетентности. Так, в исследованиях Р.Ли четко обоснована научная позиция о том, что концептуальный интеллект является «результатом развития понятийного мышления» [Li, 1996].

Также говоря о сущности понятийных способностей исследователи (С.А. Хазова и другие) обозначают их функцию как неких «ментальных ресурсов» [Хазова, 2014] личности, которые влияют на специфику межличностного взаимодействия, формирование «эффективных стратегий совладания с угрожающими обстоятельствами» [Hobfoll, 1989], а также на достижение «успехов в интеллектуальной и профессиональной деятельности» [Толочек, 2014].

Под типом межличностных отношений мы будем понимать индивидуальный стиль общения конкретного человека с окружающими, в основе которого лежат такие составляющие, как: субъективная оценка образа Я; 2) оценка других людей – участников изучаемой малой группы, 3) характер взаимоотношений в группе (с основными характеристиками конгруэнтности или напряженности отношений в малой группе). Данное определение соответствует трактовке Л.Н. Собчик.

#### *Описание исследования*

Исследование проводилось в 10-11 классах общеобразовательной школы Московской области. В исследовании приняли участие 102 обучающихся юношеского возраста, из них 49 мальчиков и 53 девочки.

#### *Описание методик*

На первом этапе исследования была проведена диагностика типа межличностных отношений, а также определена взаимосвязь с показателями успеваемости обучающихся.

На втором этапе исследования рассматривались показатели уровня сформированности понятийных способностей, и с помощью корреляционного анализа выявили статистически значимые взаимосвязи между типом межличностных отношений, успеваемостью и спецификой понятийного мышления обучающихся юношеского возраста. В таблице 1 представлены методы психологической диагностики и анализа успеваемости обучающихся.

**Таблица 1 - Описание методик исследования**

<b>Название метода диагностики</b>	<b>Предмет диагностики (показатели)</b>
Диагностика межличностных отношений Л.Н. Собчик	Властно-лидирующий стиль. Независимо-доминирующий стиль. Прямолинейно-агрессивный стиль. Недоверчиво-скептический стиль. Покорно-застенчивый стиль. Зависимо-послушный стиль. Сотрудничающе-конвенциальный стиль.
Анализ академической успеваемости	Уровень академической успеваемости (средний балл)
Методики исследования понятийных способностей М.А. Холодной	Концептуальные способности. Категориальные способности.
Методика «Визуальная семантика» Е.Ю. Артемьевой (модификация Я.И. Сиповской) – для диагностики семантических способностей (способность использовать разнообразные способы семантического описания объектов).	Семантические способности. Предметные способности. Контекстуальные способности. Геометрические способности

Межличностные отношения исследовались методом диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик [Собчик, 2003], который представляет собой модификацию диагностики Т. Лири.

После обработки первичных данных диагностики по методике ДМО мы вычислили индекс лидерства и доброжелательности (дружелюбия).

Средний балл рассчитывался по изучаемым учебным дисциплинам как показатель академической успеваемости обучающихся 10-11 классов в период с 01.09.2021 по 01.02.2022.

Данные первичной диагностики по методике ДМО и успеваемости в выборке показали, что:

- В 11А классе: показатель доминирования положительный у 58%, из них 42% занимаются на «4»-«5», качество знаний по классу 77,14%;
- В 11Б классе показатель доминирования положительный у 57%, из них 41% занимаются на «4»-«5», качество знаний по классу 50%;
- В 11В классе показатель доминирования положительный у 62%, из них 38% занимаются на «4»-«5», качество знаний по классу 36%;
- В 11Г классе показатель доминирования положительный у 47%, из них 41% занимаются на «4»-«5», качество знаний по классу 51,61%.

Анализ первичной диагностики показывает, что успеваемость обучающихся с высоким уровнем доминирования характеризуется устойчивой мотивацией и является примером к обучению других участников. Отмечено снижение качества знаний и школьной компетентности всей группы в 11-В классе, где преобладающее большинство ребят с высоким уровнем доминирования, но при этом с недостаточной успеваемостью. Выполняя роль лидеров в классе, они поневоле демонстрируют некий образец поведения в учебной деятельности, проявляя недостаточную заинтересованность образовательным процессом и учебными достижениями. Анализ позволил определить, что у девочек процент испытуемых с низким показателем доминирования значительно выше, чем у мальчиков, при этом они достаточно успешны в обучении и имеют высокий средний балл успеваемости.

Таким образом, на первом этапе исследования выявлены взаимосвязи между академической успеваемостью и характером межличностных отношений в группе. В частности, определено,

что индекс доминирования, проявляющий себя в выраженном стремлении большинства к лидерству в общении, к доминированию, а также к проявлению агрессивно-конкурентной позиции может отрицательно коррелировать с показателями академической успеваемости в классе.

Далее был проведен анализ взаимосвязи понятийных способностей обучающихся юношеского возраста с успеваемостью и типом межличностного отношения при помощи ранговой корреляции (Рисунок 1).

	Концептуальные способности	Категориальные способности	Семантические способности	Предметные	Контекстуальные	Геометрические
Успеваемость	,130	,296**	,147*	,088	,179*	,051
I властно-лидирующий тип	,033	,013	-,085	-,048	-,029	,033
II независимо доминирующий тип	-,041	,085	,046	-,029	,139	,045
III прямолинейно-агрессивный тип	,038	,110	-,114	-,132	,023	-,073
IV недоемчивый-скептический тип	-,115	,166	-,033	-,158	,104	,009
V покорно-застенчивый тип	-,146	-,018	-,008	-,076	,008	,043
VI зависимый-послушный тип	-,146	-,157	-,018	-,073	-,087	,108
VII сотрудничающий-конвенционный тип	-,094	-,116	,087	,096	-,132	,183*
VIII ответственно-великодушный тип	-,038	-,076	-,062	-,021	-,232*	,230*
Фактор доминирование	,147	,037	-,070	,092	-,085	-,030
Фактор дружелюбие	,013	-,162	,062	,169	-,214*	,185*

\*. корреляция значима на уровне 0,05

\*\*.. корреляция значима на уровне 0,01

### Рисунок 1 - Анализ взаимосвязи понятийных способностей обучающихся юношеского возраста с успеваемостью и типом межличностного отношения при помощи ранговой корреляции

Выявлены положительные корреляции успеваемости обучающихся с рядом показателей понятийных способностей:

- 1) Категориальных способностей (уровень значимости  $p < 0,01$ ). Данный факт означает, что уровень успеваемости обучающихся напрямую зависит от становления категориальных способностей, к критериям сформированности которых по М.А. Холодной относят 1) умение обучающихся дифференцировать «видовых и родовых признаков в содержании понятия; 2) способности выявлять отношения «эквивалентности и идентификации между понятиями»; 3) умение создавать «прототипы» категорий; 4) способности к понятийным обобщениям и понятийной конкретизации» [Холодная и др., 2019].
- 2) Семантических, контекстуальных (уровень значимости  $p < 0,05$ ), что, в частности, проявляется в том, что интеллектуальная компетентность обучающихся взаимосвязана с такими проявлениями понятийного мышления, как: 1) умение выявлять латентные признаки и закономерностей; 2) навыки формирования умозаключений о причинах и следствиях 3) варьирующие и альтернативные интерпретации; 4) умения конструировать ментального контекста; 5) навыки смыслового чтения; 6) умение генерировать новые концепты; 7) «создание ментальных нарративов разной степени сложности».

Анализ показывает, что чем выше уровень развития категориальных, семантических, контекстуальных способностей, тем выше уровень академической успеваемости обучающихся.

Также следует отметить, что выявлены взаимосвязи между типом межличностного взаимодействия и выраженностью определенных понятийных способностей, такие, как:

- 1) Положительные корреляции между показателем «Сотрудничающий-конвенционный тип» с уровнем развития геометрических способностей (уровень значимости  $p < 0,05$ )
- 2) Отрицательные корреляции между показателем «Ответственно-великодушный тип» с контекстуальными способностями; положительная взаимосвязь с уровнем развития геометрических способностей обучающихся юношеского возраста (уровень значимости  $p < 0,05$ ).
- 3) Отрицательная корреляция показателя «Фактор дружелюбие» с контекстуальными и положительная с геометрическими способностями ( $p < 0,05$ ).

#### Выводы

- 1) Анализ полученных результатов показывает, что существует взаимосвязь между типом межличностного отношения и уровнем сформированности семантических способностей (семантических интерпретаций неопределенных визуальных форм контекстуального и геометрического типа).
- 2) Выявлена взаимосвязь между показателем «Сотрудничающий-конвенционный тип» с уровнем развития геометрических способностей. Данный тип характеризуется как общительный, инициативный, стремится помогать, гибкий и компромиссный в конфликтных ситуациях, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях. Уровень сформированности геометрических способностей, таких как , развитие пространственного воображения, чувство закономерности, возможно имеет воздействие на видение ситуации и соответствует ситуации, характерной типу поведения в процессе межличностного общения.
- 3) Отрицательная корреляционная взаимосвязь между показателем «Ответственно-великодушный тип» с контекстуальными способностями обучающихся показывает, чем выше показатель данного типа, тем ниже уровень развития контекстуальных способностей. Данный факт можно объяснить наличием таких характеристик ответственно-великодушного типа, как колебания самооценки (она неустойчива), ориентация школьников на поиск признания и повышенная восприимчивость к чужому мнению, нивелирующие продуктивность собственной интеллектуальной деятельности.
- 4) Показано, что отрицательная взаимосвязь показателя «Фактор дружелюбие» с контекстуальными и положительная с геометрическими способностями характеризуют обучающихся, имеющие высокие результаты по фактору «Дружелюбие», проявляющего себя в стремлении личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничества с окружающими.
- 5) Полученные результаты показывают, что качества доброжелательности и внимательности обучающихся способствуют формированию данных способностей. Однако отрицательная взаимосвязь с контекстуальными способностями указывает на то, что слишком высокие показатели дружелюбия, выраженные в проявлениях несамостоятельности, чрезмерного конформизма и ориентированности на социальное одобрение в группе, тормозят творческую составляющую при формировании новых концептов в познавательной деятельности. При этом, показатель «Доминирование» не имеет положительных корреляций с понятийными способностями, то есть характеристики лидерства, агрессивно-конкурентной позиции во взаимодействии не являются значимым фактором в становлении понятийных способностей.

## Заключение

Таким образом, гипотеза исследования в целом подтверждена: на уровень сформированности понятийных способностей, определяющих интеллектуальное развитие учащихся, может оказывать воздействие специфика стиля межличностных отношений в группе, а именно: тенденции доброжелательного, сотрудничающего типа взаимоотношений способствуют как повышению успеваемости, так и развитию конкретных понятийных способностей. Однако очень высокие показатели дружелюбия, переходящие в проявления конформизма, безоговорочной соглашательской реакции негативно сказываются на возможности «интенсификации аналитико-синтетического компонента интеллектуальной деятельности и формирования новых концептов» в соответствии с возникающим контекстом познавательной деятельности. Работа над исследованием показала, что данный вопрос требует дальнейшего, более подробного изучения.

## Библиография

1. Русалов В.М., Волкова Н.Э. Личностно-когнитивные стили как предикторы понятийных способностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 3. С. 22-27.
2. Сиповская Я.И. Концептуальные, метакогнитивные и интенциональные дескрипторы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2015. (4). С. 22-31.
3. Сиповская Я.И. Метакогнитивная структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 76-87.
4. Собчик Л.Н. Методика диагностики межличностных отношений // Школьный психолог. 2003. № 5. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200300509&ysclid=lmnlqpiyc1323796565>
5. Толочек В.А. Профессиональное развитие субъекта: способности, компетенции, компетентность // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2014. № 2 (16). С. 124-131.
6. Трифонова А.В. Развитие понятийных способностей в старшем подростковом и юношеском возрастах // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 144-148.
7. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 4. С. 47-53.
8. Хилько М.Е. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2023. 201 с.
9. Холодная М.А. и др. Методики диагностики понятийных способностей // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 3. С. 105-118. doi:10.17759/ehpsy.2019120308
10. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2023. 457 с.
11. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. 44 (3). P. 513-524.
12. Li R. Theory of conceptual intelligence: Thinking, learning and giftedness. N.Y: Praeger Publishers, 1996. 256 p.

## Relationship of the type of interpersonal relations with the level of development of cognitive abilities in adolescence

**Oksana V. Kuleshova**

Postgraduate,  
State University of Education,  
141014, 24, Very Voloshinoi str., Mytishi, Russian Federation;  
e-mail: ovkuleshova@mail.ru



## Abstract

Currently, the problems of developing intellectual potential in adolescence and youth are very relevant. In particular, scientists point to the sensitivity of this period for the formation of conceptual thinking as a factor determining qualitative changes in the intellectual sphere as a whole. Purpose of the research: to study the relationship between the type of interpersonal relationships of students and the level of development of conceptual abilities in adolescence. We assume that there is a relationship between the type of interpersonal relationship and the level of development of conceptual abilities. To consider this issue, a study was conducted in which the type of interpersonal relationship was determined using the diagnostic method of interpersonal relationships by L.N. Sobchik, which is a modification of T. Leary's diagnostics and methods for assessing the level of formation of conceptual abilities: categorical conceptual, semantic. Additionally, the criterion of academic performance was considered, which depends on the level of development of schoolchildren's conceptual abilities. The study was conducted on a sample of high school students. Research objectives: consider the methodological basis and theoretical research; describe research methods, diagnose the type of interpersonal relationships and conceptual abilities of students; identify the relationship between the types of interpersonal relationships and the level of conceptual abilities. The study revealed a positive relationship between the type of interpersonal interaction, a number of conceptual abilities and the academic performance of adolescent students.

## For citation

Kuleshova O.V. (2023) Vzaimosvyaz' tipa mezhlchnostnykh otnoshenii s urovnem sformirovannosti ponyatiinykh sposobnostei v yunosheskom vozraste [Relationship of the type of interpersonal relations with the level of development of cognitive abilities in adolescence]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 344-352. DOI: 10.34670/AR.2023.44.18.037

## Keywords

Cognitive abilities, adolescence, type of interpersonal interaction, relationship, academic performance.

## References

1. Hobfoll S.E. (1989) Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), pp. 513-524.
2. Khazova S.A. (2014) Mental'nye resursy sub"ekta: priroda, funktsii, dinamika [Mental resources of the subject: nature, functions, dynamics]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics ], 4, pp. 47-53.
3. Khil'ko M.E. (2023) *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Moscow: Yurait Publ.
4. Kholodnaya M.A. et al. (2019) Metodiki diagnostiki ponyatiinykh sposobnostei [Methods for diagnosing conceptual abilities]. *Ekspperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 12, 3, pp. 105-118. doi:10.17759/exppsy.2019120308
5. Li R. (1996) *Theory of conceptual intelligence: Thinking, learning and giftedness*. N.Y: Praeger Publishers.
6. Rusalov V.M., Volkova N.E. (2020) Lichnostno-kognitivnye stili kak prediktory ponyatiinykh sposobnostei [Personal-cognitive styles as predictors of conceptual abilities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics ], 3, pp. 22-27.
7. Shapovalenko I.V. (2023) *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya* [Developmental and developmental psychology]. Moscow: Yurait Publ.

8. Sipovskaya Ya.I. (2015) Kontseptual'nye, metakognitivnye i intentsional'nye deskriptory intellektual'noi kompetentnosti v starshempodrostkovom vozraste [Conceptual, metacognitive and intentional descriptors of intellectual competence in older adolescence]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Sociology], 4, pp. 22-31.
9. Sipovskaya Ya.I. (2015) Metakognitivnaya struktura intellektual'noi kompetentnosti v starshempodrostkovom vozraste [Metacognitive structure of intellectual competence in older adolescence]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 58, pp. 76-87.
10. Sobchik L.N. (2003) Metodika diagnostiki mezhlichnostnykh otnoshenii [Methodology for diagnosing interpersonal relationships]. *Shkol'nyi psikholog* [School Psychologist], 5. Available at: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200300509&ysclid=lmnlqpiyc1323796565> [Accessed 10/10/2023]
11. Tolochek V.A. (2014) Professional'noe razvitie sub"ekta: sposobnosti, kompetentsii, kompetentnost' [Professional development of the subject: abilities, competencies, competence]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya* [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology], 2 (16), pp. 124-131.
12. Trifonova A.V. (2015) Razvitie ponyatiinykh sposobnostei v starshem podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Development of conceptual abilities in older adolescence and youth]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2 (54), pp. 144-148.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.50.57.038

## Теоретический обзор психологии стресса

**Бронская Инна Дмитриевна**

Магистрант,

Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
620143, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11;  
e-mail: innochka\_1996.13.08@mail.ru

### Аннотация

В статье показано, что в самом общем смысле термин «стресс» используется для обозначения разных явлений как сильное, неблагоприятное, отрицательно влияющее на организм воздействие, сильная неблагоприятная для организма физиологическая или психологическая реакция на действие стрессора, неспецифические черты (элементы) физиологических и психологических реакций организма при экстремальных воздействиях, вызывающих интенсивные проявления адаптационной активности. Стресс (от английского stress – нагрузка, напряжение, повышенное напряжение) – совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических и/или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом). Проблема стресса и его последствий чрезвычайно важна потому, что во всем мире наблюдается стремительный рост стрессогенных нарушений поведения и стрессогенных заболеваний (разнообразные формы неврозов и депрессий), которыми страдают от 25 до 35% населения планеты. Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввёл Уолтер Кэннон в своих классических работах по универсальной реакции «бороться или бежать». Раскрытие роли неспецифических адаптационных реакций, лежащих в основе взаимодействия организма с неблагоприятными факторами внешней среды принадлежит канадскому учёному Гансу Селье, который оказал огромное влияние на биологическую науку введением новаторских и чрезвычайно плодотворных идей. Основное внимание Г. Селье и его последователи уделяли биологическим и физиологическим аспектам проблемы стресса. Традиционным стало понимание стресса как физиологической реакции организма, в частности, реакции эндокринных желёз, контролируемых гипофизом, на действие различных отрицательных факторов. В данной статье дается общий обзор понятия «стресс», его стадии развития, проявления и причины возникновения. Кратко изложены история возникновения, физиология и виды стресса.

### Для цитирования в научных исследованиях

Бронская И.Д. Теоретический обзор психологии стресса // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 353-363. DOI: 10.34670/AR.2023.50.57.038

**Ключевые слова**

Стресс, адаптационный синдром, стрессор, эустресс, дистресс, физиологический стресс, психоэмоциональный стресс, эмоциональный стресс, информационный стресс, организационный стресс.

**Введение**

Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввёл Уолтер Кеннон (Walter Bradford Cannon). У. Кеннон (1871 – 1945) – американский психофизиолог, физиолог. Окончил Гарвардскую медицинскую школу, доктор наук, член Национальной академии наук США, Лондонского королевского общества, иностранный почётный член Академии наук СССР. У.Кеннон предложил собственную концепцию эмоций. Согласно этой концепции выражение эмоций является результатом функций гипоталамических структур, а эмоциональное переживание — результатом стимуляции таламуса. Физиологические изменения и субъективные ощущения являются отдельными и независимыми, а возбуждение не должно проявляться раньше эмоций. Учёный ввёл понятие, названное им «реакция “бей или беги”» — состояние, при котором организм мобилизуется для устранения угрозы. Реализуется такой механизм посредством активации структур гипоталамуса, стимуляции надпочечников, активации симпатической нервной системы, выброса катехоламинов (адреналина, норадреналина), что приводит к немедленным физическим реакциям.

Проблема стресса подробно описана в работах Ганса Селье (Hans Hugo Bruno Selye) (1907-1982).

В 20-е годы прошлого века Ганс Селье во время обучения в Пражском университете обратил внимание на то, что при различных экспериментах на животных в ответ на самые разные раздражители (переохлаждение, травма, интоксикации, инфекции, голод) возникал комплекс схожих неспецифических ответных реакций, среди которых наиболее постоянными и закономерными были следующие [Гуцол, Гузовская, Серебренникова, Семинский, 2022]:

- гиперемия и гиперплазия коры надпочечников,
- инволюция тимико-лимфатической системы,
- эрозии по ходу желудочно-кишечного тракта (ЖКТ).

**Основное содержание**

Раскрытие роли неспецифических адаптационных реакций, лежащих в основе взаимодействия организма с неблагоприятными факторами внешней среды принадлежит канадскому учёному Гансу Селье, который оказал огромное влияние на биологическую науку введением новаторских и чрезвычайно плодотворных идей. Основное внимание Г. Селье и его последователи уделяли биологическим и физиологическим аспектам проблемы стресса. Традиционным стало понимание стресса как физиологической реакции организма, в частности, реакции эндокринных желёз, контролируемых гипофизом, на действие различных отрицательных факторов. В 1956 г. Г. Селье разработал концепцию «общего адаптационного синдрома» (ОАС), описал его основные защитные механизмы и стадии развития.

Адаптационный синдром – совокупность адаптационных реакций организма человека и животных, носящих общий защитный характер и возникающих в ответ на значительные по силе

и продолжительности неблагоприятные воздействия – стрессоры.

Ганс Селье выделил три стадии адаптационного синдрома:

1. Стадия тревоги. На этой стадии организм сталкивается с неким неспецифичным фактором и старается приспособиться к нему. Включается режим опасности: слишком холодно, слишком страшно, больно, опасно и пр. Затем организм мобилизуется, включаются механизмы саморегуляции. Если защитные реакции эффективны и влияние стрессора снижается или прекращается, то организм возвращается в нормальное состояние, тревога утихает. Большинство стрессов разрешается на этой стадии.

2. Стадия адаптации (резистентности). Происходит адаптация к новым условиям. Эта стадия наступает при продолжительном воздействии стрессора, когда возникает необходимость поддержания защитных реакций организма. Происходит сбалансированное расходование адаптационных резервов. На этой стадии человек способен анализировать и искать оптимальные пути выхода из ситуации.

3. Стадия истощения. Если стрессор действует длительное время, происходит истощение гормональных ресурсов и разрушение систем адаптации. Сопrotивляемость организма существенно снижается. На этой стадии и проявляются болезни, вызванные стрессом.

Как любой типовой процесс в патологии, стресс оказывает противоречивое влияние на организм. Он может выполнять защитную, положительную функцию, обеспечивая срочную адаптацию к меняющимся факторам и ситуациям окружающей среды.

Ганс Селье полезный стресс назвал эустрессом. Эустресс, обусловленный положительными эмоциями, характеризует такое состояние эмоций, при котором человек осознаёт все предстоящие проблемы, а самое главное, знает, как их решить, и настроен на позитивный результат. Эустресс является мобилизующим вектором, необходимым для полноценной жизни здорового человека. Такое состояние называется «реакция пробуждения». Выброс катехоламинов (адреналина) нужен для того, чтобы быстро проснуться и настроиться на предстоящий день, чтобы эффективно выполнять свою работу. Когда мы рассматриваем эмоционально положительный стресс, то он должен вызывать позитивные эмоции.

Продолжительный и чрезмерно интенсивный стресс называется дистрессом. В таком случае стресс становится фактором, способствующим или вызывающим патологические процессы в организме, лежащих в основе развития т.н. болезней адаптации.

Отрицательный вариант стресса приводит к дисрегуляции организма в целом. Эпизод такого вида стресса возникает, как правило, внезапно, в условиях напряжения, которое достигает критического уровня. При этом он может так же являться и результатом «накопленного» стресса, при котором происходит медленное снижение сопротивляемости организма. При подобной ситуации нередко возникает трансформация состояния с хронификацией стресса.

Острые и хронические стрессы по-разному оказывают влияние на организм человека. Острый стресс характеризуется своей быстротой и спонтанностью возникновения. Крайним проявлением кратковременного (острого) стресса является шоковое состояние. Более серьёзные последствия для организма человека представляет хронический (долговременный) стресс, при этом он может наступить без фазы острого эпизода. В этиологической основе стресса лежат перманентные незначительные факторы, такие как межличностные конфликты на работе или дома в семье, неудовлетворённость происходящей ситуацией и другие жизненные трудности.

Если человеку не удастся справиться с ситуацией, то кратковременный стресс переходит в хронический, который несёт более тяжёлые последствия.

Стрессоры — любые факторы (объективные и субъективные), влияющие на организм и

вызывающие его ответные реакции с целью адаптации.

Стрессоры – неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессовых состояний. К числу стрессоров относят сильные физические и психические травмы, кровопотерю, большие мышечные нагрузки, инфекции, ионизирующее излучение, резкие изменения температуры, многие фармакологические воздействия и другие факторы.

В качестве стрессора, то есть агента, вызывающего стресс, могут выступать любые внешние или внутренние раздражители, обычные или необычные по своей природе, но предъявляющие к организму повышенные требования, реально нарушающие или потенциально угрожающие постоянству внутренней среды организма. Всякая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни, может быть причиной стресса, в том числе неприятные ощущения и воспоминания, социальные конфликты, производственные, бытовые трудности, которые надо преодолевать, инфекции, интенсивные или продолжительные болевые ощущения, тяжелая физическая нагрузка, высокая или низкая температура окружающей среды, голод, вынужденная неподвижность, гипоксия и т.д. Вот как сам Селье писал о причинах стресса: "Все приятное и неприятное, что ускоряет ритм жизни, может приводить к стрессу. Болезненный удар и страстный поцелуй в одинаковой мере могут быть его причиной".

С точки зрения теории стресса не имеет значения качество раздражителя, действующего на организм: и неожиданная радость, и конфликтная или угрожающая жизни ситуация, и отрицательные эмоции могут вызвать одинаковую ответную реакцию организма. Решающим фактором в развитии стресс-реакции является сила раздражителя. Если раздражитель предъявляет дополнительные требования к организму, вызывает потребность в адаптации, включению новых приспособительных механизмов, то этот фактор становится стрессором. Однако выраженность стрессовой реакции будет, безусловно, зависеть от интенсивности, длительности и частоты воздействия стрессорного фактора. Кроме того, интенсивность стресс-реакции будет определяться адаптационным потенциалом самого организма, его приспособительных возможностей.

Стрессоры разделяются на группы по степени опасности для организма:

Первую группу составляют *чрезвычайные раздражители*, непосредственно воздействующие на организм человека: физические (температура, радиация), химические (яды), механические (травмы), биологические факторы. Также в эту группу входят сильные эмоции, боль, гипоксия, голод.

Другую группу составляют *чрезвычайные раздражители*, которые непосредственно не действуют на организм, но являются *потенциально опасными*, факторы, которые по мнению человека, могут представлять для него реальную угрозу.

И третью группу составляют *неопасные раздражители*, имеющие *неожиданный характер*, внезапно действующие на организм (например, *неожиданный громкий звук*), в том числе т.н. коммуникативные стрессоры, связанные с деятельностью второй сигнальной системы (например, *неприятная конфликтная ситуация*).

Несмотря на имеющиеся многочисленные работы по изучению стресса и стрессовых реакций, до сих пор нет общепринятой их классификации. Многие авторы различают физиологические и психологические стрессы, другие подразделяют виды стресса в зависимости от специфики раздражителя и нарушений функций организма. Исторически одна из первых типологий стресса была предложена американским ученым Р. Лазарусом, активно выступающим против подходов, объединяющих физиологический и психологический стрессы.

---

Выделив два вида стресса – физиологический и психологический, Лазарус подчеркивал их отличия в особенностях воздействующего стимула, механизмах возникновения и характере ответной реакции.

Выделив два вида стресса – физиологический и психологический, Лазарус подчеркивал их отличия в особенностях воздействующего стимула, механизмах возникновения и характере ответной реакции.

*Биологический (физиологический стресс)* характеризуется нарушением гомеостаза и вызывается непосредственным действием неблагоприятного стимула на организм. Проявление физиологических стрессов в значительной степени определяется различными формами обмена веществ и состоянием различных функций организма. Среди факторов, их вызывающих, наиболее известны голод, гипотермия, жажда, нарушения кровообращения, дыхания, функции нервной системы и т. д.

В физиологических стрессах последовательно протекают катаболическая и анаболическая фазы – стрессовые механизмы, участвующие в процессах саморегуляции, обеспечивают разнообразные формы гомеостаза, в основном эндокринный, обменный, нейровегетативный. Восстановление гомеостатической устойчивости осуществляется висцеральными и нейрогуморальными механизмами, которые обуславливают стереотипный характер реакций при физиологическом стрессе.

*Психологический стресс* в работах Р. Лазаруса, Р. буквально определен как реакция человека на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром. Позже предложенная классификация была уточнена как в отношении определения самого понятия, так и в отношении выделения его разновидностей. Психологический стресс стал интерпретироваться не только как реакция, но и как процесс, в котором требования среды рассматриваются личностью исходя из ее ресурсов и вероятности разрешения возникающей проблемной ситуации.

В соответствии с современными подходами к пониманию видов стресса (В. В. Бодров, Ю. В. Щербатых, Д. Н. Исаев) психологический стресс в свою очередь можно разделить на эмоциональный, информационный, организационный.

*Эмоциональный стресс* – состояние ярко выраженного психоэмоционального переживания человеком конфликтных жизненных ситуаций, которые остро или длительно ограничивают удовлетворение его социальных или биологических потребностей. Данным термином зачастую обозначают состояния, находящиеся в пределах физиологических и психологических границ психоэмоционального напряжения. Нередко с ним связывают и состояния, развивающиеся как следствие длительного или повторного эмоционального напряжения, состояния на грани патологии, психической дезадаптации. В целом содержание термина «эмоциональный стресс» включает в себя как первичные эмоциональные и поведенческие реакции на экстремальные воздействия биологической или социальной среды, так и физиологические механизмы, лежащие в их основе. Как утверждают П. К. Анохин и К. В. Судаков, «эмоциональный аппарат» является наиболее чувствительным к действию экстремальных и повреждающих факторов, в связи, с чем первым включается в стрессовую ситуацию.

*Информационный стресс* – разновидность психологического стресса, источником которого служат следующие факторы: – внешние сообщения, информация о реальном или вероятном воздействии неблагоприятных событий, их угрозе; – «внутренняя» информация в форме представлений, извлекаемых из памяти сведений о событиях, ситуациях и их последствиях, травмирующих психику; – ситуация информационных перегрузок, когда субъект не справляется

с задачей, не успевает принимать решения в требуемом темпе, при высокой ответственности за последствия решений. Для развития информационного стресса важным фактором является состояние мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной сферы личности, которые обуславливают субъективную, личностную значимость экстремальной ситуации, наличие готовности и возможности к ее преодолению, способность выбора рациональной стратегии поведения в этих условиях и т. д.

*Организационный стресс* проявляется в напряжении адаптационных механизмов личности в ответ на определенную организационно-производственную ситуацию (ролевые конфликты, высокие профессиональные требования, экстремальные условия деятельности и др.).

Психолог В. Дибшлаг выделил шесть причин организационных стрессов:

- 1) интенсивность работы;
- 2) доминирование фактора времени;
- 3) недостаточность или высокая интенсивность общения;
- 4) монотония;
- 5) различные внешние воздействия;
- 6) резкое нарушение обычной системы (порядка) работы.

В наши дни проблема стресса, несмотря на ее достаточную разработанность, остается актуальной, особенно ее прикладной аспект. Концепция стресса, сформулированная канадским ученым Гансом Селье, оказала большое влияние на различные направления науки о человеке: медицину, психологию, социологию и другие области знаний. Предпосылкой широкого распространения учения о стрессе можно считать возросшую в наше время актуальность проблемы защиты человека от действий неблагоприятных факторов среды, проблемы адаптации и поведения в условиях стрессовых и критических жизненных ситуаций [1].

Ганс Селье полезный стресс назвал эустрессом, а отрицательный вариант стресса дистрессом.

Эустресс, обусловленный положительными эмоциями, характеризует такое состояние эмоций, при котором человек осознаёт все предстоящие проблемы, а самое главное, знает, как их решить, и настроен на позитивный результат. Продолжительный и чрезмерно интенсивный стресс он называл дистрессом. Отрицательный вариант стресса приводит к дизрегуляции организма в целом.

Стрессоустойчивость – системная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессорному воздействию или совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности.

Каждый человек имеет свой порог чувствительности к стрессу – тот уровень напряженности, при котором эффективность деятельности повышается (наступает эустресс), а также критический порог истощения, когда эффективность деятельности снижается (наступает дистресс).

Например, согласно мнению отдельных авторов, под стрессоустойчивостью понимается «индивидуальная способность организма сохранять нормальную работоспособность во время действия стрессора». С одной стороны, данное определение позволяет относительно точно определять момент наступления стресса по снижению эффективности работы, но, с другой стороны, оно не учитывает «цену», которую платит организм за поддержание заданной работоспособности.

Определить «границы перехода» можно по объективным или субъективным критериям. Для



этого используются биохимические, физиологические или поведенческие показатели, поэтому достаточно трудно дать простое и исчерпывающее определение стрессоустойчивости, которое охватывало бы все аспекты жизнедеятельности человека.

Как уже упоминалось, существует мнение, что у каждого организма имеется два вида адаптационных резервов: поверхностные и глубокие. При кратковременном (остром) стрессе сначала происходит мобилизация «поверхностных» резервов, а если их недостаточно, то начинается мобилизация более обширных «глубоких» резервов адаптационной энергии. У некоторых особей темп включения «глубоких» резервов бывает недостаточным для нейтрализации действия стрессора, соответственно, такие индивиды отличаются пониженной стрессоустойчивостью.

На развитие стресса влияют следующие факторы:

1. врожденные особенности организма и ранний детский опыт;
2. родительские сценарии; личностные особенности;
3. факторы социальной среды; когнитивные факторы.

Рассмотрим составляющие этих факторов.

*Врожденные особенности организма и ранний детский опыт.* К врожденным факторам относятся генетическая предрасположенность, характер протекания беременности у матери, тип высшей нервной деятельности.

*Генетическая предрасположенность.* Согласно психогенетическим исследованиям, реакции людей на те, или иные факторы среды на 30–40 % определяются генами, полученными от родителей, и на 60–70 % зависят от воспитания, жизненного опыта, тренировки, полученных навыков, выработанных условных рефлексов и т. д. Таким образом, одни люди изначально более предрасположены к стрессу, а другие – устойчивы к нему.

*Тип высшей нервной деятельности.* Физиологическим базисом для личности является тип высшей нервной деятельности человека, который отражает силу и динамику нервных процессов в мозге и мало подвержен каким-либо изменениям. Если вспомнить параллель между гиппократовской и павловской классификациями темперамента, то не вызывает сомнений, что меланхолики («слабый тип» по Павлову) несомненно больше подвержены стрессу, чем флегматики («сильный, уравновешенный, инертный типа ВНД»). Что же касается холериков, то здесь не все так ясно. С одной стороны, слабая выраженность процесса торможения в ЦНС у холериков может приводить к мощным эмоциональным вспышкам и агрессии, однако малая продолжительность таких периодов не доводит организм до стресса. Исследование взаимосвязи типа ВНД студентов и их вегетативных реакций при экзаменационном стрессе показало, что у лиц с уравновешенным типом ВНД при стрессе отмечалась более выраженная активность парасимпатической системы, а у лиц с сильным типом ВНД частота пульса была ниже, чем у лиц со слабым типом высшей нервной деятельности.

*Ранний детский опыт.* Психотравмирующие переживания первых семи лет осложняют протекание стрессовых реакций на протяжении последующей жизни. Современные методы психотерапии (НЛП) позволяют частично «исправить» и «переписать» болезненный детский опыт, но такие процедуры требуют участия квалифицированного специалиста. Одна из таких техник так и называется – «Изменение личной истории». Она позволяет выявлять в прошлом человека события, которые в свое время не только вызвали сильный стресс, но и привели к повышению сензитивности к данному типу стрессоров в последующей жизни.

*Родительские сценарии.* Следует отметить, что у каждого человека есть свой индивидуальный сценарий стрессового поведения. Об этом писал Эрик Берн в своих книгах, и

жизнь подтверждает его гипотезу. Этот сценарий усваивается в детстве, когда родители, испытывая стрессы, конфликтуют на глазах у ребенка, невольно вовлекая его в свои проблемы. При этом ребенок впитывает в себя примеры родителей, а потом неосознанно копирует их в своей взрослой жизни. Поэтому одни люди выплескивают свои стрессы на других людей в виде агрессивных импульсов или бьют посуду, другие молча переживают свое горе и плачут, а третьи пытаются решить проблемы при помощи алкоголя. Одни винят во всем самого себя и ищут, прежде всего, свои собственные ошибки. Другие обвиняют всех вокруг, но только не себя. Усвоенный в детстве стрессовый сценарий «запускается» почти автоматически. В этих случаях достаточно незначительного ухудшения привычного ритма жизни и работы, возникновения, казалось бы, пустяковой проблемы, как включается и начинает раскручиваться маховик механизма запуска стресса. Причем последствия от реализации стрессорной программы могут быть гораздо пагубнее, чем причины, ее запустившие.

*Личностные особенности.* К личностным особенностям относятся характер человека и черты личности, уровень самооценки, направленность человека, его установки и ценности. Характер человека и черты личности. Люди, склонные к гневу, враждебности, цинизму, раздражительности более подвержены стрессу, а открытые, доброжелательные люди, обладающие чувством юмора, наоборот, более устойчивы к превратностям судьбы.

В западной литературе широкое распространение получила гипотеза о существовании двух типов личности, один из которых (А) более предрасположен к сердечно-сосудистым заболеваниям, чем второй (Б).

К типу «А» относятся люди, для которых велик риск инфаркта. Они характеризуются такими качествами, как неуемная энергия, вспыльчивость, честолюбие, аккуратность, стремление побольше сделать, нетерпеливость. Люди этого типа быстро принимают решения.

К типу «Б» относятся люди, устойчивые к инфаркту. Они более спокойны, добродушны, не стремятся делать карьеру, редко проявляют нетерпение, рассудительны и больше времени уделяют отдыху и развлечениям. Из психологических факторов большое значение имеет повышенная акцентуированность личности, так как в условиях эмоционального стресса такие люди обладают наибольшей уязвимостью и в первую очередь подвержены возникновению нервного перенапряжения. К другим личностным особенностям, утяжеляющим последствия психогенных травм, психологи относят: – нейротизм; – повышенную агрессивность; – хроническую тревожность; – склонность к мотивационным конфликтам и конфликтам интимно-личностного характера. Особую группу риска составляют люди, сочетающие в себе повышенную сензитивность, тревожность и импульсивность.

Уровень самооценки. Многие исследователи отмечают, что большое влияние на характер реакций, которые демонстрирует человек в условиях эмоционального стресса, оказывает структура самооценки личности. Направленность человека, его установки и ценности. В ряде работ, посвященных спортивному стрессу, было показано, что в ситуациях, обуславливающих возникновение психического стресса, мотивация достижения успеха оказывает на личность действие, противоположное тревожности, соответственно спортсмены с пониженной тревожностью ставят более высокие цели и достигают их.

*Факторы социальной среды.* К факторам социальной среды относятся социальные условия и условия труда, ближнее социальное окружение.

*Когнитивные факторы.* К когнитивным факторам относятся уровень сензитивности, умение анализировать свое состояние и факторы внешней среды, прошлый опыт и прогноз будущего.

Уровень сензитивности (чувствительности) человека имеет небольшое значение при биологическом стрессе, но чрезвычайно важен при стрессе психическом. Сензитивность зависит от следующих факторов:

- 1) чувствительности рецепторов;
- 2) типа высшей нервной деятельности;
- 3) легкости образования условно-рефлекторных (ассоциативных) связей в коре больших полушарий головного мозга;
- 4) повышения или понижения чувствительности в процессе индивидуального опыта;
- 5) наличия навыков сознательного повышения или понижения сензитивности путем тренировки.

Умение анализировать свое состояние и факторы внешней среды. Человек воспринимает ситуацию как потенциально стрессовую и реагирует на нее соответствующим образом, если логический анализ имеющихся в распоряжении человека фактов приводит его к выводу о возникновении угрозы.

*Прошлый опыт и прогноз будущего.* Очень часто стресс человека связан с анализом прошлых психотравмирующих событий, причем в этом случае чисто когнитивные процессы тесно связаны с процессами эмоциональными. Примерами подобных стрессов, основанных на эмоционально-логическом анализе прошлого, являются страхи и фобии, переживания, вызванные ревностью, явления посттравматического стресса и т. д. Наиболее часто для коррекции подобных состояний применяют такие методы психотерапии, как психоанализ и нейролингвистическое программирование. Негативный прогноз будущего также может быть источником стресса. При этом человек создает в своем воображении картину нежелательных событий.

В результате теоретического обзора литературы по проблеме исследования можно увидеть, что наиболее распространенными причинами стресса выступают: всевозможные конфликты (на работе, в семье и др.); недовольство собой – своей внешностью, успехами и самореализацией, своим одиночеством; финансовые проблемы; переутомление, напряженный график работы.

Каждый человек имеет свой порог чувствительности к стрессу, при котором эффективность деятельности повышается (эустресс), а также критический порог истощения, когда эффективность деятельности снижается (дистресс).

В настоящее время наиболее традиционным является разделение стресса на физиологический, психологический, эмоциональный, информационный и организационный.

## **Заключение**

Таким образом, стресс – это совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических и/или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом). Он имеет свои стадии развития, симптомы, классификацию и определенные причины появления. Психологи отмечают, что если человеку не удастся справиться с ситуацией, то кратковременный стресс переходит в хронический, который несет более тяжелые последствия, в связи с чем, важно вовремя распознать его и грамотно управлять им.

## Библиография

1. Бергис, Т.А. Психология стресса : электронное учебное пособие /Т.А. Бергис. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2022.- 5 с.
2. Гуцол Л.О., Гузовская Е.В., Серебренникова С.Н., Семинский И.Ж. СТРЕСС. Байкальский медицинский журнал. 2022.- 70-80.
3. Психология стресса : учеб. пособие / А. М. Портнягина ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2019.- 11-61 с.
4. Стресс: причины и последствия, лечение и профилактика. Клинические рекомендации / Акарачкова Е.С., Байдаулетова А.И., Беляев А.А., Блинов Д.В., Громова О.А., Дулаева М.С., Замерград М.В., Исайкин А.И., Кадырова Л.Р., Клименко А.А., Кондрашов А.А., Косивцова О.В., Котова О.В., Лебедева Д.И., Медведев В.Э., Орлова А.С., Травникова Е.В., Яковлев О.Н. — СПб.: Скифия-принт; М.: Профмедпресс, 2020.- 8 с.
5. Яковлев Е.В., Леонтьев О.В., Гневнышев Е.Н. Психология стресса: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во Университета при МПА ЕврАзЭС, 2020.- 7-13 с.
6. Somerfield M. R., McCrae R. R. Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications //American psychologist. – 2000. – Т. 55. – №. 6. – С. 620.
7. Lazarus R. S., Opton Jr E. M. The study of psychological stress: A summary of theoretical formulations and experimental findings //Anxiety and behavior. – 1966. – Т. 1. – С. 225-262.
8. Cassel J. Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulation //International Journal of Health Services. – 1974. – Т. 4. – №. 3. – С. 471-482.
9. Kiecolt K. J. Stress and the decision to change oneself: A theoretical model //Social Psychology Quarterly. – 1994. – С. 49-63.
10. Vella S. L. C., Pai N. B. A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades //Archives of Medicine and Health Sciences. – 2019. – Т. 7. – №. 2. – С. 233-239.

## Theoretical review of stress psychology

**Inna D. Bronskaya**

Master student

Russian State Vocational Pedagogical University,  
620143, 11, st. Mashinostroiteley, Ekaterinburg, Russian Federation;  
e-mail: innochka\_1996.13.08@mail.ru

### Abstract

The article shows that in the most general sense, the term “stress” is used to refer to various phenomena as a strong, unfavorable impact that negatively affects the body, a strong physiological or psychological reaction to the action of a stressor that is unfavorable for the body, nonspecific features (elements) of physiological and psychological reactions organism under extreme influences that cause intense manifestations of adaptive activity. Stress (from English stress - load, tension, increased tension) is a set of nonspecific adaptive (normal) reactions of the body to the influence of various unfavorable stressors (physical and/or psychological), disrupting its homeostasis, as well as the corresponding state of the body's nervous system (or the body as a whole). The problem of stress and its consequences is extremely important because throughout the world there is a rapid increase in stress-related behavioral disorders and stress-related diseases (various forms of neuroses and depression), which affect from 25 to 35% of the planet's population. The term “stress” was first introduced into physiology and psychology by Walter Cannon in his classic works on the universal “fight or flight” response. The disclosure of the role of nonspecific adaptive reactions underlying the interaction of the body with unfavorable environmental factors belongs to the Canadian scientist

Inna D. Bronskaya

Hans Selye, who had a huge impact on biological science by introducing innovative and extremely fruitful ideas. G. Selye and his followers paid special attention to the biological and physiological aspects of the problem of stress. It has become traditional to understand stress as a physiological reaction of the body, in particular, the reaction of the endocrine glands controlled by the pituitary gland to the action of various negative factors. This article provides a general overview of the concept of “stress”, its stage of development, manifestations and causes. The history, physiology and types of stress are briefly outlined.

### For citation

Bronskaya I.D. (2023) Teoreticheskii obzor psikhologii stressa [Theoretical review of stress psychology]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 353-363. DOI: 10.34670/AR.2023.50.57.038

### Keywords

Stress, adaptation syndrome, stressor, eustress, distress, physiological stress, psycho-emotional stress, emotional stress, informational stress, organizational stress.

### References

1. Bergis, T.A. Psychology of stress : an electronic textbook /T.A. Bergis. – Tolyatti : Publishing House of TSU, 2022.- 5 p.
2. Gutsol L.O., Guzovskaya E.V., Serebrennikova S.N., Seminsky I.J. STRESS. *Baikal Medical Journal*. 2022.- 70-80.
3. Psychology of stress : studies. manual / A.M. Portnyagina ; Sibgau named after M. F. Reshetnev. – Krasnoyarsk, 2019. - 11-61 p.
4. Stress: causes and consequences, treatment and prevention. Clinical recommendations / Akarachkova E.S., Baidaletova A.I., Belyaev A.A., Blinov D.V., Gromova O.A., Dulaeva M.S., Zamergrad M.V., Isaikin A.I., Kadyrova L.R., Klimenko A.A., Kondrashov A.A., Kosivtsova O.V., Kotova O.V., Lebedeva D.I., Medvedev V.E., Orlova A.S., Travnikova E.V., Yakovlev O.N. — St. Petersburg: Scythia-print; M.: Profmedpress, 2020. - 8 p.
5. Yakovlev E.V., Leontiev O.V., Gnevyshev E.N. Psychology of stress: A textbook. — St. Petersburg: Publishing House of the University at the IPA EurAsEC, 2020. - 7-13 p.
6. Somerfield M. R., McCrae R. R. Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications // *American psychologist*. – 2000. – T. 55. – №. 6. – C. 620.
7. Lazarus R. S., Opton Jr E. M. The study of psychological stress: A summary of theoretical formulations and experimental findings // *Anxiety and behavior*. – 1966. – T. 1. – C. 225-262.
8. Cassel J. Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulation // *International Journal of Health Services*. – 1974. – T. 4. – №. 3. – C. 471-482.
9. Kiecolt K. J. Stress and the decision to change oneself: A theoretical model // *Social Psychology Quarterly*. – 1994. – C. 49-63.
10. Vella S. L. C., Pai N. B. A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades // *Archives of Medicine and Health Sciences*. – 2019. – T. 7. – №. 2. – C. 233-239.

УДК 364.442.2

DOI: 10.34670/AR.2023.54.41.039

**Актуальность социальных услуг как необходимого компонента  
ресоциализации молодежи, имеющей опыт употребления  
психоактивных веществ**

**Грейсман Мария Олеговна**

Магистрант,  
Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
620002, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Мира, 19;  
e-mail: greysman@inbox.ru

**Аннотация**

В статье приводится анализ социологического исследования, выявлены актуальные услуги, а также даны рекомендации по включению в программы ресоциализации социальных, психологических и юридических услуг. Цель исследования – анализ необходимости включения социальных услуг в работу по ресоциализации молодежи, имеющей опыт употребления психоактивных веществ (далее ПАВ). Материалы и методы. В исследовании приняли участие 131 человек - участники проектов Фонда «Новая Жизнь» и резиденты реабилитационных центров Свердловской области, из них мужчин – 63 (47,7 %) и женщин – 68 (52,3 %). В опросе приняли участие люди в возрасте от 18 до 35 лет – 43 человека (32,8 %). Исследование проведено сотрудниками Регионального общественного фонда «Новая Жизнь» в период с октября по ноябрь 2022 г. в Свердловской области с применением онлайн анкеты. Обработка данных осуществлялась с использованием программы Vortex 10.30.0. Результаты. Оказание социальных услуг является востребованным, необходимым и первостепенным в процессе ресоциализации. Заключение. Установлено, что требуется комплексный подход к ресоциализации нуждающегося, приводящий к стойкой ремиссии и мотивации на лечение социально значимых заболеваний.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Грейсман М.О. Актуальность социальных услуг как необходимого компонента ресоциализации молодежи, имеющей опыт употребления психоактивных веществ // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 364-368. DOI: 10.34670/AR.2023.54.41.039

**Ключевые слова**

Люди, употребляющие психоактивные вещества, места лишения свободы, молодежь, ресоциализация.

## Введение

Работа, направленная на ресоциализацию молодых людей с различными формами зависимости, на восстановление утраченных функциональных связей с окружающими, на формирование навыков конструктивного поведения чрезвычайно сложна, поскольку такая работа имеет свои специфические особенности. То, что данная категория граждан попала в наркотическую зависимость, уже говорит о том, что эти люди социально уязвимы. У них нет возможности противостоять тем вызовам, тем сложностям, которые жизнь предлагает на их пути, они просто не умеют этого делать. Вот некоторые из проблем, с которыми сталкиваются зависимые люди – это низкая коммуникативная способность, высокая тревожность, а также низкая мотивация. Поэтому эти люди социально уязвимы абсолютно. Многие из них не знают, как обратиться за медицинской помощью, как восстановить документы, оформить при необходимости инвалидность. Тревожность в первую очередь связана с очень низкими адаптационными ресурсами подростков и молодежи, неумением проходить кризисы, проходить испытания, всё это вызывает внутреннюю напряжённость. И, как единственный источник выхода, молодые люди ищут адаптоген в виде веществ, заменяющих сознание.

## Основное содержание

Сегодня в регионе существуют различные системы ресоциализации зависимых людей, существует огромное разнообразие государственных, общественных, религиозных и коммерческих структур, занимающихся реабилитацией и ресоциализацией зависимых людей. Основная задача данных организаций – помочь человеку сознательно отказаться от ПАВ, нормализовать соматическое и психическое состояние, эмоциональный фон зависимого молодого человека, обеспечить условия для его полноценной социальной адаптации, мотивировать зависимого человека вернуться в общество [Гурова, 2012].

На 1 января 2023 года в Свердловской области врачами психиатрами наркологами зарегистрировано с диагнозом «синдром зависимости от наркотических средств» 6 649 человек и, как показывает практика, людей, употребляющих наркотики, не становится меньше, а из тех, кто прошел ресоциализацию, около 80% начинают употребление ПАВ в течение первого года после прохождения постлечебной программы.

Не стоит забывать, что за пределами официальной статистики остаются люди, имеющие опыт употребления ПАВ, но не совершившие преступлений и не вставшие на учет в государственных медицинских учреждениях.

Например, даже пройдя программы ресоциализации для людей, имеющих опыт отбывания наказания в местах лишения свободы (далее – МЛС), около 40 % освободившихся, возвращаются в исправительные учреждения в течение первого года после освобождения, а люди, живущие с социально значимыми заболеваниями (ВИЧ-инфекция, вирусные гепатиты, туберкулез), часто не проходят необходимое лечение, все это происходит на фоне нарушения социальных связей, отсутствия документов для прохождения лечения или устройства на работу. Таким образом, социальная поддержка реабилитационных центров, социально ориентированных некоммерческих организаций имеет много преимуществ и зачастую играет решающее значение для успешного выздоровления бывших потребителей психоактивных веществ.

В Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ, ситуация с отсутствием системы адаптации в обществе бывших заключенных названа вызовом, требующим принятия дополнительных мер. Также Указом Президента Российской Федерации утверждена Стратегия

государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2030 года, где основным мероприятием по развитию медико-социальной реабилитации является разработка индивидуальных программ с указанием технологий и форм реабилитации и ресоциализации лиц, потребляющих наркотические средства и психотропные вещества в немедицинских целях [Указ Президента РФ от 23 ноября 2020 г. № 733 «Об утверждении Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации на период до 2030 года»].

Учитывая, что опыт употребления инъекционных наркотиков является значимым фактором риска заражения ВИЧ-инфекции, а также приводит к противоправным действиям с последующим лишением свободы, остро стоит вопрос создания условий для успешной ресоциализации как людей, имеющих опыт употребления ПАВ, так и людей, живущих с социально значимыми заболеваниями, освободившихся из мест лишения свободы. Таким образом, задача состоит в том, чтобы выявить подлинные потребности респондентов и ориентироваться на них.

Для изучения актуальности социальных услуг было проведено социологическое исследование на тему «Актуальность социальных, психологических и юридических услуг Фонда «Новая Жизнь» [Исследование проводилось Грейсман М.О. в октябре-ноябре 2022 года. Метод опроса – анкетный. В составе опрошенных: 63(47,7 %) мужчин и 68 (52,3 %) женщин, респондентов в возрасте 18-35 – 43 человека (32,8 %). Обработка осуществлялась с использованием программы Vortex 10.30.0]. Социологическое исследование показало первостепенную востребованность социальных услуг для людей, имеющих опыт употребления ПАВ, имеющих опыт отбывания наказания в исправительных учреждениях, людей, живущих с социально значимыми заболеваниями в Свердловской области.

Исследование позволило определить, что большая часть опрошенных получали когда-либо услуги Фонда «Новая Жизнь» в виде содействия в получении медицинской помощи (55,2 %) и в виде консультации по социально значимым заболеваниям (45,8 %), представлено в табл. 1.

**Таблица 1 – Получение услуг Фонда «Новая Жизнь»  
в зависимости от опыта употребления психоактивных веществ**

Услуги	% ответивших
Содействие в получении медицинской помощи	55,2 %
Консультация по социально значимым заболеваниям (ВИЧ-инфекция, вирусные гепатиты, туберкулез)	45,8 %
Индивидуальная психологическая консультация	39,6 %
Юридическая помощь	27,1 %
Групповая психологическая поддержка	22,9 %
Оформление и восстановление документов	15,6 %
Никогда не пользовался услугами фонда	6,3 %
Другое	2,0 %
Итого ответивших	100,0 %

Также для повышения эффективности работы Фонда необходимо было с помощью анкетирования определить актуальность услуг, которыми респонденты планируют воспользоваться в будущем. Так, респондентам была предоставлена возможность выделить несколько услуг из предложенного списка. Данные исследования позволяют говорить, что для респондентов, имеющих опыт употребления ПАВ, актуальными услугами, которыми они планируют воспользоваться в будущем, являются те же, что были востребованы ранее: содействие в получении медицинской помощи (60,4 %), консультация по социально значимым заболеваниям (49,0 %). Также у респондентов, имеющих опыт употребления ПАВ, есть спрос на юридическую помощь (49,0 %).



## Заключение

Анкетирование установило, что социальные услуги Фонда «Новая Жизнь» в целом одинаково актуальны сейчас и востребованы в будущем для респондентов, а решение социальных проблем для имеющих опыт употребления ПАВ, респондентов, имеющих опыт пребывания в МЛС, респондентов, имеющих социально значимые заболевания является первостепенным, что еще раз подчеркивает актуальность социальных услуг.

## Библиография

1. Гурова О. Г. Организация ресоциализации людей, страдающих различными формами зависимости / О. Г. Гурова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 2 (37). – С. 222-224. – URL: <https://moluch.ru/archive/37/4217/> (дата обращения: 22.11.2022).
2. Доклад о наркоситуации в Свердловской области за 2021 год. – URL: [https://www.uor-ekb.ru/upload/news/Doklad\\_naarkosituaciya\\_2021.pdf](https://www.uor-ekb.ru/upload/news/Doklad_naarkosituaciya_2021.pdf) (дата обращения 30.01.2023).
3. Клиника психического здоровья и лечения зависимостей в Москве. – URL: <https://rehabfamily.com/lechenie-zavisimostey/recidiv-narkomanii/> (дата обращения: 22.11.2022).
4. Медвестник. – URL: [https://medvestnik.ru/content/news/v\\_sverdlovskoy\\_oblasti\\_v\\_sem\\_raz\\_bolshe\\_narkozavisimyh\\_chem\\_eto\\_pokazyvaet\\_oficialnaya\\_statistika\\_fskn\\_rossii.html](https://medvestnik.ru/content/news/v_sverdlovskoy_oblasti_v_sem_raz_bolshe_narkozavisimyh_chem_eto_pokazyvaet_oficialnaya_statistika_fskn_rossii.html) (дата обращения 30.01.2023).
5. Распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ на период до 2030 г. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567/> (дата обращения: 30.01.2023).
6. Указ Президента РФ от 23 ноября 2020 г. № 733 «Об утверждении Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74838781/> (дата обращения: 30.01.2023).
7. Преснова И. В. Постпенитенциарная ресоциализация женщин: опыт работы специализированного отделения СПб ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам» // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2020. – №. 19. – С. 138-165.
8. Козьяков Р. В. и др. Постреабилитационные сообщества как основа организации процессов ресоциализации потребителей наркотиков. – Directmedia, 2018.
9. Куреткова К. И. Деятельность молодежных центров города Красноярска по социальной профилактике употребления психоактивных веществ среди молодежи : дис. – Сибирский федеральный университет, 2018.
10. Йошпа Н. А., Великоцкая А. М. Создание и применение единой схемы ресоциализации несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы // М.: Институт права и публичной политики. – 2015.

## The relevance of social services as a necessary component of the re-socialization of young people with experience in the use of psychoactive substances

**Mariya O. Greisman**

Master student,  
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (UrFU),  
620002, 19, Mira str., Yekaterinburg, Russian Federation;  
e-mail: greisman@inbox.ru

### Abstract

The article provides an analysis of sociological research, identifies relevant services, and provides recommendations for inclusion in the programs of socialization of social, psychological and legal services. Objective - analyze the need to include social services in the work on the re-socialization of young people with experience in the use of psychoactive substances. Materials

and methods. The study involved 131 people - participants of the projects of the New Life Foundation and residents of rehabilitation centers of the Sverdlovsk region, of which 63 men (47.7%) and 68 women (52.3%). The survey was attended by people aged 18 to 35 years – 43 people (32.8%). The study was conducted by employees of the Regional Fund "New Life" in the period from October to November 2022 in the Sverdlovsk region using an online questionnaire. The processing was carried out using the Vortex 10.30.0 program. Results. The provision of social services is in demand, necessary and paramount in the process of re-socialization. Conclusion. It is established that a comprehensive approach to the re-socialization of the needy is required, leading to persistent remission and motivation for the treatment of socially significant diseases.

### For citation

Greisman M.O. (2023) Aktual'nost' sotsial'nykh uslug kak neobkhodimogo komponenta resotsializatsii molodezhi, imeyushchei opyt upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv [The relevance of social services as a necessary component of the re-socialization of young people with experience in the use of psychoactive substances]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 364-368. DOI: 10.34670/AR.2023.54.41.039

### Keywords

People who use psychoactive substances, places of imprisonment, youth, resocialization

### References

1. Gurova O. G. Organization of the re-socialization of people suffering from various forms of addiction / O. G. Gurova. Text: direct // Young scientist. – 2012. – № 2 (37). – Pp. 222-224. – URL: <https://moluch.ru/archive/37/4217/> / (date of access: 11/22/2022).
2. The report on the drug situation in the Sverdlovsk region for 2021. – URL: [https://www.uor-ekb.ru/upload/news/Doklad\\_naarkosituaciya\\_2021.pdf](https://www.uor-ekb.ru/upload/news/Doklad_naarkosituaciya_2021.pdf) (accessed 30.01.2023).
3. Mental Health and Addiction Treatment Clinic in Moscow. – URL: <https://rehabfamily.com/lechenie-zavisimostey/recidiv-narkomanii/> / (date of access: 11/22/2022).
4. Medvestnik. – URL: [https://medvestnik.ru/content/news/v\\_sverdlovskoy\\_oblasti\\_v\\_sem\\_raz\\_bolshe\\_narkozavisimyh\\_chem\\_eto\\_pokazyvaet\\_oficialnaya\\_statistika\\_fskn\\_rossii.html](https://medvestnik.ru/content/news/v_sverdlovskoy_oblasti_v_sem_raz_bolshe_narkozavisimyh_chem_eto_pokazyvaet_oficialnaya_statistika_fskn_rossii.html) (date of appeal 30.01.2023).
5. Decree of the Government of the Russian Federation dated April 29, 2021 No. 1138-r On Approval of the Concept of Development of the penal enforcement system of the Russian Federation for the period up to 2030 - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567/> / (date of access: 30.01.2023).
6. Decree of the President of the Russian Federation dated November 23, 2020 No. 733 "On Approval of the Strategy of the State Anti-drug Policy of the Russian Federation for the period up to 2030". – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74838781/> / (date of application: 30.01.2023).
7. Presnova I. V. Post-penitentiary re-socialization of women: work experience of the specialized department of the St. Petersburg State Budgetary Institution "Crisis Center for Women" //Social services for families and children: scientific and methodological collection. - 2020. – no. 19. – pp. 138-165.
8. Kozyakov R. V. et al. Post-rehabilitation communities as the basis for organizing the processes of drug users' re-socialization. – Directmedia, 2018.
9. Kuretkova K. I. Activity of youth centers of the city of Krasnoyarsk for the social prevention of the use of psychoactive substances among young people : dis. – Siberian Federal University, 2018.
10. Yoshpa N. A., Velikotskaya A.M. Creation and application of a unified scheme for the re-socialization of minors sentenced to imprisonment //Moscow: Institute of Law and Public Policy. – 2015.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.55.64.040

## К вопросу о стрессах студенческой жизни

**Романова Анастасия Алексеевна**

Студент,  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,  
677000, Российская Федерация, Якутск, ул. Кулаковского, 34;  
e-mail: romanovanastya2004@icloud.com

**Осинская Алена Александровна**

Кандидат медицинских наук, доцент,  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,  
677000, Российская Федерация, Якутск, ул. Кулаковского, 34;  
e-mail: osin\_alen@mail.ru

### Аннотация

Цель: выявить основные факторы, влияющие на возникновение стрессовых ситуаций у студентов 1 курса медицинского института. Методы: методом анонимного анкетирования 120 студентов были опрошены первого курса медицинского института СВФУ им М.К. Аммосова. Возраст респондентов составил от 17 до 22 лет. Среди опрошенных было 78 девушек и 42 юношей. Результаты анкетирования были проанализированы. Математическую обработку результатов проводили с помощью программы Microsoft Excel 2016. Результаты: в результате исследования показали, что 49 % девушек и 21 % юношей считают себя сильно подверженным стрессам. Основными причинами возникновения стрессов юноши (68 %) и девушки (74%) назвали зачеты и экзамены. Среди методов борьбы со стрессовыми ситуациями лидирующие позиции занимают: «заедаю едой», «физические упражнения (фитнес, спортзал)». Незначительное количество студентов (5 %) для борьбы со стрессом обращаются за профессиональной помощью к психологам. Выводы: Определенный объем, и уровень стрессов является естественным и даже необходимым для мобилизации организма к достижению поставленных целей. Однако, низкий уровень информации об эффективных методах борьбы со стрессом, может привести не только к усугублению стрессовых ситуаций, но и может нанести вред здоровью.

### Для цитирования в научных исследованиях

Романова А.А., Осинская А.А. К вопросу о стрессах студенческой жизни // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 369-374. DOI: 10.34670/AR.2023.55.64.040

### Ключевые слова

Студенты; стресс; экзаменационная сессия; профилактика стресса; методы борьбы со стрессом.

## Введение

В современном динамическом мире стрессы затрагивают все слои и категории населения, в том числе учащихся и студентов, которые очень чутко реагируют на экстремальные и тревожные обстоятельства. Это обусловлено тем, что учебная деятельность связана с переработкой большого объема информации, требует хорошей памяти, напряжения внимания, восприятия. Поэтому перегрузка основных психических функций повышает нервно-эмоциональное напряжение и приводит к возникновению стрессовых ситуаций, проявляющихся особенно ярко во время экзаменов и зачетов. Негативное воздействие стресса заключается в том, что он вызывает раздражение, переутомление, эмоциональные сдвиги, блокирует сознательный контроль, волевое поведение и даже провоцирует заболевания. Следовательно, изучение вопросов возникновения и методов борьбы со стрессами в студенческой жизни являются крайне актуальными.

В данной работе мы попытались выявить основные факторы, влияющие на возникновение стрессовых ситуаций у студентов 1 курса медицинского института. Для реализации данной цели перед нами были поставлены следующие задачи:

1. Ознакомиться с литературными данными, посвященных вопросам возникновения стрессовых ситуаций.
2. Провести анкетирование среди студентов первого курса медицинского института СВФУ им М.К. Аммосова.
3. Проанализировать полученные данные.
4. Рассмотреть практические способы борьбы со стрессом.

## Основное содержание

В настоящей работе на добровольной основе были опрошены методом анонимного анкетирования 120 студентов первого курса медицинского института СВФУ им М.К. Аммосова. В анкету были включены 4 вопроса с открытой формой ответов. Вопросы были сформулированы самостоятельно, опираясь на литературные данные. Возраст респондентов составил от 17 до 22 лет. Среди опрошенных было 78 девушек и 42 юношей. Анкетирование проводилось в утреннее время. Одним из условий участия в анкетировании было отсутствие у респондентов дополнительной трудовой деятельности для исключения влияния последней на развитие стрессовых ситуаций у студентов. Результаты анкетирования были проанализированы и на основании полученных данных сделаны выводы. Математическую обработку результатов проводили с помощью программы Microsoft Excel 2016. Были сформированы индивидуальные таблицы и индивидуальные графики, что позволило оценить полученные результаты.

Стресс (от англ. Stress - давление, напряжение) – состояние психического напряжения, возникающего в процессе деятельности в наиболее сложных и трудных условиях. Стресс может оказывать как положительное мобилизирующее (эустресс), так и отрицательное влияние (дистресс) на деятельность человека, вплоть до ее полной дезорганизации. В современной научной литературе термин «стресс» употребляется, по крайней мере, в трех значениях. Во-первых, понятие стресс может определяться как любые внешние стимулы либо действия, которые вызывают у человека напряжение либо возбуждение. Во-вторых, стресс может относиться к субъективной реакции и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения; это состояние интерпретируется как эмоции,

---

оборонительные реакции и процессы преодоления, происходящие в самом человеке [Авилов, Галиулина, 2019]. Такие процессы могут содействовать развитию и совершенствованию функциональных систем, а также вызывать психическое напряжение. Наконец, в-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое извне требование либо вредное действие [Ашихмина, Назаренко, Фадеева, Юдина, 2018].

Стрессы студенческой жизни связаны с высокой эмоциональной напряженностью и сильной академической загруженностью. Изменение условий по сравнению, со школьной жизнью также служит для возникновения стрессовых ситуаций у студентов (особенно первокурсников). Кроме того, возникает необходимость справляться с возрастными особенностями переходного периода, что увеличивает предрасположенность к развитию эмоционального стресса [Илькевич, Илькевич, Гусев, Афонина, 2022].

Во время стресса в коре головного мозга формируется интенсивный стойкий очаг возбуждения, так называемая доминанта, которая подчиняет себе всю деятельность организма, все поступки и помыслы человека. Следовательно, для успокоения необходимо ликвидировать эту доминанту или создать новую, конкурирующую. А это значит, что все методы борьбы со стрессом направлены на формирование конкурирующей доминанты [Авилов, Галиулин а, 2021]. Основными известными методами борьбы со стрессом являются:

1. Методы «замены» (алкоголь, табакокурение, кофеин, медикаменты, еда и т.д.)
2. Физические методы (упражнения, прогулки, танцы и т.д.)
3. Психологические методы (аутотренинг, релаксация, посещение психолога и т.д.)

Наиболее эффективными являются физические и психологические методы борьбы со стрессом, однако, к сожалению люди чаще всего прибегают к методам «замены», которые считаются более доступными и «легкими» [Чудайкин, 2017].

Каждому респонденту было предложено ответить на 4 вопроса:

1. Считаете ли Вы себя человеком склонным к возникновению стрессовых ситуаций?
2. Назовите, какие стрессовые ситуации встречаются в студенческой жизни?
3. Кто, по вашему мнению, чаще влияет на возникновение стрессов у студентов?
4. Какие методы Вы используете в борьбе со стрессом?

В результате исследования мы выяснили, что 49 % девушек считают себя сильно подверженным стрессам, у юношей этот показатель намного ниже (21 %). Мы предполагаем, что это связано с большей природной эмоциональностью женского пола и не желанием юношей признавать свою «слабость». Основными причинами возникновения стрессов, встречаемых в студенческой жизни и у юношей (68 %), и у девушек (74%) стоят зачеты и экзамены. Большое количество студентов высказало мнение, что на возникновение стрессовых ситуаций чаще всего влияют преподаватели, что вполне объяснимо, тем, что основными причинами стрессов являются зачеты и экзамены. Однако у юношей, в 15 % случаев на возникновение стрессов влияют родители и одногруппники.

Среди методов борьбы со стрессовыми ситуациями лидирующие позиции занимают: «заедаю едой», «физические упражнения (фитнес, спортзал)». Однако необходимо отметить, что 15 % юношей и 6 % девушек борются со стрессом используя вредные привычки. Заслуживает внимание тот факт, что очень незначительное количество студентов (5 %) для борьбы со стрессом обращаются за профессиональной помощью к психологам.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты, несомненно, испытывают стресс и преодолевают его по-разному. Основным стрессовым фактором являются зачеты и экзамены. Таким образом, дважды в год студенты переживают значительный эмоциональный стресс –

период экзаменационных сессий. В этот период студент испытывает высокое чувство тревоги и переносит значительные моральные и физические (отсутствие отдыха, плохой сон и т.д.) перегрузки, что несомненно приводит к истощению его энергетических ресурсов [Гагиева, 2018]. Однако необходимо отметить, что в большей части случаев такой стресс спровоцирован самим студентами. Нерегулярная подготовка, наличие пробелов в знаниях, скопление долгов по дисциплинам приводят к возникновению более сильного стрессового фактора. Ведь 32% юношей и 26% девушек ставили «стресс от зачетов и экзаменов» не на первое место. Также реакция на экзаменационную сессию зависит от личностных характеристик самого студента [Гагиева, 2018].

Основные методы борьбы со стрессами, выбранные студентами не являются достаточно эффективными. Выбранные способы борьбы со стрессом в первую очередь обусловлены «неприятием» студентом своего собственного состояния, а также боязнью или стеснением обратиться за помощью как к родителям, так и к наставникам, преподавателям. Даже при наличии доступной в настоящее время психологической помощи в любом ВУЗе. Однако следует отметить, что 5% респондентов обращались к специалистам для решения своих проблем.

### Заключение

Определенный объем, и уровень стрессов является естественным и даже необходимым для мобилизации организма к достижению поставленных целей. Необходимо лишь избегать неэффективных способов борьбы со стрессами, которые могут его усугубить и даже принести несчастье.

Таким образом, мы пришли к выводу, что низкий уровень информации об эффективных методах борьбы со стрессом, может привести не только к усугублению стрессовых ситуаций, но и может нанести вред здоровью. Мы считаем, что необходимо широко привлекать специалистов – психологов, для профессиональных консультаций по вопросам возникновения и грамотной нейтрализации стрессовых ситуаций, возникающих в студенческой жизни.

### Библиография

1. Авилов О.В., Галиулина К.Ю. Основные причины эмоционального стресса у студентов-медиков и определение подходов к его коррекции // Вестник психофизиологии. 2019. № 4. С. 42-51.
2. Авилов О.В., Галиулина К.Ю. Студенты и стресс: влияние направления подготовки // Вестник психофизиологии. 2021. № 2. С. 26-38.
3. Ашихмина Е.П., Назаренко Е.В., Фадеева А.В., Юдина А.А. Хронобиологические аспекты прогнозирования экзаменационного стресса у студентов // Современные вопросы биомедицины. 2018. Т. 2. № 3 (4). С. 4-12.
4. Гагиева М.З. Особенности психологического стресса студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 442-445.
5. Илькевич Т.Г., Илькевич К.Б., Гусев А.В., Афонина Г.С. Применение средств здоровьесберегающих технологий в профилактике информационного стресса у студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 12 (214). С. 235-240.
6. Судаков Д.В., Якушева Н.В., Шевцов А.Н., Поспелова Е.С. Стресс в жизни студентов медицинского вуза // Прикладные информационные аспекты медицины. 2020. Т. 23. № 1. С. 103-108.
7. Чудайкин, А. М. Педагогический подход к рассмотрению проблемы стрессоустойчивости у обучающихся / А. М. Чудайкин. — Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). — Москва: Буки-Веди, 2017. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13130/> (дата обращения: 20.09.2023).
8. Gadzella B. M. et al. Evaluation of the student life-stress inventory-revised // Journal of Instructional Psychology. – 2012. – Т. 39. – №. 2.
9. Gadzella B. M. Student-life stress inventory: Identification of and reactions to stressors // Psychological reports. – 1994.

---

– T. 74. – №. 2. – C. 395-402.

10. Gadzella B. M., Baloglu M. Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Student-life Stress Inventory //Journal of Instructional Psychology. – 2001. – T. 28. – №. 2. – C. 84-84.

## To the question of the stresses of student life

**Anastasiya A. Romanova**

Student  
North-Eastern Federal University,  
677007, 42, Kulakovskogko str., Yakutsk, Russian Federation;  
e-mail: romanovanastya2004@icloud.com

**Alena A. Osinskaya**

PhD in Medical science  
Associate professor  
North-Eastern Federal University,  
677007, 42, Kulakovskogko str., Yakutsk, Russian Federation;  
e-mail: osin\_alen@mail.ru

### Abstract

Objective: to identify the main factors influencing the occurrence of stressful situations in 1st year students of the medical institute. Methods: 120 first-year students of the M.K. Ammosov NEFU Medical Institute were interviewed by anonymous questionnaire. The age of the respondents ranged from 17 to 22 years. There were 78 girls and 42 boys among the respondents. The results of the survey were analyzed. Mathematical processing of the results was carried out using the Microsoft Excel 2016 program. Results: the results of the study showed that 49% of girls and 21% of boys consider themselves highly stressed. The main causes of stress are boys (68%) and girls (74%) called tests and exams. Among the methods of dealing with stressful situations, the leading positions are occupied by: "I eat food", "physical exercises (fitness, gym)". A small number of students (5%) seek professional help from psychologists to deal with stress. Conclusions: A certain amount and level of stress is natural and even necessary to mobilize the body to achieve its goals. However, a low level of information about effective methods of dealing with stress can lead not only to aggravation of stressful situations, but can also harm health.

### For citation

Romanova A.A., Osinskaya A.A. (2023) K voprosu o stressakh studencheskoi zhizni [To the question of the stresses of student life]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 369-374. DOI: 10.34670/AR.2023.55.64.040

### Keywords

Students; stress; examination session; stress prevention; stress management methods;

---

## References

1. Avilov O.V., Galiulina K.Yu. The main causes of emotional stress in medical students and the definition of approaches to its correction// Bulletin of Psychophysiology. 2019. No. 4. pp. 42-51.
2. Avilov O.V., Galiulina K.Yu. Students and stress: the influence of the direction of training // Bulletin of Psychophysiology. 2021. No. 2. pp. 26-38.
3. Ashikhmina E.P., Nazarenko E.V., Fadeeva A.V., Yudina A.A. Chronobiological aspects of predicting exam stress in students // Modern issues of biomedicine. 2018. Vol. 2. No. 3 (4). pp. 4-12.
4. Gazieva M.Z. Features of psychological stress of student youth // Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 59-1. pp. 442-445.
5. Ilkevich T.G., Ilkevich K.B., Gusev A.V., Afonina G.S. The use of health-saving technologies in the prevention of information stress in students // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2022. No. 12 (214). pp. 235-240.
6. Sudakov D.V., Yakusheva N.V., Shevtsov A.N., Pospelova E.S. Stress in the life of medical university students // Applied information aspects of medicine. 2020. Vol. 23. No. 1. pp. 103-108.
7. Chudaykin, A.M. Pedagogical approach to the consideration of the problem of stress tolerance in students / A.M. Chudaykin. — Text: direct // Actual tasks of pedagogy: materials of the VIII International Scientific Conference (Moscow, November 2017). — Moscow: Buki-Vedi, 2017. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13130/> (accessed: 09/20/2023).
8. Gadzella B. M. et al. Evaluation of the student life-stress inventory-revised // Journal of Instructional Psychology. – 2012. – T. 39. – №. 2.
9. Gadzella B. M. Student-life stress inventory: Identification of and reactions to stressors // Psychological reports. – 1994. – T. 74. – №. 2. – C. 395-402.
10. Gadzella B. M., Baloglu M. Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Student-life Stress Inventory // Journal of Instructional Psychology. – 2001. – T. 28. – №. 2. – C. 84-84.



УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.75.64.041

**Психологическая коррекция суицидального поведения****Распопин Евгений Владимирович**

Кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин,  
Уральский юридический институт МВД России,  
620057, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Корепина, 66;  
e-mail: ev73@mail.ru

**Аннотация**

В статье рассматриваются основные этапы суицидального поведения: пресуицидальный этап, этап совершения действий, направленных на лишение себя жизни и постсуициальный этап. В соответствии с этим, проанализированы основные задачи и содержание психокоррекционной работы на каждом из этих этапов. На этапе пресуицида основной задачей психокоррекции является предотвращение суицидальной попытки, на этапе активных суицидальных действий – ее пресечение и на постсуициальном этапе – предотвращение повторных попыток суицида. Также приводятся конкретные практические рекомендации по работе с суицидентами на разных этапах суицидального поведения. В статье показано, что большое значение имеет сопровождение бывшего суицидента на этапе его возвращения к прежней жизни. Во время этой фазы возможно повторение суицидальной попытки. Здесь провоцирующее влияние оказывает, прежде всего, окружение, которое непосредственно связано с психотравмирующим событием. Поэтому на этом этапе важна работа психолога с окружением суицидента (с его семьей, коллегами по работе и т.д.). Провоцирующее влияние способно также оказать окружение, непосредственно не связанное с причинами суицида, но, к примеру, каким-либо образом узнавшее о попытке самоубийства.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Распопин Е.В. Психологическая коррекция суицидального поведения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 375-384. DOI: 10.34670/AR.2023.75.64.041

**Ключевые слова**

Суицид, суицидальное поведение, этапы суицидального поведения, психологическая коррекция.

## Введение

Говоря о психологической коррекции суицидального поведения, необходимо отметить, что цели и содержание коррекции будут различаться в зависимости от этапа суицидального поведения. В целом, суицидальное поведение может быть условно разделено на три этапа.

Первый этап – пресуицидальный, т.е. предшествующий совершению суицида. Этот этап в своем развитии проходит три фазы:

1) пассивные суицидальные мысли, когда человек только начинает задумываться о своей смерти как потенциальном способе избавления от проблем, но еще не готов и не намерен что-то для этого предпринимать;

2) суицидальные замыслы, когда человек от пассивных мыслей переходит к планированию способа, места, времени совершения суицида;

3) суицидальные намерения, при которых происходит переход от замыслов к действиям.

Однако пресуицид не всегда проходит в своем развитии все эти ступени. При острых пресуицидах решение об уходе из жизни может возникнуть сразу, в очень сжатые сроки, когда, казалось бы, ничего не предвещало беды. Поэтому спрогнозировать его крайне трудно, а иногда практически невозможно.

Второй этап – собственно совершение действий, направленных на лишение себя жизни. Суицидальная попытка и суицид в своем развитии проходят две фазы:

1) обратимая. В этом случае суицидальная попытка может быть прервана, остановлена самим суицидентом или другими лицами (поэтому речь здесь идет не о суициде как завершенном акте, а о суицидальной попытке);

2) необратимая. Как следует из названия, эта фаза завершается смертью суицидента.

Третий этап – постсуицидальный. Он начинается после суицидальной попытки [Амбрумова, 1980].

## Основное содержание

Итак, перейдем к рассмотрению особенностей психокоррекционной работы на разных этапах суицидального поведения.

### 1. Особенности психокоррекционной работы в пресуицидальном периоде

Основная задача психокоррекционной работы на этом этапе – предотвратить совершение клиентом суицидальной попытки.

Как отмечает Эдвин С. Шнейдман, самые важные вопросы, которые необходимо задать потенциальному самоубийце, это вопросы «Что у вас болит?» и «Как я могу вам помочь?» [Шнейдман, 2001]. Первый вопрос касается причин, по которым клиент задумался о самоубийстве. И для того, чтобы снизить риск суицида, необходимо обсудить, проанализировать, проработать эти причины. Но особенно ценным здесь представляется второй вопрос. Клиент знает, чувствует, что он хотел бы получить от встречи с психологом, и если психолог способен дать ему это, то это способно помочь клиенту справиться с ситуацией. Поэтому психологу нужно понять, в чем именно состоит запрос клиента. Например, если клиент хочет, чтобы кто-то его просто выслушал – внимательно, заинтересованно, без осуждения – то это именно то, что необходимо дать клиенту и это лучшее, что может сделать для него психолог. Если же вместо этого психолог начнет «тянуть одеяло на себя» – поучать

клиента, морализировать, пуститься в пространные рассуждения о философских, психологических, этических аспектах самоубийства или вовсе попытается уйти от темы, то это лишь убедит клиента в том, что его никто не слышит и не понимает. В других случаях клиент может остро нуждаться в конкретных рекомендациях о том, как вести себя в сложившейся критической ситуации. И во многих случаях будет уместным, если психолог предложит эти рекомендации (например, путем совместного их обсуждения с клиентом).

Перейдем к рассмотрению конкретных рекомендаций по работе с суицидально настроенными клиентами. Р. Кочюнас рекомендует придерживаться следующих правил.

1. С такими клиентами нужно встречаться по возможности чаще, чтобы все время «держат руку на пульсе».

2. Нужно помочь клиенту обратиться к позитивным сторонам его жизни, которые способны выступить в качестве антисуицидальных факторов.

3. Узнав о намерении клиента покончить с собой, не нужно паниковать, пытаться отвлечь его чем-то от суицидальных мыслей и, тем более, прибегать к морализированию. Это только убедит клиента, что его никто не понимает и не слышит, в том числе и психолог.

4. При возможности необходимо постараться привлечь к работе с потенциальной самоубийцей близких и значимых для него людей, которые в критической ситуации смогут прийти к нему на помощь.

5. Клиент должен иметь возможность практически в любое время связаться с психологом, чтобы получить эмоциональную поддержку.

В современных условиях это легко достижимо посредством современных средств связи (телефон, Интернет и т.д.). Поэтому здесь уместно вспомнить о службе экстренной психологической помощи – телефоне доверия. Основными принципами оказания психологической помощи на телефоне доверия являются анонимность, бесплатность и круглосуточность. Поэтому будет полезным, если у клиента на всякий случай под рукой будет номер такого телефона.

6. При высокой вероятности самоубийства нужно принять конкретные меры предосторожности, вплоть до решения вопроса о госпитализации клиента.

7. Нельзя позволять клиенту манипулировать собой посредством угрозы самоубийства.

8. Психолог должен осознавать, что его возможности не безграничны, и он не всегда способен предотвратить самоубийство. Основную ответственность за собственные действия несет сам клиент, поэтому если клиент действительно хочет покончить с собой, никто не способен остановить его.

9. Нужно подробно, в письменной форме, документировать свои действия. Это делается для того, чтобы в случае самоубийства клиента психолог смог показать себе и другим, что он действовал профессионально и сделал все возможное, чтобы предотвратить трагедию [Кочюнас, 2002].

Также при консультировании таких клиентов нужно обращать внимание на следующие моменты.

Одной из наиболее существенных причин, по которым человек решает добровольно уйти из жизни, является утрата жизненных перспектив и смысла. Как отмечает В. Франкл, людей, задумывающих совершить самоубийство, необходимо убедить в том, что они не только могут продолжать жить без того, чего они иметь не могут, но что они могут видеть определенный смысл своей жизни как раз в том, чтобы внутренне преодолеть свое несчастье, вырасти

благодаря ему духовно. Именно здесь вопрос: «Что от меня требует моя жизнь сейчас, в данный момент?», будучи правильно истолкован, способен подвигнуть к ответу, когда человек сам себе скажет: «Просто выстоять назло всем и всему» [Франкл, 2001]. Также важно помочь человеку найти смысл и опору в жизни. В. Франкл описывает случай, когда двое заключенных концентрационного лагеря, будучи не в силах далее выносить свое положение, выразили желание свести счеты с жизнью. Первому из них удалось помочь напоминанием о том, что его ждала недописанная книга – дело всей его жизни, которую, кроме него, дописать было некому. Другой же отказался от своих намерений, вспомнив о том, что его ждала любящая дочь, которая на тот момент была жива [Франкл, 2004].

И. Ялом, обращаясь к предсмертной записке самоубийцы, отмечает: «Если бы он обратился ко мне за помощью перед своим суицидом, мне бы следовало попытаться вступить в контакт с той его частью, стремящейся к жизни, для которой не все безразлично» [Ялом, 2004].

Важным объектом поддержки и связующей с жизнью нитью является личность самого психолога. Если клиент утверждает, что ему не для кого и не для чего жить, и его судьба всем безразлична, психолог вправе возразить, что лично для него судьба клиента отнюдь не безразлична. Конечно, это не значит, что с этого момента психолог и клиент должны будут идти рука об руку всю жизнь. Но это значит, что на период кризиса психолог будет находиться рядом с клиентом, регулярно встречаться и общаться с ним, прилагая максимум усилий, чтобы помочь ему выйти из кризиса.

Часто при наличии суицидальных мыслей клиент испытывает чувство жалости к себе, он ощущает себя непонятым, ненужным, отвергнутым и т.п. В данном случае это чувство жалости является губительным для клиента, поскольку лишает его чувства активности и ответственности за происходящие с ним события, ставит его в позицию беспомощной жертвы. Гораздо полезнее для клиента будет научиться испытывать здоровую злость и даже ярость, но эти чувства должны быть направлены не на себя, а на обстоятельства жизни, которые вредят клиенту и которые нужно преодолеть. Эти чувства помогают обрести утраченную силу и ощущение своей способности поступать наперекор неблагоприятным обстоятельствам [Мэй, 2012].

Наконец, одно из наиболее важных правил сопровождения таких клиентов является терпение. Иногда здесь решающее значение имеет только время, когда даже самый стойкий и убежденный суицидент рано или поздно успокаивается и начинает проявлять интерес к жизни. Поэтому при работе с такими лицами не стоит надеяться на быстрый результат, поскольку такие надежды могут не оправдаться, что способно вызвать уныние и разочарование у самого психолога. Полезнее будет запастись терпением и подготовиться к длительной «осаде» суицидальных мыслей клиента, которые могут отличаться значительной инертностью и ригидностью. Задача психолога здесь – стремиться быть более стойким в своих жизнеутверждающих убеждениях, чем клиент. В связи с этим, некоторые психологи, работая с суицидально настроенными клиентами, заключают с ними контракт, согласно которому на протяжении определенного времени клиент отказывается от своих суицидальных намерений (например, клиент обещает, что до тех пор, пока длится работа с психологом, он не будет предпринимать суицидальных попыток). Этого времени может оказаться достаточно для того, чтобы клиент избавился от своих негативных переживаний до терпимого уровня и начал по-новому смотреть на свою жизнь.

Основная задача в этом периоде – остановить суицидента, не дать ему совершить

задуманное. И эта задача является одной из наиболее трудных.

Что делать с человеком, который пытается совершить суицид здесь и сейчас, практически на наших глазах? Здесь все зависит от конкретного места и ситуации.

В каких-то случаях необходимо вмешаться в ситуацию: вызвать спасателей, скорую помощь. В качестве примера можно привести случай с молодой женщиной, которая ушла в лес, чтобы ее никто не нашел и не успел оказать помощь, и там приняла большую дозу лекарств. Спас ее пробежавший мимо спортсмен, который случайно заметил ее, лежавшую уже без сознания, и вызвал скорую помощь. Этот человек мог пройти мимо, решив, что случившееся его не касается, что лежащая в кустах женщина просто пьяна и т.п., но что-то заставило его вызвать врачей, дождаться их и проводить к месту происшествия, благодаря чему эта женщина осталась жива.

В некоторых случаях можно обратиться за помощью к окружающим, чтобы буквально физически не дать самоубийце совершить задуманное (не подпустить его к опасному месту, забрать средства совершения суицида и т.п.).

Но, пожалуй, самое ценное – это попытаться вступить в диалог с суицидентом, ведь зачастую даже в самой критической ситуации где-то глубоко в душе самоубийца продолжает надеяться, что кто-то заметит его и протянет руку помощи.

Это подтверждается важными наблюдениями, сделанными на основе отчетов тех людей, которые попытались свести счеты с жизнью, но, к счастью, остались живы. Например, молодая женщина, прыгнувшая с балкона верхнего этажа больницы, рассказывала, что перед этим она какое-то время ходила по металлическим балкам, расположенным снаружи больничных стен, в надежде, что хоть кто-то увидит ее из окон. Другая девушка перед тем, как совершить попытку самоубийства, внезапно приехала к своим друзьям, чтобы вернуть им взятую на время вещь. Она прошла через всю квартиру, молча, обливаясь слезами, поставила вещь на стол и также молча и не переставая плакать вышла обратно. Своим видом она пыталась показать друзьям, что ей очень плохо и одиноко, но никто не подошел к ней [Шнейдман, 2001]. Таких примеров можно привести много, и все они говорят об одном: нередко самоубийцы пытались привлечь к себе внимание, надеялись, что кто-то обратится к ним, спросит, что случилось, и именно невнимательность или равнодушие окружающих стало для них последней каплей. Поэтому главное, что можно и нужно сделать для потенциального самоубийцы в такой ситуации – не проходить мимо.

Говоря о диалоге с потенциальным самоубийцей, нужно отметить следующие важные моменты.

Для человека, который стал свидетелем готовящегося или уже совершающегося самоубийства, это событие может стать сильным стрессом. Поэтому первое, что необходимо сделать – это попытаться совладать со своими собственными эмоциями. Не нужно паниковать и заражать своими негативными эмоциями суицидента, который и так подавлен, напуган, или зол и полон решимости.

При разговоре с самоубийцей ни в коем случае не нужно судить его, упрекать, «давить на совесть». Гораздо полезнее рассказать ему о своих чувствах, вызванных его поступком. «Я вижу, что ты хочешь умереть, и это меня сильно тревожит. Подожди, может, я смогу тебе чем-нибудь помочь...» – возможно, подобная фраза покажет самоубийце, что хоть кто-то неравнодушен к нему, пусть даже незнакомый человек.

К чему обращаться во время беседы с суицидентом: к его логике или чувствам? Здесь

необходимо отметить, что у самоубийцы может наблюдаться сужение сознания, когда он ничего не видит и не слышит вокруг и полностью поглощен своими переживаниями, выход из которых видит только один [Шнейдман, 2001]. В этом случае аргументы против самоубийства, обращенные к логике суицидента, возможно, не достигнут своей цели. Но если удастся помочь ему успокоиться и убедить спокойно обдумать сложившуюся ситуацию, то в этом случае можно попытаться разубедить суицидента при помощи логических доводов и аргументов. К примеру, можно показать ему необратимость тех действий, которые он намерен предпринять. Например: «Как ты думаешь, почему во многих странах существует мораторий на смертную казнь? Конечно, это не гуманно, но это еще не все. Важнее то, что, если человека казнят, а потом выяснится, что он был не виновен, то его уже не вернуть. Вдруг с тобой произойдет то же самое: ты умрешь, а потом окажется, что это было совершенно напрасно? Ведь назад будет уже ничего не вернуть». Или можно попробовать направить его мысли в будущее, например: «Иногда в жизни человека случаются проблемы, когда кажется, что все кончено. Возможно в твоей жизни тоже такое случалось. Но постепенно все забывается, сглаживается. То, что сейчас случилось с тобой, наверняка очень сильно ранило тебя. Но подумай, будет ли это настолько же важно спустя время – например, через несколько недель, месяцев, или через год? Быть может, если ты дашь себе прожить этот год, то поймешь, что правильно сделал, выбрав жизнь?»

Особенно ценной и полезной здесь представляется идея, высказанная Эдит Евой Эгер: «Быть или не быть? – истинно человеческий вопрос. Надеюсь, каждый из нас выберет быть. Мы ведь в любом случае когда-нибудь умрем, и мертвыми уже окажемся навсегда. Так почему бы не проявить любопытство? Почему бы не поинтересоваться, что предложит нам жизнь?» [Эгер, 2022. С. 197].

В целом, тактика ведения диалога с потенциальным самоубийцей на этой стадии может быть представлена в виде следующей примерной схемы: установить контакт, помочь успокоиться, предложить обсудить ситуацию в спокойной обстановке и постараться вывести его в зону безопасности, где он не сможет причинить себе вреда [Распопин, 2019].

Особенности психокоррекционной работы в постсуицидальном периоде.

Прежде всего, на этом этапе важен анализ состояния суицидента и его отношения к попытке для определения прогноза дальнейшего поведения. Такой анализ может быть проведен по следующим параметрам:

- а) насколько актуален конфликт, толкнувший человека на попытку лишить себя жизни;
- б) насколько он остается фиксирован на своих суицидальных тенденциях;
- в) какое у него отношение к совершенной попытке.

В соответствии с этими параметрами, могут быть выделены следующие четыре типа постсуицидальных состояний:

1. Критический тип. Для него характерны следующие особенности:

- а) конфликт утратил свою актуальность;
- б) суицидальных тенденций нет;
- в) отношение к суицидальной попытке негативное.

Суицидент может испытывать чувства стыда, сожаления, либо запоздалого страха перед вероятной трагедией.

Прогноз дальнейшего поведения благоприятный, вероятность повторной попытки минимальна (хотя и возможна, особенно, при негативной реакции со стороны окружающих).

2. Манипулятивный тип:

а) актуальность конфликта снизилась, но не потому, что проблема решена, а по причине того, что суицидент получил определенную выгоду благодаря попытке суицида (о нем начали беспокоиться, ему простили прошлые ошибки и т.п.);

б) суицидальных тенденций нет;

в) отношение к попытке носит рентабельный характер. С одной стороны, суицидент может испытывать страх, стыд, сожаление и другие негативные чувства. С другой стороны, он понимает, что может в дальнейшем достигать своих целей путем шантажирования окружающих угрозой суицида.

Вероятность повторных суицидальных попыток довольно высока, но степень их опасности для жизни снижается, так как истинно суицидальное поведение сменяется на демонстративно-шантажное. При этом ни в коем случае нельзя отмахиваться от риска таких попыток как несерьезных, ненастоящих, т.к. даже демонстративная попытка при неблагоприятном стечении обстоятельств может оказаться летальной.

3. Аналитический тип. Для него характерно:

а) сохранение актуальности суицидального конфликта;

б) отсутствие суицидальных тенденций;

в) негативное отношение к суицидальной попытке. Оно выражается в раскаянии, осознании того, что суицид – это не способ решения конфликта.

Но по причине того, что конфликт не утратил своей актуальности, суицидент ищет новые способы его решения. Если адекватные способы найти не удастся и дальнейшее переживание конфликта окажется невыносимым, то возможна повторная попытка. Но в этом случае суицидент будет действовать уже более обдуманно, что увеличивает опасность завершённого суицида.

4. Суицидально-фиксированный:

а) конфликт по-прежнему актуален; предшествующая суицидальная попытка не привела ни к его разрядке, ни к переосмыслению;

б) суицидальные тенденции сохраняются (особую опасность здесь представляет риск диссимуляции суицидальных тенденций, когда суицидент пытается убедить окружающих, что он изменил свое отношение к суициду, хотя в действительности его суицидальные настроения лишь окрепли);

в) отношение к суициду положительное. Суицидент продолжает быть уверен, что самоубийство – это единственный выход из сложившейся ситуации.

При данном типе прогноз максимально неблагоприятен, так как вероятность повторных попыток очень высока.

Наконец, может быть условно выделен пятый тип, для которого характерно отрицание или сокрытие суицидальной попытки. В этом случае суицидент может утверждать, что у него не было намерения лишиться себя жизни, а свое поведение он объясняет случайностью или неосторожностью [Амбрумова, 1980].

Вне зависимости от типа постсуицидального состояния, основная задача психокоррекционной работы в этом периоде – предотвратить повторные попытки суицида.

Особое значение здесь имеет первая беседа с несостоявшимся самоубийцей. Прежде всего, на первый план здесь выступают негативные, смешанные, противоречивые чувства суицидента. Он понимает, что остался жив, но обстоятельства, толкнувшие его на самоубийство, остались. Кроме того, он может чувствовать себя неудачником, который не только не смог справиться с

трудной жизненной ситуацией, толкнувшей его на суицид, но не смог даже довести до конца свое самоубийство.

Именно поэтому первый контакт с суицидентом очень важен. В зависимости от того, как пройдет этот контакт, определяется дальнейшее отношение суицидента к жизни.

Во время первой беседы не стоит анализировать причины, толкнувшие суицидента на этот шаг. Основная задача здесь – снижение чувства тревоги, отчаяния, безнадежности. Поэтому от психолога требуются не анализ и интерпретация, а глубокая искренность, сочувствие и эмпатия. И только после этого можно постепенно переходить к анализу основного конфликта, приведшего к попытке самоубийства.

Также большое значение имеет сопровождение бывшего суицидента на этапе его возвращения к прежней жизни. Во время этой фазы возможно повторение суицидальной попытки. Здесь провоцирующее влияние оказывает, прежде всего, окружение, которое непосредственно связано с психотравмирующим событием. Поэтому на этом этапе важна работа психолога с окружением суицидента (с его семьей, коллегами по работе и т.д.). Провоцирующее влияние способно также оказать окружение, непосредственно не связанное с причинами суицида, но, к примеру, каким-либо образом узнавшее о попытке самоубийства. Это выражается в излишнем любопытстве, оценочных суждениях и комментариях по поводу поведения суицидента, в навешивании негативных ярлыков и т.д. Все эти влияния должны быть по возможности предельно минимизированы, что во многом обеспечивается соблюдением одного из важнейших принципов психологической работы – принципа конфиденциальности. Наконец, важным условием исцеления на этой фазе является перемена условий жизни [Кочюнас, 2002].

## Заключение

Таким образом, на этапе пресуицида основной задачей психокоррекции является предотвращение суицидальной попытки, на этапе активных суицидальных действий – ее пресечение и на постсуицидальном этапе – предотвращение повторных попыток суицида.

## Библиография

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации. М., 1980. 48 с.
2. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. М.: Академический проект; ОППЛ, 2002. 464 с.
3. Мэй Р. Сила и невинность. М.: Винтаж, 2012. – 224 с.
4. Распопин Е.В. Психологическая диагностика и коррекция суицидального риска. Екатеринбург: УрЮИ МВД России, 2019. 68 с.
5. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. М.: Смысл, 2004. 173 с.
6. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
7. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. 315 с.
8. Эгер Эдит Ева, Шваль-Вейганд Эсме. Дар: 12 ключей к внутреннему освобождению и обретению себя. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 256 с.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2004. 576 с.
10. Cha S. B. et al. Attentional bias toward suicide-related stimuli predicts suicidal behavior //Journal of abnormal psychology. – 2010. – Т. 119. – №. 3. – С. 616.



---

## Psychological correction of suicidal behavior

**Evgenii V. Raspopin**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Philosophy,  
Psychology and Humanities,  
Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,  
620057, 66, Korepina str., Ekaterinburg, Russian Federation;  
e-mail: ev73@mail.ru

### Abstract

The article discusses the main stages of suicidal behavior: the pre-suicidal stage, the stage of committing actions aimed at depriving oneself of life and the post-suicidal stage. In accordance with this, the main tasks and content of psychocorrective work at each of these stages are analyzed. At the stage of suicide, the main task of psychocorrection is to prevent a suicidal attempt, at the stage of active suicidal actions – its suppression and at the post-suicide stage – prevention of repeated suicide attempts. It also provides specific practical recommendations for working with suicides at different stages of suicidal behavior. The article shows that accompanying a former suicider at the stage of his return to his former life is of great importance. During this phase, a repetition of a suicide attempt is possible. Here, the provoking influence is exerted, first of all, by the environment, which is directly related to the traumatic event. Therefore, at this stage, it is important for the psychologist to work with the suicidal person's environment (with his family, work colleagues, etc.). A provoking influence can also be exerted by the environment that is not directly related to the causes of suicide, but, for example, somehow learned about a suicide attempt.

### For citation

Raspopin E.V. (2023) Psikhologicheskaya korrektsiya suitsidal'nogo povedeniya [Psychological correction of suicidal behavior]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 375-384. DOI: 10.34670/AR.2023.75.64.041

### Keywords

Suicide, suicidal behavior, stages of suicidal behavior, psychological correction.

## References

1. Ambrumova A.G., Tihonenko V.A. (1980) Diagnostika suitsidal'nogo povedeniya: Metodicheskie rekomendatsii [Diagnosis of suicidal behavior: Methodological recommendations]. Moscow, 48 p.
2. Cha, C. B., Najmi, S., Park, J. M., Finn, C. T., & Nock, M. K. (2010). Attentional bias toward suicide-related stimuli predicts suicidal behavior. *Journal of abnormal psychology*, 119(3), 616.
3. Eger Edit Eva, SHvall'-Vejgand Esme (2022) Dar: 12 klyuchej k vnutrennemu osvobozhdeniyu i obreteniyu sebya [Gift: 12 Keys to Inner Liberation and Self-discovery]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 256 p.
4. Frankl V. (2001) Psihoterapiya na praktike [Psychotherapy in practice]. Saint-Petersburg: Rech', 256 p.
5. Frankl V. (2004) Skazat' zhizni «Da»: psiholog v konclagere [To say «Yes» to life: a psychologist in a concentration camp]. Moscow: Smysl, 173 p.
6. Kochyunas R. (2002) Psihologicheskoe konsultirovanie. Gruppovaya psihoterapiya [Psychological counseling. Group psychotherapy]. Moscow: Akademicheskij proekt; OPPL, 464 p.

7. Mej R. (2012) Sila i nevinnost' [Strength and innocence]. Moscow: Vintazh, 224 p.
8. Raspopin E.V. (2019) Psihologicheskaya diagnostika i korrekciya suicidal'nogo riska [Psychological diagnosis and correction of suicidal risk: textbook]. Ekaterinburg: UrYUI MVD Rossii, 68 p.
9. SHnejdman E. (2001) Dusha samoubijcy [The soul of a suicide]. Moscow: Smysl, 315 p.
10. YAlom I. (2004) Ekzistencial'naya psihoterapiya [Existential psychotherapy]. Moscow: Klass, 576 p.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.84.43.042

## Психолого-педагогические характеристики вовлеченности в процесс непрерывного образования

**Новиков Алексей Валерьевич**

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;  
главный научный сотрудник,

Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,  
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;

профессор кафедры уголовного права,

Астраханский государственный университет,

414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;

профессор кафедры частного права,

Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,

614012, Российская Федерация, Пермь, ул. Карпинского, 125;

e-mail: novikov.pra vo@mail.ru

### Аннотация

В современном обществе непрерывное образование играет важную роль в формировании интеллектуального потенциала и развитии личности. Изучение психолого-педагогических характеристик, связанных с уровнем вовлеченности, может помочь понять, какие факторы оказывают наибольшее влияние на интерес и активность индивида в процессе непрерывного образования. Отмечено, что социальные факторы в значительной мере влияют на формирование мотивации личности к обучению. Индивидуальные психологические особенности индивида также воздействуют на уровень вовлеченности личности в непрерывное образование. Понимание этих факторов позволит разработать более эффективные методы мотивации и поддержки для тех, кто испытывает затруднения или не проявляет достаточный интерес к образовательной деятельности.

### Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В. Психолого-педагогические характеристики вовлеченности в процесс непрерывного образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 385-392. DOI: 10.34670/AR.2023.84.43.042

### Ключевые слова

Психолого-педагогические характеристики, непрерывное образование, социум, вовлеченность, мотивация личности, самореализация, самоэффективность

## Введение

В современном обществе, где знания и информация играют все более важную роль, непрерывное образование становится необходимостью для успешной адаптации к постоянно меняющимся требованиям рынка труда. В данном контексте инспирация в процессы непрерывного образования приобретает особое значение.

Понятие «инспирация» (от латинского *inspiratio* – внушение, мотивация, побуждение к действию) иными словами "вовлеченность", описывает степень участия и активности человека в определенном процессе или роде деятельности. В рассматриваемом нами случае непрерывного образования, вовлеченность отражает мотивацию и заинтересованность индивида в самообразовании, его стремление к приобретению новых знаний и навыков.

Психолого-педагогические характеристики влияют на степень вовлеченности человека в процесс непрерывного образования [Литвинова, 2017]. Одним из элементов таких характеристик является личностные особенности. Индивидуальные цели, потребности, интересы и предпочтения играют важную роль в определении степени мотивации человека к образованию. Высокая потребность личности в достижении поставленных целей и саморазвитии, определяет инспирация в процесс непрерывного образования.

## Основное содержание

Социальная поддержка также является важным фактором вовлеченности. Поддержка со стороны близких людей или коллектива, как эмоциональная помощь, так и практическое содействие, способствует повышению интереса к образовательной деятельности, мотивирует индивида к достижению намеченных целей. Социум и доступность образовательных ресурсов могут как стимулировать, так и ограничивать потребность индивида в стремлении к процессу непрерывного обучения. Например, люди из малообеспеченных слоев населения, не имеющие доступа к качественному образованию или не получившие должную поддержку от своего окружения, могут вообще не испытывать потребности в получении образования выше среднего.

Психологический климат также играет значительную роль. Чувство защищенности и уверенности в своих способностях помогают развитию положительного отношения к непрерывному образованию и повышению вовлеченности. С другой стороны, стресс, тревога и неуверенность могут снижать мотивацию и препятствовать активному участию [Галиева, 2016].

Следует отметить, что вовлеченность в непрерывное образование имеет значительные позитивные последствия для индивида и общества в целом. Для индивида это может быть повышение профессиональных навыков и компетентностей, улучшение карьерных перспектив и самооценки, расширение кругозора и повышение личной эффективности. Для общества в целом это развитие кадрового потенциала различных сфер экономики, и как следствие наличие востребованной квалифицированной рабочей силы, укрепление социальной структуры и рост экономического потенциала страны.

В целом, вовлеченность в непрерывное образование определяется сложным взаимодействием социальных, психологических и индивидуальных факторов. Понимание рассматриваемого феномена поможет разработать эффективные стратегии по стимулированию интереса к непрерывному образованию и созданию благоприятной образовательной среды.

Как уже отмечалось инспирация в непрерывное образование является сложным и многогранным процессом, который зависит от ряда детерминант. Психолого-педагогические

характеристики вовлеченности индивида определяются не только индивидуальными особенностями личности, но и социокультурными факторами.

Одним из ключевых факторов, влияющих на психологическую характеристику вовлеченности, является мотивация. Люди, которые видят цель и значение обучения для своего личностного развития и профессионального роста, склонны быть более активными участниками образовательных программ.

Мотивацию можно разделить на две основные категории: интрузивную и автономную [Осин, 2013]. Интрузивная (от латинского *intrudo* – вталкивать) мотивация связана со стремлением получить признание или похвалу от окружающих, тогда как автономная мотивация основана на личной заинтересованности и желании достичь личных целей.

Другой фактор – это качество предоставляемого образования. Если курс или программа повышения квалификации не соответствует ожиданиям обучающегося или не удовлетворяет его потребностям, то вероятность инспирации индивида будет снижена. Исследования показывают, что обучающиеся, которые ощущают полезность и релевантность образовательного процесса для своей жизни и карьеры, имеют более высокую мотивацию и вовлеченность [Фомина, 2020].

Морально-нравственные ценности и личностные ориентиры субъекта влияют на чувство принадлежности и сопричастность к сообществу науки, образования и просвещения.

В то же самое время, необходимо акцентировать внимание на национальные культурные традиции, индивидуалистически ориентированные культуры могут стимулировать индивидуальную мотивацию и активность, в то время как коллективистические культуры могут подчеркивать значимость совместной работы и взаимодействия [Жарова, 2009].

К тому же, личностные особенности также оказывают влияние на психолого-педагогическую характеристику инспирации. Некоторые люди априори имеют веру в себя и склонность саморегуляции, что способствует более высокому уровню мотивации и активности в процессе непрерывного образования.

Индивид должен быть способен контролировать свое поведение, эмоции и мысли для успешного участия в образовательном процессе. Саморегуляция позволяет обучающимся пройти трудности и преодолевать испытания, которые могут возникнуть в процессе непрерывного образования [Демидова, 2020].

Еще одним значимым фактором, который также оказывает существенное влияние на вовлеченность в непрерывное образование, является самооффективность [Лебединская, 2017].

Некоторые люди имеют высокую потребность в самореализации и стремятся к постоянному развитию, что способствует активной познавательной деятельности. Человек с высокой самооффективностью верит в свои способности и уверенно справляется с педагогическими задачами. Указанные субъекты склонны к активной позиции и стремятся достичь успеха. В то же время, другие могут испытывать трудности с организацией своего времени или иметь низкий уровень самооффективности, что может снижать интерес к обучению

Кроме того, важную роль играет также психологическая атмосфера, создаваемая в образовательных организациях. Поддержка со стороны профессорско-преподавательского состава, а также неконфликтные, позитивные отношения между обучающимися создают благоприятную образовательную среду.

Еще одной важной характеристикой является адаптивность [Демидова, 2023]. Люди, способные эффективно адаптироваться к новым условиям и требованиям, более успешно осваивают новые знания и навыки. Адаптивность позволяет приспособливаться к изменениям в обучении и быстро находить решения при возникновении проблем.

Следовательно, факторы, определяющие психолого-педагогические характеристики инспирации в процесс непрерывного образования являются сложными и разнообразными.

Мотивация, саморегуляция, самоэффективность и психологическая атмосфера однозначно положительно влияют на дидактику учебного процесса.

Эффективность образования, социальная поддержка, социокультурные факторы и личностные особенности индивида играют существенную роль в определении степени активности обучающегося.

Помимо вышеизложенного существенное значение в определении уровня инспирации в непрерывное образование приобретают социальные детерминанты, которые могут быть как субъективными, связанными с индивидуальными предпочтениями и ценностями, так и объективными, основанными на социальных условиях и возможностях.

Один из ключевых социальных факторов – это доступность образовательных ресурсов. Люди, живущие в удаленных районах или имеющие ограниченный доступ к интернету, могут испытывать трудности с получением обучающего контента. Кроме того, недостаточное финансирование образовательных программ (как вариант дополнительных профессиональных программ), отсутствие должного оборудования и программно-педагогического продукта может стать преградой для многих желающих получить дополнительное образование.

Как декларировалось нами ранее, значимой социальной детерминантой является поддержка социума обучающегося, который получает содействие от своего близкого окружения и (или) коллег, что в конечном итоге обеспечивает его активное участие в процессе непрерывного обучения. Поддержка может выражаться не только в словах и эмоциональной поддержке, но и в практической помощи, например, в организации времени или финансовых ресурсах.

В том случае, если государственная политика страны придает большое значение образованию и постоянному самосовершенствованию, это может стимулировать людей к активному участию в непрерывном обучении. С другой стороны, если существуют отрицательные стереотипы относительно возраста, пола или социального положения, это может создавать преграды для участия в образовательных программах [Доброхлеб, 2019].

Наряду с этим, роль экономических факторов также является значительной составляющей. Люди из более высоких социальных классов могут иметь больше возможностей для получения дополнительного образования из-за своего финансового положения. Они могут позволить себе оплатить дорогостоящие курсы или иметь доступ к лучшим образовательным контентом. В то же время люди с низким доходом или безработные могут столкнуться с ограничениями в получении и доступности образования.

## **Заключение**

Таким образом, социальные и финансово-экономические детерминанты непосредственно влияют на уровень инспирации в процесс непрерывного образования. В этой связи, считаем востребованным планомерно совершенствовать политику государства, направленную на устранение негативных социальных и экономических барьеров, а также создание равных возможностей для всех граждан, желающих принять участие в образовательной траектории через всю жизнь. Понимание этих вызовов позволит разработать эффективные стратегии поддержки заинтересованного контингента обучающихся и создать благоприятную образовательную среду.

---

## Библиография

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 26 декабря 2013 г. № АК-3076/06 "О направлении методических рекомендаций (по стимулированию и поддержке непрерывного образования)"
3. Бондаренко, Н. В. Непрерывное образование как фактор накопления человеческого капитала / Н. В. Бондаренко // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. – 2015. – Т. 13. – С. 276-299. – EDN VBCJOR.
4. Галеева, Е. В. Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей и их влияние на эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста / Е. В. Галеева, О. В. Топченюк, Е. С. Манзырева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 2(15). – С. 132-136. – EDN WFAQRJ.
5. Демидова, Л. И. Саморегуляция личности как основа профессиональной подготовки студентов вуза / Л. И. Демидова // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: резервы отечественной высшей школы в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов : Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Новосибирск, 29 января 2020 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2020. – С. 88-91. – EDN СКРQXJ.
6. Демидова, Л. И. Адаптированность студентов вуза разных направлений обучения / Л. И. Демидова, М. И. Кривошекова // Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов : Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 13 января 2023 года. – Санкт-Петербург: Печатный цех, 2023. – С. 200-205. – EDN NPUSTO.
7. Грохольская Н.В., Психологические аспекты непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: <file:///C:/Users/Alexis%20Novikoff/Downloads/psihologicheskie-aspekty-nepreryvnogo-obrazovaniya.pdf>
8. Доброхлеб, В. Г. Непрерывное образование как фактор повышения уровня занятости и доходов старшего поколения современной России / В. Г. Доброхлеб // Экономика. Налоги. Право. – 2019. – Т. 12, № 2. – С. 83-90. – DOI 10.26794/1999-849X-2019-12-2-83-90. – EDN ZQRMHJ.
9. Жарова Е.Н., «Индивидуализм – коллективизм» в ценностных ориентациях студенческой молодежи // Высшее образование в России • № 2, 2009. С. 132-137.
10. Киселева, Н. В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса / Н. В. Киселева // Психология и психотехника. – 2017. – № 4. – С. 74-81. – DOI 10.7256/2454-0722.2017.4.24659. – EDN VLFMAZ.
11. Киселева, Н. В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование : специальность 19.00.05 "Социальная психология" : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Киселева Надежда Владимировна, 2019. – 232 с. – EDN AKGRKO.
12. Лебединская, С. В. К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля / С. В. Лебединская // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – Т. 12, № 2. – С. 60-65. – EDN YPBUTF.
13. Литвинова, Е. Ю. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования / Е. Ю. Литвинова, Н. В. Киселева // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 2. – С. 5-20. – DOI 10.17759/sps.2017080201. – EDN ZCNCRF.
14. Непрерывное профессиональное развитие педагога в цифровой образовательной среде / А. И. Барсукова, С. С. Жукова, Е. Г. Грищенко, М. В. Луханина // Вестник Белгородского института развития образования. – 2023. – Т. 10, № 1(27). – С. 22-40. – EDN BCGEZE.
15. Проваторова, И. А. Дополнительное профессиональное образование конструкторов швейных изделий, тенденции в эпоху цифровизации / И. А. Проваторова, Д. Н. Слабкая, А. В. Новиков // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 5-1. – С. 673-680. – DOI 10.34670/AR.2021.34.51.031. – EDN CNIRPG.
16. Осин, Е. Н. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций / Е. Н. Осин, Т. Ю. Иванова, Т. О. Гордеева // Организационная психология. – 2013. – Т. 3, № 1. – С. 8-29. – EDN TOBCCB.
17. Разработка и реализация программ для непрерывного профессионального образования в области наукоемких технологий / Т. А. Екимова, Н. Ю. Ершова, А. И. Назаров, Е. И. Прохорова // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 1(33). – С. 43-61. – DOI 10.15393/j5.art.2021.6686. – EDN TFSFKJ. Солдатова, Л. А. Социальное образование как фактор активизации жизнедеятельности пожилых граждан в современном российском обществе / Л. А. Солдатова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 18 (233). – С. 97-103. – EDN OWDHKK.
18. Слабкая, Д. Н. Особенности функционирования образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность в Европейском Союзе и Российской Федерации / Д. Н. Слабкая, А. В. Новиков // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 3-1. – С. 187-195. – DOI 10.34670/AR.2021.30.34.023. – EDN BVUPTW.

19. Стуканова, С. С. Трансформация образовательной среды и вовлеченность населения в систему непрерывного образования / С. С. Стуканова, А. В. Агафонов // Инновации в образовательном процессе : Сборник трудов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 апреля 2022 года / Редакционная коллегия: Агафонов А.В. [и др.]. Том Выпуск 20. – Чебоксары: Чебоксарский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Московский политехнический университет", 2022. – С. 264-267. – EDN VXZPJA.
20. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390–411
21. Федеральный портал "Российское образование" - <http://edu.ru/>

## **Psychological and pedagogical characteristics of involvement in the process of lifelong education**

**Aleksei V. Novikov**

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;  
Chief Researcher,  
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,  
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;  
Professor of the Department of Criminal Law,  
Astrakhan State University,  
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;  
Professor of the Department of Private Law,  
Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,  
614012, 125, Karpinskogo str., Perm, Russian Federation;  
e-mail: [novikov.pravo@mail.ru](mailto:novikov.pravo@mail.ru)

### **Abstract**

In modern society, continuing education plays an important role in the formation of intellectual potential and personal development. The study of psychological and pedagogical characteristics associated with the level of involvement can help to understand which factors have the greatest influence on the interest and activity of an individual in the process of lifelong education. It is noted that social factors significantly influence the formation of an individual's motivation to learn. The individual psychological characteristics of the individual also affect the level of involvement of the individual in lifelong education. Understanding these factors will allow us to develop more effective methods of motivation and support for those who experience difficulties or do not show sufficient interest in educational activities.

### **For citation**

Novikov A.V. (2023) Psikhologo-pedagogicheskie kharakteristiki vovlechnosti v protsess nepreryvnogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical characteristics of involvement in the process of lifelong education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 385-392. DOI: 10.34670/AR.2023.84.43.042



**Keywords**

Psychological and pedagogical characteristics, lifelong education, society, involvement, personal motivation, self-realization, self-efficacy.

**References**

1. Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" ot 29.12.2012 № 273-FZ
2. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 26 dekabrya 2013 g. № AK-3076/06 "O napravlenii metodicheskikh rekomendatsiy (po stimulirovaniyu i podderzhke nepreryvnogo obrazovaniya)"
3. Bondarenko, N. V. Nepreryvnoye obrazovaniye kak faktor nakopleniya chelovecheskogo kapitala / N. V. Bondarenko // Nauchnyye trudy: Institut narodnokhozyaystvennogo prognozirovaniya RAN. – 2015. – T. 13. – S. 276-299. – EDN VBCJOR.
4. Galeyeva, Ye. V. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya kommunikativnykh sposobnostey i ikh vliyaniye na emotsional'noye blagopoluchiye detey doshkol'nogo vozrasta / Ye. V. Galeyeva, O. V. Topchenyuk, Ye. S. Manzyreva // Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal. – 2016. – T. 5, № 2(15). – S. 132-136. – EDN WFAQRJ.
5. Demidova, L. I. Samoregulyatsiya lichnosti kak osnova professional'noy podgotovki studentov vuza / L. I. Demidova // Aktual'nyye problemy modernizatsii vysshey shkoly: rezervy otechestvennoy vysshey shkoly v sovershenstvovanii professional'noy podgotovki spetsialistov : Materialy KHKHKHI Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, Novosibirsk, 29 yanvarya 2020 goda. – Novosibirsk: Sibirskiy gosudarstvennyy niversitet putey soobshcheniya, 2020. – S. 88-91. – EDN CKPQXJ.
6. Demidova, L. I. Adaptirovannost' studentov vuza raznykh napravleniy obucheniya / L. I. Demidova, M. I. Krivoshekova // Razvitiye sovremennoy nauki i tekhnologii v usloviyakh transformatsionnykh protsessov : Sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 13 yanvarya 2023 goda. – Sankt-Peterburg: Pechatnyy tsekh, 2023. – S. 200-205. – EDN NPUSTO.
7. Grokhol'skaya N.V., Psikhologicheskiye aspekty nepreryvnogo obrazovaniya // Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoye obrazovaniye v interesakh ustoychivogo razvitiya: file:///C:/Users/Alexis%20Novikov/Downloads/psihologicheskie-aspekty-nepreryvnogo-obrazovaniya.pdf
8. Dobrokhleb, V. G. Nepreryvnoye obrazovaniye kak faktor povysheniya urovnya zanyatosti i dokhodov starshego pokoleniya sovremennoy Rossii / V. G. Dobrokhleb // Ekonomika. Nalogi. Pravo. – 2019. – T. 12, № 2. – S. 83-90. – DOI 10.26794/1999-849X-2019-12-2-83-90. – EDN ZQRMHJ.
9. Zharova Ye.N., «Individualizm – kollektivizm» v tsennostnykh oriyentatsiyakh studencheskoy molodezhi // Vyssheye obrazovaniye v Rossii • № 2, 2009. S. 132-137.
10. Kiseleva, N. V. Vovlechnost' obuchayushchikhsya v nepreryvnoye obrazovaniye na raznykh etapakh obrazovatel'nogo protsessa / N. V. Kiseleva // Psikhologiya i psikhotehnika. – 2017. – № 4. – S. 74-81. – DOI 0.7256/2454-0722.2017.4.24659. – EDN VLFMAZ.
11. Kisileva, N. V. Sotsial'no-psikhologicheskiye kharakteristiki vovlechnosti v nepreryvnoye obrazovaniye : spetsial'nost' 19.00.05 "Sotsial'naya psikhologiya" : dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk / Kisileva Nadezhda Vladimirovna, 2019. – 232 s. – EDN AKGRKO.
12. Lebedinskaya, S. V. K voprosu izucheniya samoeffektivnosti lichnosti kak resursnogo kachestva u studentov gumanitarnogo profilya / S. V. Lebedinskaya // Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – T. 12, № 2. – S. 60-65. – EDN YPBUTF.
13. Litvinova, Ye. YU. Vovlechnost' v professional'nuyu sredu i yeye znacheniy dlya nepreryvnogo obrazovaniya / Ye. YU. Litvinova, N. V. Kiseleva // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. – 2017. – T. 8, № 2. – S. 5-20. – DOI 10.17759/sps.2017080201. – EDN ZCNCRF.
14. Nepreryvnoye professional'noye razvitiye pedagoga v tsifrovoy obrazovatel'noy srede / A. I. Barsukova, S. S. Zhukova, Ye. G. Grishchenko, M. V. Lukhanina // Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya. – 2023. – T. 10, № 1(27). – S. 22-40. – EDN BCGEZE.
15. Provatorova, I. A. Dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye konstruktorov shveynykh izdeliy, tendentsii v epokhu tsifrovizatsii / I. A. Provatorova, D. N. Slabkaya, A. V. Novikov // Pedagogicheskiy zhurnal. – 2021. – T. 11, № 5-1. – S. 673-680. – DOI 10.34670/AR.2021.34.51.031. – EDN CNIRPG.
16. Osin, Ye. N. Avtonomnaya i kontroliruyemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub'yektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiyskikh organizatsiy / Ye. N. Osin, T. YU. Ivanova, T. O. Gordeyeva // Organizatsionnaya psikhologiya. – 2013. – T. 3, № 1. – S. 8-29. – EDN TOBCCB.
17. Razrabotka i realizatsiya programm dlya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v oblasti naukoymkikh tekhnologii / T. A. Yekimova, N. YU. Yershova, A. I. Nazarov, Ye. I. Prokhorova // Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek. – 2021. – № 1(33). – S. 43-61. – DOI 10.15393/j5.art.2021.6686. – EDN TFSFKJ.Soldatova, L. A. Sotsial'noye obrazovaniye kak faktor aktivizatsii zhiznedeyatel'nosti pozhilykh grazhdan v sovremennom rossiyskom obshchestve /

- 
- L. A. Soldatova // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 18(233). – S. 97-103. – EDN OWDHKX.
18. Slabkaya, D. N. Osobennosti funktsionirovaniya obrazovatel'nykh organizatsiy, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nuyu deyatel'nost' v Yevropeyskom Soyuze i Rossiyskoy Federatsii / D. N. Slabkaya, A. V. Novikov // Pedagogicheskiy zhurnal. – 2021. – T. 11, № 3-1. – S. 187-195. – DOI 10.34670/AR.2021.30
19. Stukanova, S. S. Transformatsiya obrazovatel'noy sredy i vovlechenost' naseleniya v sistemu nepreryvnogo obrazovaniya / S. S. Stukanova, A. V. Agafonov // Innovatsii v obrazovatel'nom protsesse : Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Cheboksary, 15 aprelya 2022 goda / Redaktsionnaya kollegiya: Agafonov A.V. [i dr.]. Tom Vypusk 20. – Cheboksary: Cheboksarskiy institut (filial) federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya "Moskovskiy politekhnicheskii universitet", 2022. – S. 264-267. – EDN VXZPJA.
20. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. 2020. T. 17. № 3. S. 390-411.
21. Federal'nyy portal "Rossiyskoye obrazovaniye" - <http://edu.ru/>

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.73.98.043

## **Личностные детерминанты предрасположенности к социально-психологическому воздействию в юности**

**Беловол Елена Владимировна**

Кандидат психологических наук,  
профессор кафедры психологии развития личности,  
Московский педагогический государственный университет,  
119435, Российская Федерация, Москва, Малая Пироговская ул., 1/1;  
e-mail: belovol@mail.ru

**Малафеева Марина Алексеевна**

Ведущий специалист,  
Центр профилактики религиозного и этнического  
экстремизма в образовательных организациях РФ,  
192174, Российская Федерация, Москва, ул. Кибальчича, 6/2;  
e-mail: malafeeva.relig@gmail.com

### **Аннотация**

Работа посвящена выявлению личностных детерминант предрасположенности к социально-психологическому воздействию в юности. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе апробировалась и дорабатывалась экспериментальная методика изучения степени подверженности личности социально-психологическому воздействию. На втором этапе изучались индивидуально-психологические характеристики, определяющие степень подверженности личности социально-психологическому воздействию. Всего в исследовании приняло участие 142 респондента (средний возраст 19,3 года). В исследовании наряду с выявлением степени подверженности социально-психологическому воздействию изучались, такие личностные характеристики как особенности суверенности психологического пространства, уровень импульсивности, степень автономности, уровень критического мышления личности, уровень рефлексивности, а также черты личности как экстраверсия, нейротизм, доброжелательность, сознательность, открытость опыту. По результатам исследования были выявлены личностные детерминанты предрасположенности личности к социально-психологическому воздействию.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Беловол Е.В., Марина А.М. Личностные детерминанты предрасположенности к социально-психологическому воздействию в юности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 393-404. DOI: 10.34670/AR.2023.73.98.043

**Ключевые слова**

Социально-психологическое воздействие, психология влияния, индивидуально-психологические характеристики, подверженность социально-психологическому воздействию.

**Введение**

Актуализация вопросов, связанных с вовлечением молодежи в деструктивные сообщества и экстремистские группы, а также подверженность студентов внешнему деструктивному воздействию сегодня является важной темой на всех экспертных уровнях (государственном, научном, бытовом). В условиях нестабильной ситуации, в мире и в российском обществе возрастает актуальность изучения психологических особенностей и социальных возможностей юношеского возраста (в частности, современного студенчества), так как именно эта социально-возрастная группа в большей степени восприимчива к происходящим в разных сферах жизни переменам, наиболее остро реагируют на новые социально-психологические проблемы и вызовы.

**Основное содержание**

Согласно статистике мониторинга открытых источников, в большинстве случаев рост протестной активности и происшествий в молодежной среде всегда сопровождается внешним воздействием: пандемия коронавирусной инфекции, вовлечение в несанкционированные акции, рост инцидентов на фоне частичной мобилизации, санкционной политикой, проведения специальной военной операции и др. При этом вовлечение молодежи в экстремистскую, протестную и иного рода деструктивную деятельность происходит как при личном воздействии (социальное окружение, общественные места), так и через социальные сети и интернет-пространство.

Целью данного исследования было выявление психологических факторов предрасположенности к социально-психологическому воздействию в юности. Под юностью в данном исследовании понимается период жизни человека после отрочества и до вступления во взрослую жизнь, а сама юность как переход от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни, как один из важнейших периодов социально-психологического развития личности.

Г.М. Андреева считает, что социально-психологическое воздействие происходит во время коммуникации и без этого компонента теряет свою социальную часть, при этом коммуникация – не просто движение информации «между устройствами», но отношение двух индивидов, каждый из которых является активным, при этом психологическое воздействие пронизывает все стороны жизни общества [Андреева, 1999]. Политика, экономика, здравоохранение, организация деятельности коллективов, пропаганда здорового образа жизни, педагогическая практика, рекламирование товаров и услуг, проведение экологических кампаний – все это очень неполный список социальных явлений, в которых социально-психологическое воздействие занимает одно из важнейших мест. Актуальность изучения феномена «социально-психологическое воздействие» обусловлена тем, что каждый человек, как правило, выступает и как субъект, и как объект различного рода воздействий, что вызывает необходимость приобретения им знания, умения, навыков адекватного реагирования на эти воздействия для

гармоничного взаимодействия с окружающим социумом.

Истоки исследования воздействия уходят в античные времена. Возможность влиять на поведение людей, их чувства и умы путем публичного изложения самых сложных мыслей и идей отмечались еще философами Древней Греции и Рима. Принципы и теоретические положения красноречия представлены в философских трудах Платона, Аристотеля и Цицерона. С точки зрения Аристотеля, успех убеждающего воздействия зависит от того, кто говорит (субъект воздействия), что говорят (содержание сообщения) и кому говорят (объект воздействия).

Современная психологическая наука традиционно также рассматривает три группы факторов эффективного воздействия. Первая группа факторов связана с индивидуально-психологическими характеристиками личности – объекта воздействия; вторую группу факторов составляют социально-психологические характеристики субъекта воздействия (ролевая позиция, авторитет лица, осуществляющего воздействие, степень доверия к нему, к источнику информации и даже к социальной группе, к которой принадлежит субъект воздействия). К третьей группе факторов относят ситуационные факторы: так, например, внушаемость повышается в ситуациях, непривычных, вызывающих тревогу, неуверенность, взволнованность и возбуждение, в ситуациях дефицита времени при принятии решения, то есть в ситуациях кризисных и экстремальных, в ситуациях высокой степени неопределенности. Выбор форм, способов, стратегии и тактики социально-психологического воздействия в каждом конкретном случае определяется содержанием совместной деятельности и общения, ролевой структурой системы взаимодействия, конкретными целями воздействия, а также индивидуально-психологическими особенностями субъектов взаимодействия.

Традиционно среди механизмов социально-психологического воздействия выделяют заражение, внушение, подражание и убеждение, при этом обозначенные механизмы образуют своего рода иерархию: при переходе от заражения к убеждению снижается роль аффективной сферы и возрастает роль когнитивной [Матяш, 2010]. Наличие такой связи позволяет предположить, что предрасположенность личности к тому или иному виду социально-психологического воздействия будет определяться степенью выраженности тех или иных психологических особенностей личности.

В рамках данного исследования мы предполагаем, что подверженность личности *заражению*, может характеризоваться такой переменной как «суверенность психологического пространства личности». Данное понятие наиболее подробно разработано российским психологом, доктором психологических наук С.К. Нартовой-Бочавер. Согласно ее концепции, суверенность — это средство выражения личной свободы человека и одновременно добровольное признание свободы других людей; чтобы сочетать и соотносить различные интересы, собственно, и нужны психологические границы [Нартова-Бочавер, 2017].

Психологические границы представляют собой центральный предмет изучения Т.С. Леви, предложившей структурно функциональный подход к их пониманию [Леви, 2007]. По ее мнению, границы — это всеобщий феномен, задача которого состоит в том, чтобы поддерживать равновесное гармоничное взаимодействие с окружающим миром. При этом функции границ могут реализовываться на разных уровнях психической организации личности, затрагивая состояния, процессы, установки. То есть результат может достигаться при опоре на разные этажи индивидуальности — эта мысль вполне соотносится с нашим пониманием суверенности, которая также может развиваться как «снизу», от биологически обусловленных характеристик, так и «сверху», от осознания и установок.

Подверженность *внушаемости* опосредованно оценивается такой психологической характеристикой как импульсивность и рефлексивность – когнитивным стилем, характеризующим индивидуальные особенности принятия решения. Это понятие было введено Дж. Каганом (1976) для различения индивидуальных особенностей поведения при решении задач. Наиболее ярко это стилевая характеристика проявляется в условиях неопределенности, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Несмотря на множество разнообразных дефиниций конструкта, «импульсивность-рефлексивность» чаще всего рассматривается как предпочитаемый способ интеллектуальных действий, то есть способ восприятия стимулов окружающего мира и использования полученной информации для организации и управления интеллектуальной деятельностью.

Такой механизм воздействия как *подражание* является способом воздействия людей друг на друга, в том числе в условиях массового поведения, хотя его роль и в иных группах, особенно в специальных видах деятельности, также достаточно велика. Подражание имеет ряд общих черт с явлениями заражения и внушения, однако его специфика состоит в том, что здесь осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека или массовых психических состояний, но воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения. Для измерения уровня подверженности личности подражанию, была выбрана характеристика «*автономность личности*», которая является одной из важных характеристик в работе с обучающимися.

В основу концепции «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина была положена теория осознанной саморегуляции деятельности, создателем которой был О.А. Конопкин, доктор психологических наук, академик РАО. Суть концепции состоит в том, что согласно результатам проведенного исследования [Прыгин, 2009], «эффективная самостоятельность», рассматриваемая в контексте субъектной регуляции, является одной из важнейших системных характеристик личности, как субъекта деятельности. При этом субъектная регуляция определяется, как «целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательная наполненность и отношения между ними, отражая уникальность личности, приводят к согласованию ее активности с требованиями деятельности, и тем самым, к достижению цели, принятой субъектом» [Прыгин, www...].

*Убеждение* как механизм воздействия построено на том, чтобы с помощью логического обоснования добиться согласия от человека, принимающего информацию. Таким образом, убеждение представляет собой преимущественно интеллектуальное воздействие. В свою очередь в поиске необходимого ответа на поставленный вопрос среди огромного множества информации человеку необходимо проделать немалую работу. Навыки, помогающие человеку выявить из всего потока информации только необходимое для его работы, решения бытовых задач, личной жизни, то есть то, что зачастую не пребывает на поверхности, определяются целой структурой, которая и называется *критическое мышление*. Критическое мышление играет важную роль в становлении личности и формировании мировоззрения человека. Следовательно, развитие критического мышления происходит в образовательных организациях. Согласно теории Дайаны Халперн, критическое мышление состоит из набора когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [Халперн, 2000].

Исследование психологических факторов, обусловленное необходимостью выявления маркеров для работы с молодежью с целью минимизации рисков их вовлечения в деструктивную деятельность и экстремистские группы, предполагает изучение процессов,

влияющих на поведение и восприятие молодого человека, а также их структуры и динамики. Все это не может быть объяснено только с учетом биологической природы человека, но и личностными характеристиками объекта социально-психологического воздействия.

Для проведения исследования были выбраны респонденты в количестве 142 человек в возрасте от 18 до 22 лет, обучающиеся на 2 курсе бакалавриата Московского педагогического государственного университета (МПГУ). Из них 23 молодых человека и 117 девушек, а также двое участников не указали возраст. Респонденты являлись представителями трех факультетов: 54 человека обучающиеся Географического факультета, 10 — Института биологии и химии, 78 человек — Института детства, факультета начального образования. Такое распределение испытуемых по факультетам объясняет преобладание девушек в исследовании. Возрастное распределение испытуемых было следующим: 4 человека в возрасте 18 лет, преобладающее количество респондентов — 94 человека — в возрасте 19 лет, 7 человек — 21 год, 3 — 22, а также 5 человек не указали свой возраст в анкете.

Исследование проводилось в два этапа. На первом, пилотажном этапе исследования апробировалась и дорабатывалась экспериментальная методика для оценки степени предрасположенности личности к социально-психологическому воздействию.

За основу была выбрана методика оценки подверженности личности суггестивному воздействию, описанная в Практикуме по психологии личности О.П. Елисеева [Елисеев, 2003]. Выбор связан с тем, что суггестивность, то есть внушаемость, есть составная часть всех выделенных составляющих социально-психологического воздействия. Вместе с тем, только лишь уровень внушаемости не может говорить, так как сам по себе состоит из целого ряда индивидуальных особенностей.

Однако в изначальной версии, тест был представлен не только несколькими вариантами, но и не имел четкой классификации, а также проверочных вопросов. Для анализа психометрических характеристик методики использовалась теория ответа на пункты – IRT анализ. В результате было показано, что средняя сложность заданий является достаточно низкой (-1, 61), низкой является как информативность отдельных пунктов методики (0,06-0,17), так и методики целиком (0,13).

Так как данные психометрической оценки методики показали ее низкую надежность, низкую сложность отдельных пунктов, а также низкую информативность при оценке степени подверженности личности внешнему воздействию, то данная экспериментальная методика была переработана. В частности, количество «срочных заданий» было расширено до 10 (в первоначальном варианте их пять), изменена оценочная шкала, а также были введены «пустые вопросы». Повторный анализ результатов проведенной экспериментальной методики показывал, что предложенная методика является надежной и информативной, и может быть использована в исследовании. В качестве рекомендации для повышения надежности самой процедуры проведения эксперимента, можно предложить включить в эксперимент дополнительного участника, который представляясь респондентом в ходе проведения эксперимента, будет повторять примеры ответов, предлагаемых исследователем, тем самым оказывая на участников исследования дополнительное социально-психологическое воздействие. Так же можно предложить усложнить и расширить перечень вопросов, который даст большую вариативность ответов и возможность расширения балльной шкалы. На этом этапе исследования в нем приняло участие 54 респондента.

Во втором, основном этапе исследования участвовало 88 респондентов. Исследование проходило очно, всем респондентам предъявлялись бумажные бланки. В соответствии с

процедурой проведения экспериментальной процедуры, время для ее выполнения ограничивалось и более того, экспериментатор (лицо, ролевая позиция которого была высокой для данной выборки) подчеркивал необходимость все сделать быстро, создавая тем самым ситуацию фрустрации.

Время заполнения личностных опросников не ограничивалось.

В исследовании, наряду с экспериментальной методикой для выявления степени подверженности личности воздействию, использовалась следующая батарея методик:

- методика диагностики суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер;
- опросник для исследования уровня импульсивности В.А. Лосенкова;
- опросник «автономности-зависимости» для юношеского возраста и взрослых (Г.С. Прыгин);
- тест оценки критического мышления Л. Старки (Starkey critical thinking test) в адаптации Е.Л. Луценко;
- «пятифакторный опросник личности» (П. Коста, Р. Маккрей) в (адаптация М.В. Бодунов и С.Д. Бирюков).
- опросник измерения степени развития рефлексивности А.В. Карпова.

Обработка результатов исследования предрасположенности к социально-психологическому воздействию проведена с помощью статистического пакета и IBM SPSS Statistics 22 for Windows.

Анализ результатов степени подверженности респондентов социально-психологическому воздействию показал, что данные разбросаны в достаточно широком диапазоне, что позволило выделить группы респондентов с разной степенью выраженности изучаемого признака. Для разделения их на группы был использован кластерный анализ (метод Уорда). Было выделено три группы респондентов: с высокой степенью подверженности суггестивному воздействию (26,95% выборки – 38 человек, среднее значение 20,9737); с низкой степенью подверженности (22,7% выборки – 32 человека, среднее значение 13,25). Наибольшую группу составили респонденты со средней степенью подверженности социально-психологическому влиянию. Они составляют 50,35% выборки – 71 человек (среднее значение 17,4).

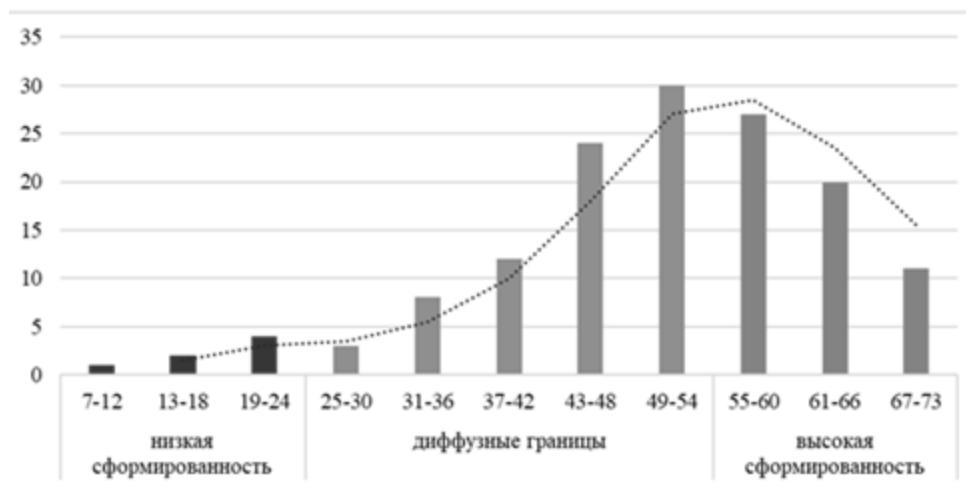
Для проверки правомерности разделения респондентов на группы был использован сравнительный анализ с помощью критерия Краскела-Уоллиса. Значением критерия и уровнем его значимости (Test statistic = 15,7929 P-Value = 0,0000706692) убедительно свидетельствует о правомерности разделения респондентов на группы. Сравнительный анализ степени подверженности личности между юношами и девушками не выявил статистически значимых различий что, позволило не разделять выборку по полу при дальнейшем анализе.

Анализ результатов методики «Диагностики суверенности психологического пространства». Методика включает шесть шкал: суверенность физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей человека. Шкалы опросника рассматриваются как содержательно независимые (каждое утверждение опросника входит в состав только одной шкалы), поэтому общий показатель суверенности (который использовался в исследовании) равен сумме показателей по всем шести шкалам. Анализ результатов показал некоторые закономерности выборки (рис.1).

Анализ диаграммы на рис. 1 показывает, что, во-первых, данные были сгруппированы в три группы: с наименьшими баллами указывают на несформированность психологических границ по всем шкалам, с наибольшими баллами указывают на сформированность психологических границ личности, в свою очередь средние показатели указывают на наличие диффузности



границ психологического пространства. Во-вторых, необходимо отметить, что большая часть респондентов показала именно средние показатели, то есть достаточную диффузность суверенности пространства личности. Это может быть связано с возрастными особенностями, что также делает юношество «группой риска» подверженности социально-психологическому воздействию.



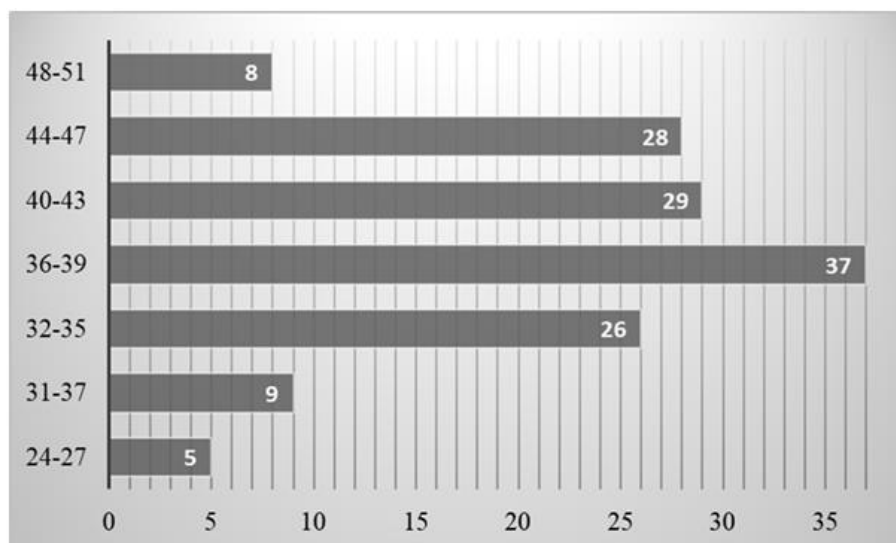
**Рисунок 3 - Уровень сформированности суверенности психологического пространства личности**

*Анализ результатов методики «Опросник «автономности-зависимости» для юношеского возраста и взрослых»*

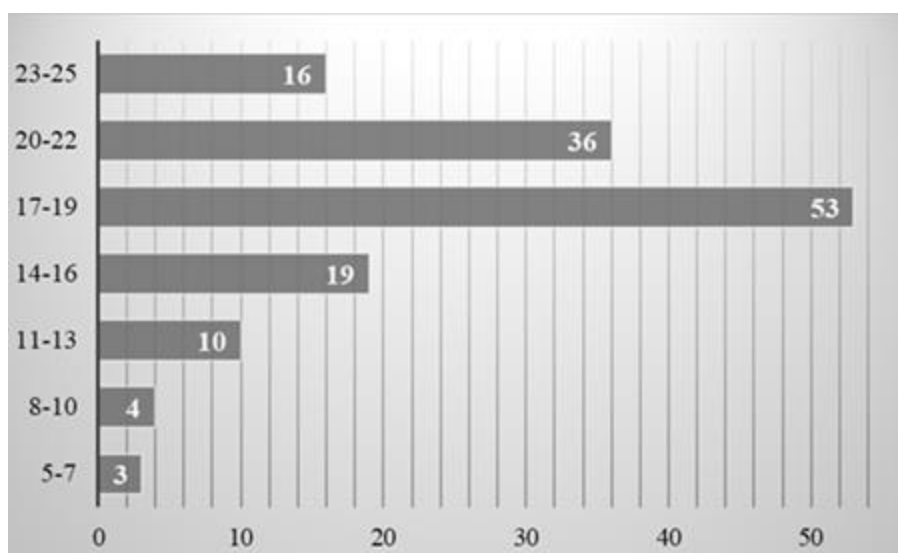
Методика часто используется в образовательных организациях для корректировки работы педагогов, исходя из индивидуальных образовательных особенностей обучающихся. В случае нашего исследования данная методика за счет таких показателей как самоактуализация и самостоятельность (что входит в понятие автономности личности) раскрывает индивидуальную особенность сопротивления подражанию. Анализ ответов респондентов (Рис.2) показали достаточный балльный разброс (от 24 до 51 балла)

Из рис.2 следует, что наименьшее количество респондентов вошло в группы с минимальным (24–31) и максимальным (48–51) количеством баллов (14 и 8 человек соответственно), самое большое количество респондентов (37 человек) показали средние значения: от 36 до 39 баллов. Еще 26 человек набрали 32–35 баллов и 57 человек — от 40 до 47 баллов. Такие результаты вновь указывают нам на проходящий процесс формирования автономности личности в данной возрастной категории, а также тот факт, что именно этот процесс наиболее подвержен корректировке, то есть развитию автономности (минимизации рисков роста уровня подверженности социально-психологическому воздействию) или же развитию зависимого поведения (высокому уровню подверженности социально-психологическому воздействию).

Анализ результатов методики «Тест оценки критического мышления Л. Старки». В целом конструкт «критическое мышление» является многосложным и может быть предметом отдельного исследования. Однако в данном случае мы не имеем возможности подробно рассматривать все отдельные составляющие критического мышления. В этой связи было принято решение применить максимально обобщенную методику измерения уровня критического мышления. Ее результаты представлены на рис. 3.



**Рисунок 2 - Распределение показателей автономности личности**



**Рисунок 3 - Распределение показателей критического мышления**

По результатам проведения методики респонденты распределились следующим образом (Рис.3). Наибольшее количество респондентов (53 человека) набрали 17–19 баллов, что составляет от 74% до 81% правильных ответов и указывает на уровень развитости критического мышления выше среднего. Вместе с тем это только 38% от общего числа участников исследования, что указывает на необходимость развития критического мышления среди молодежи юношеского возраста. Остальные баллы распределились среди следующих групп: 7 человек — 5–10 баллов, 29 человек — 11–16 баллов, 36 человек — 20-22 балла и 16 человек — 23-25 баллов. Один человек не прошел данную методику, поэтому в конечной модели использовалось только 141 анкета. Также стоит отметить, что ни один из участников исследования не ответил правильно на все задания.

Анализ результатов методики «Опросник для исследования уровня импульсивности В.А. Лосенкова». Исходя из «ключа» методики, уровень импульсивности может варьировать у

разных людей от 20 до 80 баллов: 66–80 баллов — импульсивность высокого уровня, то есть выражена сильно; 35–65 баллов — средний уровень, импульсивность умеренная: >34 — то импульсивность низкого уровня. Вместе с тем результаты проведенной методики распределились таким образом, что в пределы низкой импульсивности попал только один респондент (30 баллов), а в уровень высокой импульсивности попало два респондента (71 и 76 баллов). Остальные участники исследования набрали разное количество баллов, однако попадают в средний уровень импульсивности, несмотря на большой разброс баллов. Таким образом, при анализе всех показателей методик и составлении модели, мы отталкиваемся от числовых показателей, но не от предложенных автором методики уровней. Это в том числе связано с тем, что несмотря на средние показатели, уровни импульсивности (то есть уровня самоконтроля в общении и деятельности) у респондентов с 35 и 65 баллами будет достаточно отличаться, а в совокупности с другими индивидуальными психологическими особенностями может разительно отличаться.

Для уточнения взаимосвязей между переменными был использован факторный анализ с последующим варимакс вращением. Выделено три фактора, на которые приходится практически 50% общей дисперсии признаков. Таблица факторных нагрузок представлена ниже (Таблица 1).

**Таблица 1 - Результаты выделения факторных нагрузок**

	<b>Фактор 1</b>	<b>Фактор 2</b>	<b>Фактор 3</b>
Суггестивность	0,0250573	-0,575091	0,419344
Суверенность психологического пространства	-0,242787	-0,695517	0,157597
Импульсивность	0,79757	0,125221	0,0813953
Автономность	0,769294	0,0958504	0,113395
Нейротизм	-0,604546	-0,140638	0,302623
Экстраверсия	0,319744	0,479271	0,16069
Открытость опыту	0,179171	0,131207	0,683881
Согласие	0,0208387	0,592929	0,237061
Добросовестность	0,818422	-0,0509438	0,0388126
Рефлексивность	-0,0593198	0,360523	0,209591
Критическое мышление	-0,0855484	0,06886	0,679725

Показатели суггестивности примерно с равными нагрузками вошли в два фактора (второй и третий). Второй фактор объединяет переменные, определяющие высокий уровень предрасположенности к социально-психологическому воздействию (нагрузка со знаком «минус»). Из анализа этих переменных и их знаков следует, что высокая предрасположенность к социально-психологическому воздействию определяется низкой суверенностью психологического пространства личности в юности (не выстроенность границ психологического пространства, их проницаемостью), склонностью личности к согласию. Экстраверты также в большей степени подвержены внешнему воздействию. Третий фактор определяет низкую степень предрасположенности к воздействию и позволяет говорить, что открытость опыту и критичность мышления являются этими факторами.

Для уточнения полученных результатов были построены два уравнения множественной регрессии: для лиц с высокой предрасположенностью к социально-психологическому воздействию и для лиц с низкой предрасположенностью к социально-психологическому воздействию. Соответствующие результаты представлены ниже.

Построение модели личностных детерминант для лиц с высоким уровнем

предрасположенности к социально-психологическому воздействию.

Уравнение регрессии для лиц с высокой предрасположенностью к социально-психологическому воздействию выглядит следующим образом:

$$\begin{aligned} \text{Степень подверженности} = & -0,0441027 * \text{Суверенность Психологического пространства} \\ & + 0,07989 * \text{Импульсивность} + 0,111816 * \text{Нейротизм} + 0,109313 * \text{согласие} \\ & - 0,103428 * \text{Рефлексивность} - 0,227126 * \text{Критическое мышление}. \end{aligned}$$

В модель включены переменные, со статистически значимыми коэффициентами. Модель объясняет = 99,3% общей дисперсии признаков и качество модели подтверждается результатами дисперсионного анализа ( $F=852,96$ ,  $P\text{-Value}=0,0000$ ). В модели используются стандартизованные коэффициенты. Для построения модели использовался пошаговый регрессионный анализ с исключением статистически незначимых переменных из модели. Модель позволяет говорить, что факторами высокой предрасположенности к социально-психологическому воздействию являются: несформированность психологических границ личности, их высокая проницаемость, высокий уровень импульсивности, нейротизма и склонности к согласию. При этом респондентам свойственны низкий уровень рефлексивности и низкий уровень критичности мышления.

Уравнение регрессии для лиц с низкой предрасположенностью к социально-психологическому воздействию выглядит следующим образом:

$$\begin{aligned} \text{Степень подверженности} = & 0,0679889 * \text{Суверенность Психологического пространства} \\ & + 0,0518517 * \text{Автономность} + 0,0580133 * \text{Рефлексивность} + 0,247472 * \text{Критическое} \\ & \text{мышление}. \end{aligned}$$

В модель включены переменные, со статистически значимыми коэффициентами. Модель объясняет = 98,5953% общей дисперсии признаков и качество модели подтверждается результатами дисперсионного анализа ( $F=736,98$ ,  $P\text{-Value}=0,0000$ ). В модели используются стандартизованные коэффициенты. Для построения модели использовался пошаговый регрессионный анализ с исключением статистически незначимых переменных из модели.

Из представленной модели следует, что факторами, определяющими возможность лиц в юношеском возрасте успешно противостоять социально-психологическому внешнему воздействию, являются: сформированность границ психологического пространства, высокий уровень автономности личности, высокий уровень рефлексивности и критичность мышления.

## Заключение

Таким образом, в ходе проведения эмпирического исследования была апробирована методика для оценки степени подверженности личности социально-психологическому воздействию в юности. Согласно построенным моделям (с использованием регрессионного анализа и факторного анализа) были выявлены личностные детерминанты, определяющие степень подверженности социально-психологическому воздействию.

Из представленной модели следует, что при высоком уровне критичности мышления, суверенности психологического пространства, автономности, рефлексивности и низком уровне импульсивности личности, а также интроверсии — юноши менее подвержены социально-психологическому воздействию.

В свою очередь при высоком уровне импульсивности наряду с низкими показателями психологического пространства личности, рефлексивности, критического мышления, а также при наличии нейротизма, склонности к согласию и экстраверсии — юноши более подвержены

социально психологическому воздействию.

В целом, результаты исследования позволяют выделить «группы риска» в юношеской среде с последующей возможностью профилактики высокой подверженности деструктивному социально-психологическому воздействию.

### Библиография

1. Андреева Г.М. Социальная психология — Аспект Пресс, Москва, 1999. — 375 с.
2. Аристотель. Риторика. Кн. 3 /Аристотель; пер. С. С. Аверинцева // Аристотель и античная литература. - М. : Наука, 1978. - С. 164-228
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности - СПб., 2003. С.224-225
4. Леви, Т.С. Психологическая граница как телесный феномен / Т.С. Леви // Бюллетень АТОП. – 2007. – № 9. – С. 51-68
5. Матяш Н. В. Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2010. – 96 с.)
6. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. — М.: Смысл, 2017. — 200 с.
7. Портал психологических изданий PsyJournals.ru: Импульсивность — рефлексивность и нейроэффективность интеллектуальной деятельности // Экспериментальная психология — 2022. Том 15. № 2 [Электронный ресурс] [https://psyjournals.ru/journals/expsy/archive/2022\\_n2/Volkova\\_Dokuchaev](https://psyjournals.ru/journals/expsy/archive/2022_n2/Volkova_Dokuchaev) (дата обращения: 25.06.2023)
8. Прыгин Г.С. Концепция «автономности-зависимости» в категориях и понятиях субъектной реальности и квантовой физики [Электронный ресурс] // Cyberleninka.ru: научная электронная библиотека. М., URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-avtonomnosti-zavisimosti-v-kategoriyah-i-ponyatiyah-subektnoy-realnosti-i-kvantovoy-fiziki> (дата обращения: 06.06.2023)
9. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности / Г.С. Прыгин. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 304 с.
10. Халперн Д. Психология критического мышления – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

### Personality determinants of predisposition to socio-psychological influence in teenage years

**Elena V. Belovol**

PhD in Psychology,  
Professor of the Department of Psychology of Personality Development,  
Moscow Pedagogical State University,  
119435, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: belovol@mail.ru

**Marina A. Malafeeva**

Leading Specialist,  
Center for the Prevention of Religious and Ethnic Extremism  
in Educational Organizations of the Russian Federation,  
192174, 6/2, st. Kibalchicha, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: malafeeva.relig@gmail.com

#### Abstract

The work is devoted to the identification of personal determinants of predisposition to socio-psychological influence in teenage years. The study was conducted in two stages: at the first stage

the experimental methodology of studying the degree of personality predisposition to socio-psychological influence was tested and improved. At the second stage, individual-psychological characteristics determining the degree of person's predisposition to socio-psychological influence were studied. A total of 142 respondents (average age 19.3 years) took part in the study. In the study, along with the identification of the degree of predisposition to socio-psychological influence, such personal characteristics as the features of psychological space sovereignty, the level of impulsiveness, the degree of autonomy, the level of critical thinking, the level of reflexivity, as well as personality traits such as extraversion, neuroticism, agreeableness, conscientiousness, openness to experience were studied. In the result the personal determinants of personality predisposition to socio-psychological influence were revealed.

### For citation

Belovol E.V., Marina A.M. (2023) Lichnostnye determinanty predispozitsionnosti k sotsial'no-psikhologicheskomu vozdetsviyu v yunosti [Personality determinants of predisposition to socio-psychological influence in teenage years]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 393-404. DOI: 10.34670/AR.2023.73.98.043

### Keywords

Socio-psychological influence, psychology of influence, individual-psychological characteristics, predisposition to socio-psychological influence.

### References

1. Andreeva G.M. Social psychology — Aspect Press, Moscow, 1999. — 375 p.
2. Aristotle. Rhetoric. Book 3 /Aristotle; trans. S. S. Averintsev // Aristotle and ancient literature. - M.: Nauka, 1978. - pp. 164-228
3. Eliseev O.P. A workshop on personality psychology - St. Petersburg, 2003. pp.224-225
4. Levy, T.S. Psychological boundary as a bodily phenomenon / T.S. Levy // Bulletin of ATOP. – 2007. – No. 9. – pp. 51-68
5. Matyash N. V. Methods of active socio-psychological education : textbook. the manual / N. V. Matyash, T. A. Pavlova. – 2nd ed., ster. – M.: Izdat. the Academy Center, 2010. – 96 p.)
6. Nartova-Bochaver S.K. The psychology of sovereignty: ten years later. — M.: Sense, 2017. — 200 p.
7. Portal of psychological publications PsyJournals.ru : Impulsivity — reflexivity and neuroeffectiveness of intellectual activity // Experimental Psychology — 2022. Volume 15. No. 2 [Electronic resource] [https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2022\\_n2/Volkova\\_Dokuchaev](https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2022_n2/Volkova_Dokuchaev) (date of application: 06/25/2023)
8. Prygin G.S. The concept of "autonomy-dependence" in the categories and concepts of subjective reality and quantum physics [Electronic resource] // Cyberleninka.ru : scientific electronic library. M., URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-avtonomnosti-zavisimosti-v-kategoriyah-i-ponyatiah-subektnoy-realnosti-i-kvantovoy-fiziki> (date of application: 06.06.2023)
9. Prygin G.S. Psychology of independence / G.S. Prygin. Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Publishing House of the Institute of Management, 2009. 304 p.
10. Halpern D. Psychology of critical thinking – St. Petersburg: Publishing house "Peter", 2000. – 512 p.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.23.66.044

## Формирование образного мышления школьников через понимание изобразительного искусства

**Глибина Екатерина Сергеевна**

Старший преподаватель,  
Кафедра истории и гуманитарных наук,  
Филиал в г. Бокситогорск,  
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,  
187650, Российская Федерация, Бокситогорск, ул. Вишнякова, 22;  
e-mail: priem.bf@lengu.ru

### Аннотация

Работа посвящена вопросу формирования образного мышления школьников в контексте изучения изобразительного искусства. Раскрыто понятие образного мышления как одной из функций сознания ребенка. Представлены образовательные ситуации, способствующие развитию у детей образного мышления с позиции идей гуманитарности. Рассмотрены понятия «образ», «мышление», «образное мышление». Изложены критерии сформированности у детей образного мышления. В статье показано, что в развитии образного мышления в связи с пониманием художественного текста актуальными становятся умение «схватывать» мысль, вписанную в соответствующий контекст, умение самостоятельно излагать мысль посредством языка изобразительного искусства, формулируя данную мысль в рамках регулярного поля, умения оперировать единицами языка: линией, цветом, формой, обогащение «словарного» запаса, состоящего из фигур изобразительной речи, знаков и символов искусства, умения, выражающиеся в овладении способами включения тропов в канву изобразительного текста.

### Для цитирования в научных исследованиях

Глибина Е.С. Формирование образного мышления школьников через понимание изобразительного искусства // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 405-410. DOI: 10.34670/AR.2023.23.66.044

### Ключевые слова

Образ, мышление, образное мышление, чувственное мышление, развитие образного мышления, изобразительное искусство, иллюстрация.

## Введение

Искусство служит обществу, несет сознанию индивида морали и эталоны красоты, а помимо этого нравственные и духовные ценности. Достаточно сложно говорить о влиянии нравственного и духовного потенциала искусства на сознание индивида тогда, когда восприятие произведений искусства не достигает его понимания.

Присущее человеку умение образно мыслить открывает для него неограниченные возможности по восприятию многообразных внутренних и внешних связей явлений мира. Неразрывность исследуемого вида мышления практически полностью лишает человека открытия новых знаний, которые хранятся в нем, а как следствие осмыслено осуществлять выбор своего жизненного пути, осознавать свободу выбора, а помимо этого и ответственность.

Если человек не овладел такой способностью, как воспринимать мир во всей его сложности и многогранности, что считается основным показателем сформированности у него адаптивных возможностей, то ему будет довольно сложно в дальнейшем реализовать себя в жизни. Помимо этого при отсутствии развитости у человека образного мышления, у него будет нарушено формирование такого образа, как «Я», которое регулирует его поведение, а как следствие и к нарушению механизмов психологической защиты.

## Основное содержание

Исследователь В. С. Ротенберг придерживается такой точки зрения, что при решении проблемы формирования образного мышления детей школьного возраста, преимущественное большинство тупиковых ситуаций и противоречий, которые воспринимаются как неразрешенные, существуют исключительно посредством доминирования у них левополушарного мышления. Именно оно и обеспечивает однозначное, и при этом линейное восприятие мира человеком. [Ротенберг, Бондаренко, 1989]

Если в рамках обучения недостаточно полно используется потенциал правого полушария человека (иными словами образного мышления, воображение и интуиция), то это напрямую отражается на уровне развития у человека творческого потенциала, а помимо этого на его отношении к изобразительному искусству (и на учебной деятельности).

Основными причинами крайне низкого качества умственной деятельности школьников считаются:

- скудный запас зрительных образов и отсутствие умения привлекать данные образы к работе в соответствующий момент;
- отсутствие способности человека мыслить образно, целостно и ассоциативно, а помимо этого видеть предмет или явление с совершенно разных сторон со всеми их разнообразными и всевозможными связями с иными существующими явлениями и предметами;
- недостаточное владение различными приемами мыслительной деятельности, которая связана со способностью создавать и в последующем воспроизводить идеи и контекст, который проявляется в творческой деятельности, как «неиссякаемом источнике сил и энергии» [Ротенберг, Бондаренко, 1989].

Следует подчеркнуть, что ИИ и связанная с ним соответствующая творческая деятельность детей школьного возраста предоставляет возможность сформировать у них целостное представление о мире, эстетический вкус, а помимо этого интеллектуальные, определённые



практико-действенные и эмоционально-волевые качества.

Отмечается, что изобразительное искусство обладает огромным потенциалом для формирования у школьников когнитивных связей и развития их самосознания. Именно изобразительное искусство способствует тому, чтобы не просто учить школьника рисовать и приобщать его к прекрасному, но главное – учить мыслить. Существующие сегодня точные науки, изучаемые школьником, развивают у него логическое и рациональное мышление, а изобразительное искусство направлено на то, чтобы развить у него образное мышление посредством активизации других отделов и функций головного мозга. В рассматриваемом случае предмет становится определенным средством развития у школьников мышления, способного охватить целостные объекты, а помимо этого расширяет видение мира и становится довольно значимой основой опыта управления собственной жизнедеятельностью.

Подчеркивается, что образное мышление присуще в большинстве своем детям и особо одаренным людям. Формирование образного мышления средствами искусства не могло бы претендовать на всеохватывающий характер, если бы не была принята во внимание способность – умение насыщать образ глубоким смыслом. Давно замечено, что многие произведения искусства, включая изобразительное искусство, созданы по законам логики, несмотря на то, что и оперируют зрительными образами. Однозначные связи между персонажами картины, будь то жанровая живопись, портрет или натюрморт, часто исчерпываются несложным сюжетом. Необходимо, чтобы в момент общения с картиной ребенок смог увидеть далеко неоднозначные связи, лежащие в структуре целостного образа, где явственна роль метафор и сравнений. Отсюда, направленность развития образного мышления напрямую связана с развитием способности к одномоментному «схватыванию» всех возможных связей между предметами и явлениями, а помимо этого способности к созданию многозначного контекста.

В развитии образного мышления основной акцент делается на изобразительном искусстве еще и потому, что в нем видится «вечный двигатель». Такой предмет способен увлечь, привести в действие внутренние стимулы человека – эмоции, интерес, потребности, необходимые в активизации мышления.

Чтобы вывести ребенка на должный уровень присвоения широкого круга ценностей, в том числе хранящихся в недрах искусства, влияющих на умственное развитие, необходимы подходы к обучению, позволяющие сделать феномен психологической реальности «работающим» в актуальном и перспективном пространстве конкретного ученика. Этот взгляд основан на убеждении, что формирование образного мышления с определенного момента становится возможным лишь с привлечением в активный процесс самого школьника, включая его заинтересованность, мотивацию и актуальные стремления.

На всем протяжении обучения необходимо приучать ребенка к мысли о том, что каждое произведение искусства, будь то скульптура или живописное полотно, есть сосредоточие мыслей и чувств художника, высказанное им отношение к чему либо, иначе искусство не имело бы смысла. Следует отметить, что такой подход к пониманию произведения искусства изначально присущ ребенку.

Чтобы активизировать правополушарное или образное мышление следует подвести обучающихся школьников к восприятию той или иной картины, многозначного образа как к пониманию изобразительной речи.

Понимание изобразительной речи свидетельствует о плодотворной работе ОМ. Насколько выше является личностная и профессиональная культура индивида, настолько богаче и намного содержательнее будет его изобразительная речь как художника. «Произведение искусства

должно само говорить за себя человеку, который в состоянии услышать его речь. Научить этому нельзя. Сила впечатления и убедительности произведения прибывает в непосредственной зависимости от глубины проникновения в первоисточник творческого импульса, а помимо этого и внутренней важности рассматриваемого источника».

Художник-искусствовед Н.Н. Волков считает, что «из детского фантазирования вырабатываются правильные изобразительные ходы. Без наличия подобного детского фантазирования путь к произведению искусства может оказаться полностью закрытым. Но следует подчеркнуть, что в качестве идеала восприятия, который мы обязательно должны воспитывать, считается именно проникновение в суть произведения, понимание речи художника» [Волков, 1988]. С. М. Даниэль подтверждает, что «вжившись в роль зрителя и овладев основами изобразительной речи, читатель окажется подготовленным, чтобы самостоятельно вступить в диалог с картиной» [Даниэль, 1981].

### Заключение

Итак, в развитии образного мышления в связи с пониманием художественного текста актуальными становятся:

- умение «схватывать» мысль, вписанную в соответствующий контекст;
- умение самостоятельно излагать мысль посредством языка изобразительного искусства, формулируя данную мысль в рамках регулярного поля;
- умения оперировать единицами языка: линией, цветом, формой;
- обогащение «словарного» запаса, состоящего из фигур изобразительной речи, знаков и символов искусства;
- умения, выражающиеся в овладении способами включения тропов в канву изобразительного текста

Необходимо донести до сознания детей мысль о том, что искусство сопровождает всю жизнь человека, помогая ему объяснять мир и самого себя.

Чтобы обучение действительно способствовало развитию духовной культуры личности, следует помочь школьнику увидеть в изобразительном искусстве способ познания мира, хранилище мудрости, неисчерпаемый источник знаний. Необходимо раскрыть школьнику потенциал искусства в познании его психических, духовных, художественных возможностей, показать путь к самосозиданию.

### Библиография

1. Алпатов М.В. Эпюды по истории русского искусства. В 2-х т.- М.:Искусство,1967.Т.1-214с.,Т.2- 234с.
2. Амравелла:Каталог выставки.- М.:МЦР,2000.-119 с.
3. Ананьев Б.Г. Новое в учении о восприятии пространства:- Вопросы психологии,1960,№1.
4. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание/Исследования и статьи.-М.:Советский художник,1981.С.48-77.
5. Бегак Б.А. Воспитание искусством.-М.:1981.-160с.
6. Бехтерев В.М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении.- СПб.:Типография П.П. Сойкмана,1910.-50с.
7. Библер В.С. Мышление как творчество:Введение в логику мыслительного диалога.-М.:1975.-399с.
8. Волков И.П.Учим творчеству:Опыт работы учителя труда и рисования школы №2 г. Реутова Московской области.-М., 1988.-186 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.-М.:Интор,1996.-544 с.
10. Даниэль С.М. Сети для Протея. – СПб.,2002.-386 с.

11. Даниэль С.М. Искусство видеть: о творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя.- Л.,1981.-238 с.
12. Кузин В.С. Психология.-М.:Агар,1997.-304с.:ил.
13. Лотман Ю.М. Об искусстве: Структура художественного текста.-М.,1998.-702 с.
14. Лотман Ю.М. Об искусстве: Структура художественного текста.-М.,1998.-702 с.
15. Потебня А.А. Слово и миф.-М.,1989.-236 с.
16. Потебня А.А. Эстетика и поэтика.-М.,1976.- 360 с.
17. Ротенберг В.С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга.- М.:РОИ,2001.-256 с.
18. Ротенберг В.С.,Бондаренко С.М.Мозг.Обучение.Здоровье.-М.:Просвещения,1989-239с.

## **Formation of imaginative thinking of schoolchildren through the understanding of fine art**

**Ekaterina S. Glibina**

Senior Lecturer,  
Department of History and Humanities,  
Branch in Boksitogorsk,  
A.S.Pushkin Leningrad State University,  
187650, 22, Vishnyakova str., Boksitogorsk, Russian Federation;  
e-mail: priem.bf@lengu.ru

### **Abstract**

The work is devoted to the issue of forming imaginative thinking of schoolchildren in the context of studying fine arts. The concept of figurative thinking as one of the functions of the child's consciousness is revealed. Educational situations are presented that promote the development of imaginative thinking in children from the perspective of humanitarian ideas. The concepts of "image", "thinking", "imaginative thinking" are considered. The criteria for the development of imaginative thinking in children are outlined.

The article shows that in the development of imaginative thinking in connection with the understanding of a literary text, the ability to "grasp" a thought inscribed in the appropriate context, the ability to independently express a thought through the language of fine art, formulating this thought within a regular field, the ability to operate with units of language: line, color, shape, enrichment of the "vocabulary" become relevant a stock consisting of figures of pictorial speech, signs and symbols of art, skills expressed in mastering the ways of including tropes in the canvas of a pictorial text.

### **For citation**

Glibina E.S. (2023) Formirovanie obraznogo myshleniya shkol'nikov cherez ponimanie izobrazitel'nogo iskusstva [Formation of imaginative thinking of schoolchildren through the understanding of fine art]. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 405-410. DOI: 10.34670/AR.2023.23.66.044

### **Keywords**

Image, thinking, imaginative thinking, sensory thinking, development of imaginative thinking, fine arts, illustration.

## References

1. Alpatov M.V. Sketches on the history of Russian art. In 2 volumes - M.:Art, 1967.t.1-214s.,t.2- 234s.
2. Amaravella:Exhibition catalog.- Moscow:ICR,2000.-119 p.
3. Ananyev B.G. New in the doctrine of space perception:- Questions of Psychology, 1960, No. 1.
4. Bakushinsky A.V. Artistic creativity and education/Research and articles.-M.:Soviet Artist,1981.pp.48-77.
5. Begak B.A. Education by art.-M.:1981.-160s.
6. Bekhterev V.M. The initial evolution of children's drawing in an objective study.- St. Petersburg: Printing house of P.P. Soikman,1910.-50s.
7. Bybler V.S. Thinking as creativity:Introduction to the logic of mental dialogue.-M.:1975.-399s.
8. Volkov I.P. We teach creativity:Work experience as a teacher of labor and drawing at school No. 2 in Reutov, Moscow region.-M., 1988.-186 p.
9. Davydov V.V. Theory of developmental learning.-M.:Intor, 1996.-544 p.
10. Daniel S.M.The art of Seeing:on the creative abilities of perception, on the language of lines and colors and on the education of the viewer.- L., 1981.-238 p.
11. Daniel S.M. Nets for Proteus. – St. Petersburg,2002.-386 p.
12. Kuzin V.S. Psychology.-M.:Agar,1997.-304s.:il.
13. Lotman Yu.M. About art:The structure of the literary text.-M., 1998.-702 p.
14. Potebnya A.A. Slovo i myth.M.,1989.-236 p.
15. Potebnya A.A. Aesthetics and poetics.Moscow, 1976. - 360 p.
16. Rotenberg V.S. Dreams, hypnosis and brain activity.- M.:RON, 2001.-256 p.
17. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M.Brain.Training.Health.-M.:Enlightenment, 1989-239c.
18. Lotman Y.M. About art:The structure of the literary text.-M., 1998.-702 p.

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2023.35.32.045

## Динамика детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции

**Широких Борис Артурович**

Аспирант,  
кафедра возрастной психологии и семейного консультирования,  
Московский институт психоанализа,  
121170, Российская Федерация, Москва, Кутузовский проспект, 34;  
e-mail: Boris.shir1998@gmail.com

### Аннотация

Проведение психологических исследований по темам родительства, готовности к родительству, динамики детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции рассматриваются авторами как имеющие социальную и научную актуальность. По официальным оценкам ООН, в настоящее время число беженцев по всему миру превышает 100 млн человек (на 12% больше в сравнении с 2021-м годом), из которых 40% составляют дети. Следовательно, проблематика психологической помощи в условиях вынужденной миграции становится все более актуальной для психологии детства, возрастной психологии. По состоянию на конец 2022-го года всего было опубликовано 2140 научных работ по теме психологической помощи семьям-беженцам. Оценка числа беженцев в России с 2022 года превышает 5 млн человек (соответственно, более 2 млн детей). Однако по состоянию на 31.05.2023 в России отсутствуют аналогичные исследования динамики семейных отношений, протекающих между родителями и детьми, вынужденными сменить место жительства по причине вооруженного конфликта. Целью настоящего исследования является качественная оценка динамики детско-родительских отношений в семьях, вынужденно сменивших место жительства из территорий проведения специальной военной операции. Методология исследования заключается в проведении полуструктурированного интервью с пятью матерями детей раннего и младенческого возраста, находящихся в условиях вынужденной миграции. На основе исследования выявлены изменения в динамике родительского опыта в рамках когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов. Также автором предпринята попытка формулировки дальнейших задач по проведению исследований и интервенций в рамках вопроса детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции.

### Для цитирования в научных исследованиях

Широких Б.А. Динамика детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 10А. С. 411-421. DOI: 10.34670/AR.2023.35.32.045

### Ключевые слова

Детско-родительские отношения, вынужденная миграция, психологическая помощь семьям-беженцам.

## Введение

Каждый автор психологического исследования в контексте родительства в условиях вынужденной миграции сталкивается с задачей определения точного предмета исследования или интервенции. Так, Л. Де Хаене, одна из ведущих специалистов в данной области, работает с темой нарратива, развивающегося в семьях, переживших травматический опыт, связанный с вынужденной миграцией [De Haene, 2010]. По мнению специалиста, в семьях могут либо не говорить, либо допускать сверхраскрытие информации о травматическом опыте. Оба варианта деструктивны, ведь в первом случае молчание родителя не только не спасает ребенка от подробностей их ситуации (ведь дети так или иначе узнают почти все, только в условиях, в которых не будет опоры на родительскую фигуру), но и создает риск развития запрета на выражение эмоций, связанных с вынужденной миграцией. Л. Де Хаене описывает случай, в котором ребенок даже не знал о том, что ее сиблинг погиб. Противоположной деструктивной динамикой рассматривается сверхраскрытие информации со стороны родителя. Ребенок переполняется не только своими переживаниями, но и обильными эмоциями родителя, часто говорящем в подробностях о всем ужасе, ими пережитом. Ресурсной позицией, по мнению специалиста, является модулированное раскрытие (*modulated disclosure*), при котором ребенок и родитель говорят о главных событиях, делятся эмоциями, не допускают замалчивания или сверхраскрытия информации [De Haene, 2010]. Важным аспектом является то, что различаются понятия молчания и безмолвия. Так, родители и дети в процессе вынужденной миграции могут не говорить, но совместно слушать музыку, находиться вместе, рисовать – все это также рассматривается как ресурсная тактика построения нарратива в контексте пережитой травмы [De Haene, 2010].

## Основное содержание

По мнению автора, в российских реалиях: особой культуры и философии науки, огромного опыта в проведении психологических исследований – стоит ориентироваться именно на отечественные разработки в процессе определения предмета исследования. В рамках данной работы для определения динамики родительского опыта будут использованы компоненты: когнитивный, поведенческий, эмоциональный. Именно такие компоненты рассматривают ведущие специалисты по возрастной психологии в контексте родительского опыта, подготовки к родительству [Галаятдинова, Кутушева, Гумерова, 2016]. Соответственно, контент-анализ информации, полученной в ходе проведения интервью с родителями, будет основан на определении динамики детско-родительских отношений в рамках когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов.

Когнитивный компонент родительского опыта, готовности к выполнению родительской роли описывается авторами исследований как: образ себя как ответственного человека; представление о ребенке как о равноправном члене семьи; представление о воспитании как о позитивном развитии личности, а не исправлении ее недостатков; терпимость, уверенность в себе. Эмоциональный компонент родительского опыта, готовности к выполнению родительской роли описывается авторами исследований через понятия о ценностях, переживаниях матери в отношении ребенка и собственного родительского опыта. Поведенческий компонент родительского опыта понимается как совокупность навыков по фактическому уходу за ребенком. Проявление фактических действий в рамках заботы о ребенке и о себе [Валеева,

Биктагирова, 2015].

Полуструктурированное интервью состояло из 11 вопросов:

- 1) Были ли изменения в отношениях ребенка с Вами с начала вынужденной миграции и если да, то какие?
- 2) Что в настоящее время Вас тревожит?
- 3) Что в настоящее время тревожит Вашего ребенка?
- 4) Что Вам снится?
- 5) Что снится Вашему ребенку?
- 6) Какие эмоциональные состояния стали наиболее частыми для Вас с начала вынужденной миграции?
- 7) Какие эмоциональные состояния демонстрирует ребенок во взаимодействии с Вами с начала вынужденной миграции?
- 8) Как Вы говорите с ребенком об утратах, связанных с вынужденной миграцией?
- 9) Были ли изменения в эмоциональной связи ребенка с Вами с начала вынужденной миграции и если да, то какие?
- 10) Есть ли аспекты в Ваших семейных отношениях, которые стали более развитыми, сильными, с начала вынужденной миграции?
- 11) Что бы Вы порекомендовали родителям, находящимся в ситуации, аналогичной Вашей?

Матери детей младенческого и раннего возрастов имели возможности для ознакомления с вопросами перед беседой. Родители могли отказаться от вопросов, могли их изменять в соответствии со своими представлениями об актуальности проведения подобного интервью в условиях вынужденной миграции. Ниже представлен контент-анализ полученной информации.

**Таблица 1 Контент-анализ информации, полученной в интервью с родителями**

<b>Компонент детско-родительских отношений</b>	<b>Изменения в детско-родительских отношениях</b>
Эмоциональный	Фрустрация, связанная с неспособностью обеспечить необходимый уход за ребенком Фрустрация, связанная с неспособностью обеспечить необходимый уход за собой Фрустрация, связанная с изоляцией от близких людей и возникающего чувства одиночества Агрессия в адрес ребенка и себя
Поведенческий	Неспособность создать условия для эффективного кормления ребенка, сна ребенка Неспособность создать условия для игры ребенка Неспособность выстраивания границ с ребенком
Когнитивный	Снижение уверенности в себе Снижение терпимости к ребенку

Ниже будет представлено описание семантики контент-анализа, а также будут приведены конкретные цитаты родителей в отношении каждого пункта таблицы 1. Важно отметить, что в общую таблицу, иллюстрирующую контент-анализ, не вошли специфические особенности отдельных случаев, которые не являются общими для всех родителей. Наиболее важные особенности ситуаций, например, интерпретация сновидения одной матери, будут представлены ниже.

По мнению автора, основанному на проведении исследования, а также личного опыта

консультирования родителей с детьми, находящихся в процессе вынужденной миграции, главные проблемы матерей связаны с поведенческим компонентом, а именно: с фактическим уходом за ребенком. В данном исследовании приняли участие мамы с детьми раннего и младенческого возраста, соответственно, главными вопросами ухода являются: кормление ребенка, ортопедический уход за ребенком, игра с ребенком.

Так, респондент (далее - В.), мать двух детей: мальчика в возрасте 6 месяцев и девочки в возрасте 2-х лет, говорит: **«У меня ситуация особая: цепляться приходится каждый день, чтобы помочь малышу начать кушать»**. Другой респондент (далее – Е.), мать одного ребенка в возрасте 12 месяцев, говорит: **«...намного сократился объём прикорма, пропал второй дневной сон»**

В ситуациях детей младенческого и раннего возраста кормление и сон являются важнейшими параметрами физиологического и психологического здоровья ребенка. Это имеет огромное значение и для матери. Для ребенка образный опыт и механическое переживание во время кормления дают целостный опыт (Винникотт, 2000). Благодаря данному опыту развивается постепенно и представление о груди, как об отдельном объекте. Здесь важно указать, что это первый опыт младенца, в рамках которого он создает что-то новое, оперирует образами. Соответственно, можно сделать вывод о том, что именно на оральной стадии в процессе эффективного кормления грудью (а не простого сосания соска без возможности получить молоко) начинается развитие творческой способности, креативности человека [Винникотт, 2011].

Для матери же опыт кормления грудью сильно связан с чувством нежности к ребенку, собственной уверенности как родителя, что подтверждается и в данном исследовании. Е. говорит: **«К тому же, время кормления и сна мне очень дороги. Это то, что наполняет меня нежностью к ребенку»**.

Деструктивные внешние условия могут привести к регрессу в детско-родительских отношениях. В рамках поведенческого компонента родительства ребенок младенческого возраста может начать кричать во время кормления (как в описании выше: случай В.). Ребенок раннего возраста может отказываться от прикорма (как в случае Е.). Могут возникнуть проблемы со сном.

Так, в случае мамы (далее – К.) одного ребенка, девочки в возрасте 6 месяцев, говорит: **«Сейчас сложный период у нас. Нам пришлось уехать из дома. Мы добирались до нового места больше недели. Дочка стала вскрикивать и как бы скулить по ночам, возможно из-за моего стресса, хоть я стараюсь сохранять спокойствие, так как понимаю, что через молоко все передаётся»**. В контексте регресса в раннем возрасте мама ребенка в возрасте 1 года и 7 месяцев (далее - Н.) говорит: **«... Ребенок начинает писать в горшок, останавливается... отходит от горшка и зовет меня... пишет «полностью» только у меня на руках над раковиной или в ванной»**. Таким образом, фрустрация матери связана с регрессом ребенка, который выражается в потере способности самостоятельно использовать горшок. Данная динамика лучше всего может быть интерпретирована с позиции психоаналитической теории. Из-за повышения тревоги в семье ребенок манипулирует матерью при помощи поведения, связанного с гигиеной. Чувство контроля над объектом приносит как наслаждение, так и некоторое успокоение [Фрейд, 2018].

Стоит отметить, что в теме родительства невозможно рассматривать какой-либо феномен в условиях, в которых он не был бы связан с другими элементами системы семьи (Овчарова, 2005). В данном контексте актуальны слова Гёте, который писал: «Кто хочет что-нибудь живое



изучить, сперва его он убивает, потом на части разлагает, но связи жизненной ему там не найти» (Гёте, 2019). Мы стараемся рассматривать достаточно подробно отдельные компоненты родительского опыта, их проявления, однако все всегда будет связано в одной системе.

В контексте поведенческого компонента, регресса, связанного с условиями повышенного напряжения в процессе вынужденной миграции, может произойти и динамика, при которой будут нарушаться границы между матерью и ребенком, что отразится в одной системе и на сне, и на кормлении ребенка. Так, мама ребенка в возрасте 2 лет и 2 месяцев (далее – И.), говорит: **«Ребенок стал засыпать только с грудью... [актуален вопрос] как наладить самостоятельное засыпание»**. В ситуации, в которой ребенок раннего возраста перестал засыпать в собственной постели, но делает это только в непосредственном присутствии матери в условиях кормления грудью, речь идет сразу о многих параметрах, которые автор определяет единой темой границ между матерью и ребенком. Данную тематику, по нашему мнению, стоит раскрыть так же, ссылаясь на психоаналитическую теорию. Продолжительность процесса грудного вскармливания напрямую не определяет успех удовлетворения потребности младенца в молоке. Если процесс кормления эффективен (младенец именно сосет грудь, находится в ортопедически корректной позе, например, в пеленке, лежа на подушке, расположенной на ногах сидящей в кресле матери), мать может кормить ребенка 10-15 минут (что является «нормой» в контексте материнской этики), соответственно, успешно дать младенцу необходимую пищу, после чего он сам отпустит грудь и уснет [Широких, 2020]. Длительное кормление деструктивно по отношению к психике ребенка (процесс эротизируется: мать не нежная, но страстная с младенцем, что размывает окончательно границы между ними, создает симбиоз и инцестуозность, чего уже более чем достаточно для развития ребенка на психотическом уровне психической структуры), что подтверждается работами П. Ракамье [Ракамье, 2013]. Также важно представить в данном контексте концепцию Дж. МакДугалл «ребенок пробка» [Корбивчер, 2014]. Еще З. Фрейд говорил о том, что роды – сильнейшая кастрация для женщины, однако Дж. МакДугалл раскрывает суть столь тяжелого процесса сепарации матери с телом младенца (Карпачева, 2022). После родов образ тела матери может быть сильно искажен: тело воспринимается как опустошенное. Для младенца процесс сепарации именно с телом матери также считается очень тяжелым. Следовательно, может возникнуть обоюдное желание снять телесные границы и снова воссоздать условия, в которых ребенок есть часть тела матери. Это довольно деструктивный способ заполнить внутреннюю пустоту, который обычно прикрывается оправданием о том, что мать должна быть всегда рядом, в контакте с младенцем. Хорошая метафора того, что происходит на самом деле при длительном кормлении, постоянном телесном слиянии с ребенком, изобразил в своих работах Генри Мур [Корбивчер, 2014].

В данной скульптуре сразу заметна деперсонализация: лицо матери не имеет никаких ярко выраженных черт, лицо ребенка вовсе скрыто, нет никаких символов родительской или женской идентичности. Мать и ребенок просто пребывают вместе. Это, по мнению авторов, абсолютно корректно иллюстрирует настоящую природу длительного кормления и неоставления ребенка матерью ни на какое время. Это природа проблемы отсутствия сепарации с телом матери. Согласно Ф. Тастин, проблемы в процессе сепарации именно с телом матери станут основанием для развития у ребенка проблематики аутистического спектра [Tustin, 1992].

Таким образом, в случае И. по причине повышенной тревоги и напряжения, связанных с условиями вынужденной миграции, возникает деструктивный способ того, как диада справляется с напряжением, а именно: происходит стирание границ между матерью и ребенком

в положении лежа в процессе грудного вскармливания.

Как описано выше, динамика детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции характеризуется изменениями в эмоциональном и поведенческом компонентах. Возникают сложности с уходом за ребенком, что приводит к фрустрации матери. Сама Е. точно описывает свои эмоциональные состояния, связанные с этим: **«...плюс страдания за неблагополучие ребенка, плюс неспособность помочь, непонимание проблемы»**.

Помимо фрустрации, связанной с уходом за ребенком, для родителей возникает фрустрация, связанная с уходом о себе. Е. говорит: **«Трудность здесь в том, что мне нужно больше есть, и на это нужно больше времени. А его сейчас стало как никогда мало, я перестала успевать работать, сократила быт до минимума, и все свободное от сына время ем и сплю. Возможно, это тоже как-то пройдет, но я очень переживаю и отчаиваюсь. Раньше было легче, и я успевала очень много»**. В этом же контексте В. говорит: **«Я не мылась уже 2 недели... я в Америке... одна целыми днями дома с детьми...»**.

Помимо кормления, сна, большим значением для детей раннего и младенческого возрастов обладает игра. Родители в условиях вынужденной миграции сталкиваются с проблемами в организации игры ребенка. Как было сказано выше, все параметры и компоненты детско-родительских отношений находятся в единой системе. Соответственно, данный параметр игры, конечно, связан с выстраиванием границ, однако решено его все-таки рассмотреть отдельно. Так, Е. говорит: **«...кричать, как я выйду (не всегда), он стал совсем недавно. Раньше он звал через какое-то время, если ему что-то нужно, без меня долго и спокойно играл сам. Я даже выходила вынести мусор, и все спокойно. А позже, когда научился ползать, он приползал ко мне, опять же по какой-то нужде. Регресс получается в какой-то совсем ранний возраст»**. То есть потеряна возможность ребенка к самостоятельной игре. Гораздо лучше создавать для ребенка условия, в которых он сможет сам переносить интерес с мамы (материнской груди) на других людей и другие предметы. Проблемы того, что ребенок (как пишут респонденты) кричит сразу, если мама только выходит в другую комнату, могут быть связаны с этим. Тем не менее, родители говорили, что раньше дети могли выдерживать некоторое время без непосредственного присутствия мамы. Следовательно, сейчас речь идет о временном регрессе (в те состояния, в которых такой возможности у ребенка не было), что, конечно, лучше, чем если бы малыш никогда не мог пробыть и минуты без мамы.

Также стоит привести примеры в подтверждение к выделенному в контент-анализе параметру фрустрации, связанной с изоляцией от близких людей и возникающего чувства одиночества. Так, В. говорит: **«я в Америке... одна целыми днями дома с детьми...»**. Е. говорит: **«Сегодня ситуация такая, что мы переехали в отдельную квартиру и живём с малышом вдвоём»**. Одиночество становится условием для родителей, которые проходят через процесс миграции. Даже Ф. Достоевский, находясь в Германии, писал А. Майкову: **«Ну, а мы с женой до того на необитаемом острове, что вот такое, например, письмо, как это последнее Ваше, производит впечатление колоссальное, на несколько дней»** [Достоевский, 1867]. Родители находятся в окружении многих людей, однако необходим процесс аккультурации, чтобы одиночество стало менее актуальной характеристикой для семьи, вынужденно мигрировавшей [Nakash, 2004].

К великому сожалению автора, проведенное исследование, а также личный опыт работы с родителями-беженцами, дают основания для выявления параметра агрессии к ребенку и к себе в рамках поведенческого и эмоционального компонента в динамике детско-родительских отношений. В. говорит: **«иногда накрывает, и я не могу вовремя обернуть себя... я стараюсь**

*на него не срываться... не получается, и ему достается... потом ненавижу себя...».* Агрессия актуальна для всех респондентов, однако наиболее показательным является ситуация и Е., которая говорит: *«Несколько раз, совсем недавно, я допустила рукоприкладство со своей стороны, отчего пришла в ужас и недоумение от самой себя. Конечно, это недопустимо ни при каких обстоятельствах!»*

С психоаналитической позиции, ссылаясь на работы М. Кляйн [Кляйн, 2007], мы утверждаем, что агрессия (чувства раздраженности, злости и даже ненависти) к ребенку со стороны матери – это естественная характеристика любой семьи. Главное значение имеет способ выражения данной агрессии. Физическая агрессия, особенно в младенческом и раннем возрастах, может с большой вероятностью стать причиной травмы, которая не позволит ребенку полноценно развиваться. Такая динамика может стать основой для развития ребенка на психотическом уровне психической структуры. Тем не менее, разовое действие далеко не столь тяжелое влияние оказывает, как системное повторение, а системное повторение еще не означает наличие сформированного паттерна. Ненависть естественна для человека, любовь проистекает именно из ненависти [Кляйн, 2007]. Важно принять тот факт, что нет любви к младенцу, что есть ненависть к младенцу. Именно системный уход за ребенком, регулярное выполнение правильных действий, станет основой для того, чтобы естественно выработалась столь сложная эмоция, как любовь, после чего ребенок будет восприниматься целостно: с учетом ненависти и любви. [Широких, 2020].

Таким образом, продемонстрированы основные положения контент-анализа информации, полученной в общении с родителями в рамках проведения исследования. Регресс в различных аспектах детско-родительских отношений, связанных с поведенческим компонентом готовности к родительству, приводит к увеличению фрустрации и агрессии матери, снижению уверенности и терпимости матери, увеличению объема деструктивного опыта для ребенка. Родители, находящиеся в условиях вынужденной миграции, нуждаются в психологическом консультировании, учитывающем результаты исследований детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции.

К сожалению автора, лишь один респондент ответил открыто на вопросы, связанные со сновидениями. Мы это связываем с тем, что в настоящее время существует множество ложных концепций, людей, которые распространяют заблуждение о том, что сновидения имеют один общий язык и одну систему знаков, в соответствии с чем можно толковать сновидения, лишь читая кем-то опубликованный сонник. Соответственно, отношение к интерпретации сновидений у большей части респондентов негативное. Тем не менее, мы считаем, что интерпретация сновидений может дать огромное количество ценного материала о респонденте, который было бы невозможно получить другими методами.

Мама двух детей среднего и старшего школьного возраста (далее – П.) рассказывает о наиболее «важном» сновидении:

*«Это очень красочный сон, в котором много цветов и движения. Я в деревне, в которой выросла. Вижу красивую реку, в которой купалась в детстве. Сосновый лес. Пирс. Песчаный берег. День солнечный и жаркий. Я плыву по реке, любясь видом на лес. Вдруг, посреди реки меня накрывает волна. Я понимаю, что не могу переплыть на другой берег, хотя ни раз это делала и имею звание мастера спорта по плаванию. Меня накрывает еще одна волна. Я понимаю, что нахожусь посреди шторма в океане. Надо мной летают две чайки. Я чувствую, что тоню. Я уже под водой, не могу всплыть. Думаю, что мне не за что зацепиться. Вижу ветку от соснового дерева, которое нагибается над водой так, что*

*ветка опущена под волны, я могу за нее ухватиться».*

Ниже приведено описание попытки интерпретации данного сновидения с использованием психоаналитической концепции. Наиболее известное суждение З Фрейда: «Сновидение – это исполнение желания» – далеко не исчерпывающее [Фрейд, 2020]. Важно использовать теорию классического психоанализа, включая концепции о смещении, замещении, сгущении, психологических защит, наиболее актуальных при работе сновидения, а также использовать современные техники. Андрей Россохин, титулярный член французского психоаналитического общества, работает со сновидением, используя три параметра: эмоции (включая бессознательные), фактические детали, интерпретации на основе эмоций и деталей [Жибо, Россохин, 2005].

На основе системы из теорий Фрейда и более современных авторов, представленное сновидение можно интерпретировать следующим образом. П. находится там, где хочет и любит быть – в деревне, где она проводила детство. Важно, что с данным местом связан сосновый лес и река. Плавание приносит удовольствие, П. является мастером спорта и контролирует процесс полностью. Стоит отметить, что в данном моменте П. находится не в позиции взрослой женщины, матери двоих относительно взрослых детей, но, вероятно, речь идет о детской позиции, наслаждении ребенка от погоды и родной реки, родного места. Неожиданно все меняется. Возникает опасность: тучи сгущаются, волны поднимаются. В данной обстановке П. испытывает ключевое переживание – бессилие. П. обладает незаурядными навыками, однако они ничего не приносят в такой тяжелой окружающей ситуации. Здесь важно сделать акцент на том, что меняется именно окружение, природа, то есть что-то глобальное, от П. независимое, но напрямую ей угрожающее, что может ее поглотить (то есть характер тревоги связан с первичными объектными отношениями). Бессилие перед окружением, высокая тревога, связанная с бессилием и мрачными опасными изменениями в окружении – это важные аспекты данного сновидения.

П. уже не в родной реке, а в беспокойном океане. Она тонет, то есть не справляется с неконтролируемыми изменениями, испытывает большую тревогу за свою жизнь. Важно выделить тот аспект, что П. тревожится за свою жизнь, а не за жизнь своих детей. Две чайки кружатся над ней – это может быть символизацией ее детей, еще юных и способных адаптироваться. В процессе интервью с автором П. говорит, что ее старшая дочь может позаботиться о брате. Соответственно, П. испытывает тревогу именно о себе, материнская идентичность в данном сновидении менее актуальна.

Следующим ключевым аспектом сновидения является ветка сосны, опущенная в воду. П. тонет, ей не за что зацепиться, однако в этот момент она видит сосновое дерево. Конечно, стоит провести связь с сосновым деревом из первой части сновидения. Сосна – репрезентация дома. То есть для П. единственный способ спастись – зацепиться за ветку сосны, то есть символически вернуться домой. Очень важно учесть, что это ветка с иголками, то есть П. испытывает боль, ухватываясь за нее.

Следовательно, главной идеей интерпретацией сновидения будет то, что П. неожиданно оказывается в тяжелых условиях, угрожающих ее жизни. Источник изменений находится во вне, его нельзя контролировать. То есть вооруженная конфронтация, из-за которой П. начала процесс миграции, субъективно воспринимается как нечто внешнее, ужасающее, неконтролируемое и очень опасное. П. не может почти ничего контролировать, она тонет. Напряжение и тревога матери, мигрирующей из-за вооруженного конфликта представляется именно такой. В сновидении две чайки просто летают над водой, пока П. тонет. Сознательно П.

говорит, что ее дети взрослые, что ее дочь сможет позаботиться о младшем брате, даже если П. не станет. Следовательно, П. хуже переносит процесс миграции, чем ее относительно взрослые дети, которые могут легче адаптироваться к изменениям и не имеют слишком большой ответственности. Так же данный аспект можно трактовать следующим образом: мать хочет избавиться от ответственности перед детьми в условиях, при которых не может спастись сама. П. тонет, но видит, что к ней опущена ветка сосны, за которую можно зацепиться. Сосна – репрезентация дома П. То есть спасение в таких условиях возможно только дома и данное спасение будет очень болезненным. Следовательно, можно предположить, что П. хочет вернуться домой и ожидает, что это будет связано с большим объемом боли.

### Заключение

Таким образом, в настоящей работе была проведена качественная оценка динамики детско-родительских отношений в семьях, вынужденно сменивших место жительства, методом полуструктурированного интервью, проведенного с пятью матерями детей раннего и младенческого возраста. На основе исследования выявлены изменения в динамике родительского опыта по когнитивному, поведенческому, эмоциональному компонентам: для матерей стали актуальными проблемы по уходу за детьми и за собой; родители также стали испытывать меньше уверенности в себе, больше агрессии в адрес детей и себя, также для родителей стало актуальным чувство одиночества. Субъективно изменения, связанные с вынужденной миграцией, родителями могут восприниматься, как абсолютно неконтролируемые, опасные для жизни. Напряжение, связанное с вынужденной миграцией, может повредить развитию родительской идентичности. Требуется проведение системных психологических исследований по темам детско-родительских отношений в условиях вынужденной миграции; разработка и применение психологических интервенций в семьях, находящихся в процессе вынужденной миграции.

### Библиография

1. Валеева, Р. Биктагирова, Г. КФУ, программа «Я – будущий родитель», Review of European Studies; Vol. 7, No. 4; 2015
2. Васильева, Е. Щербаков, А. ВШЭ, Журнал: Фундаментальные исследования. – № 11 (часть 3) – С. 584-589 – 2013
3. Винникотт Д.В. Переходные объекты и переходные явления. Исследование первого «не-я» предмета // «Антология современного психоанализа». М.: Институт психологии РАН, 2000.
4. Винникотт Д.В. Разговор с родителями. — М.: Класс, 2011
5. Галяутдинова, С. И др. Российский гуманитарный журнал. Том 5. №2. 2016
6. Гёте, Ф.В. Фауст. Изд-во: Снег. 2019
7. Достоевский, Ф. М. - Майкову А. Н., 9 (21) октября 1867. [Электронный ресурс] <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/pisma-dostoevskogo/dostoevskij-majkovu-9-21-oktyabrya-1867.htm> (дата обращения: 31.07.2023)
8. Жибо А., Россохин А. Французская психоаналитическая школа. — Изд-во: Питер, 2005
9. Заявление секретаря Совета безопасности РФ. [Электронный ресурс] <https://www.kommersant.ru/doc/5621176> (дата обращения: 31.05.2023)
10. Карпачева, М. Быть женщиной – терпеть боль. Журнал клинического и прикладного психоанализа, 3(1), 124-137. 2022
11. Кляйн М., Любовь, вина и репарация. — М.: Эрго, 2007
12. Овчарова Р. Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: «Академия». 2005.
13. Ракамье П. О нарциссической перверсии. — М.: Джон Уайли энд Сонс Лимитед, 2013.
14. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. — Изд-во: Эрго, 2018.
15. Фрейд З. Толкование сновидений. — Изд-во: Лениздат, 2020.
16. Широких, Б. Системная фундаментальная подготовка к родительству – рассмотрение ключевых тем и кризисных ситуаций с позиции психоанализа и материнской этики. Магистерская диссертация. 2020.

17. De Haene L. et al. Adult attachment in the context of refugee traumatisation: the impact of organized violence and forced separation on parental states of mind regarding attachment. 2010.
18. Korbivcher C. Autistic Transformations: Bion's Theory and Autistic Phenomena. — London: Karnac Books Ltd, 2014
19. Nakash, Ora & Nagar, Maayan & Shoshani, Anat & Zubida, Hani & Harper, Robin. The Effect of Acculturation and Discrimination on Mental Health Symptoms and Risk Behaviors Among Adolescent Migrants in Israel. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*. 18. 228-38. 10.1037/a0027659. 2012
20. Tustin, F. *Autistic States in Children*. — London: Routledge, 1992.
21. United Nations High Commissioner for Refugees. (2020). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. United Nations High Commissioner for Refugees.

## **Dynamics of child-parent relations in conditions of forced migration**

**Boris A. Shirokikh**

Postgraduate student,  
Department of Age Psychology and Family Counseling,  
Moscow Institute of Psychoanalysis,  
121170, 34, Kutuzovskiy Prospekt, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: Boris.shir1998@gmail.com

### **Abstract**

Conducting psychological research on the topics of parenthood, readiness for parenthood, dynamics of child-parent relations in conditions of forced migration are considered by the authors as having social and scientific relevance. According to official UN estimates, the number of refugees worldwide currently exceeds 100 million people (12% more than in 2021), of which 40% are children. Consequently, the problem of psychological assistance in conditions of forced migration is becoming more and more relevant for the psychology of childhood, age psychology. As of the end of 2022, a total of 2,140 scientific papers have been published on the topic of psychological assistance to refugee families. The estimated number of refugees in Russia since 2022 exceeds 5 million people (respectively, more than 2 million children). However, as of 05/31/2023, there are no similar studies in Russia on the dynamics of family relations between parents and children forced to change their place of residence due to armed conflict. The purpose of this study is a qualitative assessment of the dynamics of child-parent relations in families who were forced to change their place of residence from the territories of a special military operation. The methodology of the study consists in conducting a semi-structured interview with five mothers of young and infant children in conditions of forced migration. Based on the study, changes in the dynamics of parental experience within the framework of cognitive, behavioral, and emotional components were revealed. The author also attempts to formulate further tasks for conducting research and interventions within the framework of the issue of child-parent relations in conditions of forced migration.

### **For citation**

Shirokikh B.A. (2023) Dinamika detsko-roditel'skikh otnoshenii v usloviyakh vyzhdennoi migratsii [Dynamics of child-parent relations in conditions of forced migration]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 12 (10A), pp. 411-421. DOI: 10.34670/AR.2023.35.32.045

---

**Keywords**

Child-parent relations, forced migration, psychological assistance to refugee families.

**References**

1. Dostoevsky, F. M. - Maikov A. N., October 9 (21), 1867. [Electronic resource] <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/pisma-dostoevskogo/dostoevskij-majkovu-9-21-oktyabrya-1867.htm> (date of reference: 07/31/2023)
2. Freud S. Beyond the pleasure principle. — Publishing house: Ergo, 2018.
3. Freud S. Interpretation of dreams. — Publishing house: Lenizdat, 2020.
4. Galyautdinova, S. Et al. The Russian Humanitarian Journal. Volume 5. No.2. 2016
5. Gibo A., Rossokhin A. French Psychoanalytic School. — Publishing house: Peter, 2005
6. Goethe, F.V. Faust. Publishing house: Snow. 2019
7. Karpacheva, M. To be a woman is to endure pain. Journal of Clinical and Applied Psychoanalysis, 3(1), 124-137. 2022
8. Klein M., Love, guilt and reparation. — M.: Ergo, 2007
9. Korbivcher C. Autistic Transformations: Bion's Theory and Autistic Phenomena. — London: Karnac Books Ltd, 2014
10. Nakash, Ora & Nagar, Maayan & Shoshani, Anat & Zubida, Hani & Harper, Robin. The Effect of Acculturation and Discrimination on Mental Health Symptoms and Risk Behaviors Among Adolescent Migrants in Israel. Cultural diversity & ethnic minority psychology. 18. 228-38. 10.1037/a0027659. 2012
11. Ovcharova R. Studies. A manual for students of higher educational institutions. — M.: "Academy". 2005.
12. Rakamye P. About narcissistic perversion. — M.: John Wiley and Sons Limited, 2013.
13. Shirokikh, B. Systemic fundamental preparation for parenthood – consideration of key topics and crisis situations from the perspective of psychoanalysis and maternal ethics. Master's thesis. 2020
14. De Haene L. et al. Adult attachment in the context of refugee traumatisation: the impact of organized violence and forced separation on parental states of mind regarding attachment. 2010.
15. Statement by the Secretary of the Security Council of the Russian Federation. [Electronic resource] <https://www.kommersant.ru/doc/5621176> (date of application: 05/31/2023)
16. Tustin, F. Autistic States in Children. — London: Routledge, 1992.
17. United Nations High Commissioner for Refugees. (2020). Global Trends: Forced Displacement in 2019. United Nations High Commissioner for Refugees.
18. Valeeva, R. Biktagirova, KFU, the program "I am a future parent", Review of European Studies; Vol. 7, No. 4; 2015
19. Vasilyeva, E. Shcherbakov, A. HSE, Journal: Fundamental Research. — No. 11 (part 3) — pp. 584-589 — 2013
20. Winnicott D.V. Conversation with parents. — M.: Klass, 2011
21. Winnicott D.V. Transitional objects and transitional phenomena. The study of the first "non-self" subject // "Anthology of modern psychoanalysis". Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2000.

# Правила для авторов

---

Уважаемые авторы! Представляем вашему вниманию обновленные требования, которым должны строго соответствовать направляемые нам рукописи.

## **Структура статьи, присылаемой в редакцию для публикации:**

- 1) заголовок (название) статьи;
- 2) автор(ы): фамилия, имя, отчество (полностью);
- 3) данные автора(ов): телефон, адрес, научная степень, звание, должность и место работы, рабочий адрес, e-mail;
- 4) аннотация (авторское резюме);
- 5) ключевые слова;
- 6) текст статьи должен быть разбит на части: введение, тематические подзаголовки, заключение или выводы;
- 7) список использованной литературы в алфавитном порядке;
- 8) пункты 1-5 и 7 должны быть продублированы на английском языке (требования к аннотации см. далее).

Все материалы должны быть присланы в документе формата .doc, шрифт TimesNewRoman, кегль 14, первая строка с отступом, межстрочный интервал полуторный, сноски с примечаниями постраничные, нумерация сносок сплошная. Ссылки в тексте на библиографический список оформляются в квадратных скобках; указываются фамилия автора из списка, год издания работы и страница: [Иванов, 2003, 12].

---

## **Требования к аннотации на английском языке**

### **Англоязычная аннотация должна быть:**

- информативной (не содержать общих слов);
- оригинальной (**не быть калькой русскоязычной аннотации**);
- содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированной (следовать логике описания результатов в статье, по схеме: предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; область применения результатов; выводы);
- «англоязычной» (написанной качественным английским языком);
- **объем от 150 до 250 слов.**



**При невозможности предоставить англоязычную аннотацию** необходимо предоставить аналогичный текст на русском языке, с требуемым объемом и структурой.

**Фамилии авторов** статей на английском языке представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, в нашем издательстве – Британского института стандартов ([www.translit.ru](http://www.translit.ru), меню **Варианты**, пункт **BSI**).

### **Оформление библиографических ссылок в тексте**

Ссылки в тексте оформляются в стиле [Фамилия (фамилии), год, страница].  
Например, такая ссылка:

Иванова П.П., Петров А.А. К вопросам о детских тарелочках // Жизнь. 2012. № 2. С. 343.

будет выглядеть в тексте как

[Иванова, Петров, 2012, 343].

При ссылке на интернет-ресурс ссылка выглядит как [Иванов, 2009, www] или (при невозможности установить год) [Иванов, www].

*Постраничные сноски* используются в случае смысловых комментариев, ссылок на архивы и неопубликованные документы. Допустимо указывать в постраничных сносках группы источников (например, ряд работ или диссертаций по какой-либо теме), которые не включаются в библиографию.

В библиографию включаются ссылки на использованные в работе:

- книги;
- статьи в периодике, коллективных монографиях, сборниках по итогам конференций;
- диссертации и авторефераты;
- нормативные акты;
- электронные ресурсы.

В библиографию не включаются (даются в постраничных сносках) ссылки на:

- архивы;
- неопубликованные документы.

### **Правила оформления библиографии на русском языке**

Библиография оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

## Правила оформления библиографии на английском языке

Английский вариант библиографии, с заголовком References, пишется согласно Гарвардской системе оформления библиографических ссылок, по следующей схеме:

Авторы (транслитерация), год публикации, транслитерация названия статьи, перевод названия статьи на английский язык (в квадратных скобках), транслитерация названия источника (книга, журнал), перевод названия источника (в квадратных скобках), место издания, издательство, страницы.

### Пример:

Кочукова Е.В., Павлова О.В., Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: Сб. науч. тр. М.: Научный Мир, 2009. С. 190-199.

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

Более подробные правила и примеры Гарвардской системы оформления представлены по ссылке <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2> или <http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf>

Если у вас нет возможности оформить английские список литературы и аннотацию по нашим правилам, это сделают специалисты издательства. Обращайтесь, вам обязательно помогут!

# Об издательстве

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает 14 научных журналов:

№	Название журнала	Направление
1	Вопросы российского и международного права	юридические науки
2	Культура и цивилизация	культурология
3	Технические науки: теория, методика, приложения	технические науки
4	«Белые пятна» российской и мировой истории	история
5	Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке	философия
6	Вопросы биологии и сельского хозяйства: теории и ситуации, проблемы и решения	биологические и сельскохозяйственные науки
7	Фундаментальные и клинические медицинские исследования	медицина
8	Экономика: вчера, сегодня, завтра	экономика
9	Педагогический журнал	педагогика
10	Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования	психология
11	Искусствоведение	искусствоведение
12	Социологические науки	социология
13	Теории и проблемы политических исследований	политология
14	Язык. Словесность. Культура	филология

Журналы выходят на русском и английском языках, основное содержание номеров составляют статьи ведущих российских и зарубежных ученых и начинающих исследователей, а также сообщения о выходе книг по теме изданий.

Журналы издательства «АНАЛИТИКА РОДИС» рассчитаны на ученых, специалистов, аспирантов и студентов, а также всех, кто интересуется проблемами современной науки.

## Услуги издательства

Помимо выпуска научных журналов издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает научные издания, монографии, авторефераты, а также художественную литературу.

Рукописи изданий, поступающих к нам, подвергаются корректуре, редактированию и, при необходимости, научному редактированию. Техническое оформление в издательстве «АНАЛИТИКА РОДИС» включает вёрстку, раз-

работку оригинал-макетов, дизайн обложек и иллюстраций. На каждом этапе работы авторы имеют возможность оценить результаты и внести свои коррективы, пожелания и дополнения.

Наши специалисты осуществляют помощь в оформлении научных работ – от статей до диссертаций, по требованиям ГОСТа, ВАК или конкретных научных организаций, а также техническое, литературное и научное редактирование, корректуру.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» имеет широкие научные связи с отечественными и зарубежными учёными и организациями.



# Rules for authors

---

Dear authors! We present you the updated requirements that the manuscript must strictly comply with.

## **Structure of an article for publication sent to the publisher:**

1. title (name);
2. author (s): the surname, first name, patronymic (in full);
3. author (s) details: phone, address, academic degree, title, occupation and place of work (+address), e-mail;
4. annotation (author's abstract);
5. key words;
6. the text of the article must be split into several parts: introduction, subject subtitles, conclusion or summary;
7. list of references;
8. Items 1-5 and 7 must be accomplished in English (see below the requirements for annotations).

All materials must be sent in .doc format, Times New Roman, size 14, indented first-line, one-and-a-half line spacing, per-page footnotes and solid footnotes numeration. References to the bibliography in the text are to be made in square brackets: [Ivanov, 2003, 12].

---

## **The requirements for abstract in English and bibliographical references**

An abstract in English must be:

- informative (be free of common words);
- original (**without being a calque (loan-translation) of Russian-language annotation**);
  - substantive (to reflect the main content of an article and research results);
  - structured (to follow result description logic in the article according to the scheme: subject, topic, work objective, method or work performance methodology, application range of the results; summary);
- "English-speaking" (written in high-grade English);
- **volume from 150 to 250 words.**

Let's see the following structural variant of a bibliographical ref in English for articles from journals, collections and conferences:

The authors (transliteration), year, title of the article in transliteration, translation of the title into English in square brackets, the name of the source (transliteration and translation), place, publishing house and pages.

**Example:**

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

At that while **preparing the list** of literary sources of the **English-language** part of the article our **publishing house insists on using Harvard system of bibliographical references delivery**. You can find the possible typography variants on <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2> or <http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf>

If for some reasons you cannot formalize English list of references and abstract in accord with our rules, our specialists will do it for you. Please, contact us, we are always ready to help!

# About the publishing house

Publishing house "ANALITIKA RODIS" issues 14 scientific journals:

<b>№</b>	<b>Name of the journal</b>	<b>Scientific area</b>
1	Matters of Russian and international law	Jurisprudence
2	Culture and civilization	Culturology
3	Technical sciences: theory, methodology, applications	Technical
4	"White spots" of the Russian and world history	History
5	Context and reflection: philosophy of the world and human being	Philosophy
6	Questions of biology and agriculture: theories and situations, problems and solutions	Biological and agricultural
7	Basic and clinical medical research	Medical
8	Economics: Yesterday, Today and Tomorrow	Economics
9	Pedagogical Journal	Education science
10	Psychology. Historical-critical reviews and current researches	Psychology
11	Art Studies	Art Studies
12	Sociological Sciences	Sociological Sciences
13	Theories and Problems of Political Studies	Political science
14	Language. Philology. Culture	Philology

Journals are published in Russian and English. The articles of leading experts, as well as researchers working on dissertations, are published in each journal respective to its coverage, along with the reports of the books output of leading contemporary researchers!

The journals of the "ANALITIKA RODIS" publishing house are designed for specialists, students and postgraduate students, as well as anyone interested in problems of modern science.

## Our services

In addition to the scientific journals publishing the "ANALITIKA RODIS" publishing house provides a wide range of services.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house provides services for publishing scientific articles, monographs, author's theses and books. Manuscripts coming to us subject to proof-reading and editing by publisher's specialists, provided that authors

are able to evaluate the results and make corrections, add comments and suggest additions at any stage before publishing.

Technical design of the "ANALITIKA RODIS" publishing house includes makeup, design layout, design of covers and illustrations.

Our specialists provide assistance in the design of scientific works – from articles to dissertations according to GOST standards, Higher Attestation Commission or precise scientific organizations, as well literary and scientific editing and proofreading.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house has extensive scientific relations with national and foreign scientists and organizations.

